



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

*GUÍA PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES*

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:
MARIA ELIZABETH PEREZ GARCIA

DIRECTORA DE LA TESINA:

MTRA. MARCELA BEATRIZ GONZALEZ FUENTES



Ciudad Universitaria, D.F. Septiembre, 2009



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

Introducción	3
Capítulo 1. Políticas Internacionales para la Integración Educativa	8
Principales Políticas Internacionales	9
1.1 El Informe Warnock y <i>las Necesidades Educativas Especiales</i>	10
1.2 Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos 1990: Declaración y Marco de Acción.	13
1.3 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. 1994.	14
1.4 Foro Mundial sobre la Educación, 2000.	15
1.5 Documento Conceptual: <i>Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación</i> , 2003.	16
Capítulo 2. Situación Actual de la Integración Educativa en México: Políticas Nacionales (SEP)	19
2.1 Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa	21
2.2 Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012	28
2.3 Evaluación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa	30
2.4 Integración Educativa en el Aula Regular	31
2.5 Enfoque de CAPEP: Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar	43
Capítulo 3. Modelos de Atención para la Integración Educativa y la Experiencia de Chile	49
3.1 IEP- El Programa Educativo Individual	51
3.2 AEPS- Assessment, Evaluation and Programming System	56
3.3 TPBA- Transdisciplinary Play Based Assessment	70
3.4 Experiencias de Integración Educativa: El caso de Chile	78
Capítulo 4. Aportes de la Psicología a la Integración Educativa	117
4.1 El Desarrollo Infantil	118
4.2 Trastornos del Desarrollo	137

Capítulo 5. Colaboración Familia-Escuela	160
5.1 La Familia y el Niño con Necesidades Educativas Especiales	161
5.2 La Colaboración Padres-Escuela	167
5.3 Los Maestros en la Integración Educativa	170
5.4 Propuestas de Trabajo con la Familia del Niño con Necesidades Educativas Especiales	172
Capítulo 6. Guía para la Integración Educativa de Niños con Necesidades Educativas Especiales: Una Propuesta de Trabajo	181
Introducción	182
Antecedentes	183
Fundamentos	184
Propósito	185
Características	186
Estructura y Organización	187
Comentario Final	208
Conclusiones, Limitaciones y Sugerencias	210
Bibliografía	214
Anexos	220

INTRODUCCION

Este trabajo surge como resultado de algunas inquietudes y desafíos educativos a los que la autora se ha enfrentado durante la práctica profesional como psicóloga, para poder llevar a cabo la integración educativa en una institución particular de educación inicial y preescolar del Distrito Federal.

Esta labor se ha venido desempeñando desde el año 2000, periodo en el que han sido integrados a las aulas regulares, niños y niñas desde uno y medio, hasta los ocho años de edad, con necesidades educativas especiales (nee) con o sin discapacidad.

Hasta ahora, las actividades de integración realizadas en la institución mencionada, han seguido un procedimiento interno que dista todavía de ser un trabajo sistemático que contemple, mediante un enfoque global, los aspectos que la integración educativa exige para responder con eficacia a las necesidades tanto de los niños – integrados y los equivocadamente llamados “regulares”- como de la familia y de la comunidad educativa en general.

Desde hace algunas décadas, nuestro país se ha adherido a los acuerdos que la comunidad internacional, encabezada por la UNESCO, ha suscrito en torno a la educación, de manera que las iniciativas sobre integración e inclusión educativa no son la excepción. Como ejemplo, se puede mencionar la declaración de Salamanca, la cual surge como resultado de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales firmada en 1994; en la que se confirma la necesidad de una escolarización integradora que diera acceso a los niños con nee. Otro hecho de gran relevancia, que sirvió de base para el acuerdo anterior, fue la investigación que dio lugar al informe Warnock, cuyas aportaciones ofrecieron una visión nueva sobre los alcances de la educación de los niños con nee, sentando con ello las bases para la integración educativa.

Todas esas visiones e iniciativas se han ido incorporando a nuestro sistema educativo nacional dando lugar así a las diversas políticas y lineamientos que las instituciones educativas deben seguir para responder a las necesidades de los alumnos y de la comunidad en general.

En nuestro país, tanto las escuelas oficiales de educación preescolar, como las escuelas particulares de este mismo nivel, deben ceñirse a los lineamientos establecidos por la ley de educación en materia de integración educativa. Cabe señalar sin embargo, que mientras que las escuelas oficiales cuentan con recursos de apoyo bien definidos y establecidos a través de los centros de atención psicopedagógica de educación preescolar (CAPEP), cuyo objetivo principal consiste en atender las necesidades de la diversidad en la educación regular; las escuelas particulares carecen de estos apoyos, de manera que deben asignar recursos propios si es que pretenden ofrecer una atención adecuada a la diversidad. Esto implica desde la adecuación física de los planteles, la formación de su personal, hasta la implementación de programas idóneos para la intervención.

Lo anterior representa por lo tanto un inconveniente a la vez que un desafío para las instituciones particulares, debido a que la integración educativa como parte del proyecto educativo de éstas, demanda una serie de condiciones y acciones que requieren de la participación de todos los actores que integran la comunidad escolar. La propuesta presentada en esta tesina, tiene como objetivo principal, ser una opción de trabajo que guíe el proceso de integración educativa en instituciones de educación inicial y preescolar.

De manera general, el trabajo se basa tanto en una investigación documental sobre los aspectos que conforman el contexto de la integración educativa, como en la revisión de las aportaciones de algunos modelos de atención y de experiencias de integración educativa que se han llevado a cabo en otros países, los cuales evidencian las inquietudes, desafíos y oportunidades que implica el proyecto de integración. Partiendo de esto, se presenta una propuesta que consiste en una guía de trabajo para implementar la integración educativa de alumnos con nee, con o sin discapacidad, desde su ingreso a la escuela hasta su transferencia al siguiente nivel educativo.

La tesina comprende seis capítulos; en el capítulo 1 se aborda de manera general el marco internacional de la integración educativa, en el cual se describen algunos de los eventos y las iniciativas que han dado lugar a las principales políticas educativas a nivel mundial. Entre ellos se encuentran: El informe Warnock, la conferencia

mundial sobre la Educación para Todos, realizada por la UNESCO en 1990, en Tailandia; la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, organizada en Salamanca, España en 1994; el foro mundial sobre la educación celebrado en Dakar, Senegal, en el 2000 y el documento conceptual *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*, UNESCO, 2003.

En el capítulo 2, se presentan los lineamientos educativos que han servido para organizar en nuestro país la integración educativa, desde una perspectiva institucional. Éstos contemplan: el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa publicado en el año 2002; un resumen de la evaluación practicada a este programa en 2007; algunos aspectos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 concernientes al seguimiento de los objetivos del plan de fortalecimiento; un descripción de los lineamientos de trabajo para dar seguimientos a la integración educativa en el aula regular y el enfoque actual de los centros de atención psicopedagógica de educación preescolar (CAPEP)

El capítulo 3 está conformado por cuatro secciones: en la primera de ellas se describe el programa educativo individualizado (IEP), documento normativo que forma parte de la legislación educativa en los Estados Unidos y que establece un procedimiento para atender a los niños que requieren una intervención específica en la escuela regular, así como para trabajar con sus familias. En la segunda y tercera sección, se presentan dos modelos de trabajo procedentes de ese mismo país, que consideran los principios del programa educativo individualizado y proponen un programa de intervención temprana con un enfoque sistemático e integral que enfatiza la importancia de la valoración y del trabajo multidisciplinario. La última sección aborda las aportaciones de algunas experiencias de integración educativa en escuelas chilenas, las cuales además de compartir ciertas características con las escuelas de nuestro país, muestran que es posible llevar a cabo proyectos exitosos de integración educativa y con pocos recursos.

El capítulo 4 aborda de manera general dos de las aportaciones de la Psicología a la educación, las cuales constituyen un fundamento teórico de vital importancia para la atención y educación de los niños con nee: las bases del desarrollo infantil y de los

trastornos de la infancia y la niñez. Asimismo, se describen algunas estrategias de intervención con alumnos que presentan nee con o sin discapacidad, y problemas educativos que por distintas causas ofrecen retos que requieren de una respuesta educativa adecuada.

En el capítulo 5 se hace una revisión general sobre el papel de los padres de familia y los maestros en la integración educativa. Esta sección describe también algunas propuestas de trabajo con padres, las cuales entre otras cosas, enfatizan la importancia de la colaboración escuela-familia en las actividades de intervención educativa.

En el siguiente capítulo se hace una integración de los diversos aspectos revisados en los capítulos anteriores, la cual deriva en la propuesta de una guía de trabajo para la integración educativa. La propuesta está dirigida a todas aquellas instituciones de educación inicial y/o preescolar interesadas en incluir como parte de su proyecto este aspecto de la educación. Ésta comprende los fundamentos teóricos que le dan soporte y el proceso de integración educativa, el cual abarca: el ingreso del niño a la escuela; la intervención educativa; la evaluación; el seguimiento en casa y la transición al siguiente nivel educativo. Si bien la guía aporta los lineamientos principales para llevar a cabo dicha integración, cada escuela debe tomar o adaptar aquellos elementos necesarios de acuerdo con su propia realidad y proyecto educativo.

Por último, se presentan las conclusiones personales y sobre la propuesta, las limitaciones y sugerencias generales sobre este trabajo.

CAPITULO 1

POLITICAS INTERNACIONALES PARA LA INTEGRACION EDUCATIVA

Este capítulo presenta un panorama general de las políticas internacionales en materia de integración educativa, incluyendo las propuestas que han dado lugar a esquemas educativos más coherentes con la exigencia de las sociedades modernas, con las ambiciones integradoras y con los objetivos de la inclusión. En primer lugar se hace referencia a los conceptos fundamentales que sustentan estas políticas, más adelante se revisan los planteamientos de cinco eventos organizados por la comunidad internacional en los últimos años: El informe Warnock; la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales; el Foro Mundial sobre la Educación y el documento conceptual Superar la Exclusión mediante Planteamientos Integradores en la Educación, los cuales constituyen una referencia importante tanto por sus aportaciones como por su relevancia, para ir precisando y mejorando las iniciativas de integración e inclusión educativas.

Los eventos revisados son:

- El Informe Warnock y *las Necesidades Educativas Especiales*
- Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, Jomtien Tailandia, UNESCO, 1990. Declaración y Marco de Acción.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca España, 1994.
- Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal en el año 2000.
- UNESCO, 2003, *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*, Documento Conceptual.

1. Principales Políticas Internacionales

Aún cuando son muchas las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que han trabajado sobre el tema de la integración educativa, es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO¹, la albacea de la educación integradora, así como la encargada de alentar los esfuerzos

¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

necesarios para generar los contextos educativos propicios para la integración. Este organismo realizó en la última década del siglo XX, una serie de eventos, los cuales pusieron de manifiesto la necesidad de acciones concretas en los sistemas educativos de las naciones y en consecuencia, en todos sus establecimientos de enseñanza escolares y extraescolares (UNESCO, 2003).

Los conceptos fundamentales que sustentan los acuerdos adoptados en las diferentes declaraciones universales son: el Derecho Humano a la Educación, (Declaración Universal de los Derechos Humanos, ONU, 1948) y el Derecho de los Niños a no sufrir discriminación alguna (Convención sobre los Derechos del Niño, ONU, 1989). Estos planteamientos sirvieron como punta de lanza para generar compromisos a nivel de la comunidad internacional y para abordar con un enfoque más universal el tema de la discapacidad en todos sus matices.

En este contexto se han ido generando nuevas propuestas para estudiar, comprender y trabajar con las necesidades especiales, los déficit y más aún, para aceptarlas y estar dispuestos a incluirlas como parte de los retos educativos de nuestra sociedad.

La UNESCO en su documento *“Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación”*, (2003), retoma los grandes desafíos que enfrenta la educación en nuestros tiempos: los múltiples talentos individuales, los antecedentes culturales, la diversidad como factor importante en la construcción del entendimiento mutuo y las oportunidades para que cada uno pueda desarrollar un sentido de pertenencia y al mismo tiempo, obtener los recursos para universalizarse. Como se mencionó anteriormente, los siguientes apartados describen cinco aportes clave para la integración educativa:

1.1 El Informe Warnock y *las Necesidades Educativas Especiales*

En 1973 Margaret Thatcher, entonces secretaria de Educación y Ciencia en el Reino Unido, junto con los secretarios de Estado crearon un comité con personalidades del ámbito científico, laboral, educativo y de salud. Su objetivo fue hacer una revisión de los servicios educativos en Inglaterra, Escocia y Gales para los niños y adolescentes

en situación de desventaja (con discapacidades físicas, intelectuales y mentales), considerando los aspectos médicos de sus necesidades, y las adaptaciones necesarias que les aseguraran su acceso a la vida laboral. La meta fue sugerir el uso efectivo de los recursos para lograr dichos propósitos y generar las recomendaciones pertinentes. Al frente de este comité de investigación estuvo H. M. Warnock, el reporte final fue publicado en 1978.

Esta investigación se caracterizó por:

- Ser la primera en su tipo, ya que se encargó de revisar la prestación de los servicios educativos a todos los niños en situación de desventaja, cualquiera que fuera ésta. Su marco de referencia le permitió ofrecer también una visión de la forma en que se venía desarrollando y de cómo se debería desarrollar en el futuro el servicio educativo a los niños con desventajas, así como las adaptaciones pertinentes para su transición de la escuela a la vida adulta.
- Delimitar sus alcances, manteniéndose al margen de los siguientes puntos:
 - a) Los factores externos que podían generar una discapacidad tales como los familiares y/o sociales
 - b) Los problemas de los niños superdotados con excepción de aquellos que podían causar alteraciones emocionales y/o de conducta
 - c) El desarrollo de una guía o de recomendaciones especiales para cada discapacidad específica.
- Proponer recomendaciones de carácter general.
- Enfocarse en la educación de los niños y adolescentes, considerando este concepto en su contexto más amplio.
- Promover la idea de que la educación tiene metas a largo plazo y éstas eran en primer lugar, acrecentar el conocimiento, la experiencia y la comprensión creativa dando lugar así a la adquisición de los valores morales y a la capacidad de gozo; y en segundo término, habilitar al niño para integrarse al mundo, después de su educación formal, como un participante activo y responsable en la sociedad, capaz de lograr la mayor independencia posible. Estas metas de acuerdo al estudio, determinan las necesidades de educación de cada niño, de manera que los propósitos para todos los niños son los mismos, pero el apoyo individual necesario para lograrlos es diferente.

- Considerar las mejores formas de enseñanza y aprendizaje, donde quiera que hubiere niños con dificultades particulares, ya fueran físicas, sensoriales, intelectuales o emocionales. Aquí se destacó la importancia de comenzar la educación de estos niños a edades muy tempranas, confiriendo a los padres de familia el rol de educadores activos, quienes junto con los maestros podían recibir el apoyo de especialistas. La contribución tanto de los padres como de los profesionales se consideró relevante.
- Establecer los criterios para evaluar la calidad de los servicios educativos ya que tendrían una relación directa con el grado en que éstos llevaran al niño a lograr: a) la comprensión, la introyección de los valores morales y la capacidad para disfrutar, y b) la posibilidad de independencia. En este sentido, se estableció que la dirección del progreso es siempre la misma, por lo que el progreso dirigido a las metas educativas puede justificar el curso de la educación para cada quien, independientemente de las habilidades o discapacidades.
- Retomar el derecho a la educación; la necesidad de independencia de todos los seres humanos y la necesidad de familias estables, unidas y eficaces como justificaciones para educar aún a los niños con discapacidades muy severas.
- Subrayar la preocupación para con todos los niños que requerían educación especial, de cualquier forma, desde programas intensivos, hasta un apoyo parcial. En este punto resalta una noción de *educación especial* que va más allá del término tradicional en el sentido de que abarca cualquier forma de ayuda adicional, donde quiera y cuando quiera que se dé, desde el nacimiento del niño hasta su madurez, y que lleve a la persona a resolver dificultades educativas; también conlleva la idea de que: *el objetivo de su educación es el mismo*, sin importar que sus dificultades dicten lo *que* se le debe enseñar y las discapacidades determinen *cómo* se les debe enseñar.
- Introducir el concepto de *necesidades educativas especiales* (nee), las que se refieren a cualquier forma de ayuda educativa adicional que se proporcione al niño sin importar el lugar ni el momento, además de estar encaminadas hacia el logro de los objetivos de la educación.

- Considerar que las necesidades educativas especiales contemplan una o más de las siguientes acciones:
 - i) Adaptaciones físicas y tecnológicas adecuadas,
 - ii) Un currículo modificado y
 - iii) La atención a la estructura social y al clima emocional en el que se da la educación.

El informe Warnock aportó una nueva visión sobre los alcances de la educación de las personas con necesidades educativas especiales con lo cual sentó las bases para la integración educativa.

1.2 Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, Jomtien Tailandia, UNESCO, 1990. Declaración y Marco de Acción.

Su objetivo fue universalizar la educación primaria y reducir de forma masiva el analfabetismo, en la declaración primera, *Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, se establecieron como propósitos fundamentales:

- El diseño de un currículo educativo que abarcara además del lenguaje escrito, la lectura, la aritmética, la resolución de problemas y un contenido básico de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para poder asegurar la supervivencia del hombre y una mejor calidad de vida
- El fortalecimiento de una responsabilidad y un respeto de las personas hacia su herencia cultural, lingüística y espiritual en un contexto de tolerancia.
- La transmisión y enriquecimiento de los valores morales y culturales.

En esta declaración se amplió la visión hacia nuevas perspectivas entre las cuales figuraron: la universalización de los accesos y la promoción de la equidad a través servicios de calidad y estrategias para ayudar a reducir las diferencias; pero sobretodo, se dio prioridad a las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad y se buscó proporcionar el acceso de manera equitativa. Como resultado de esta declaración, se estableció un marco de acción que orientara las medidas, políticas y estrategias de cada país de acuerdo a sus necesidades. Por ejemplo:

Se consideró importante establecer en los primeros años del desarrollo de los niños, las condiciones para una *educación con calidad, equidad y eficiencia*. Se reconoció que aunque existen necesidades universales y preocupaciones compartidas, la educación básica debía corresponder también a las necesidades reales, a los intereses y los problemas de los participantes del proceso de aprendizaje. Por tal motivo, se planteó la necesidad de establecer estrategias específicas que fueran conducidas integralmente, enfocadas no sólo en los alumnos y en su proceso de aprendizaje, sino en el personal (maestros, administradores de la educación y otros); en el currículo; en la valoración del aprendizaje; en los materiales y en los recursos físicos.

1.3 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca España, 1994.

A partir de los compromisos generados en la Conferencia de Jomtien, surgió la necesidad de atender los problemas de la población con desventajas educativas, derivadas de la discapacidad o de dificultades de aprendizaje. En este contexto internacional se abordaron por primera vez las *necesidades educativas especiales*. Los objetivos principales de la Conferencia consistieron en:

- i) Exponer nuevas concepciones sobre las dificultades y discapacidades para el aprendizaje, así como sobre los servicios educativos especiales y su relación con las reformas escolares
- ii) Revisar las innovaciones en cuanto los servicios para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales
- iii) Señalar los adelantos y experiencias importantes en diferentes sectores clave.

Este evento fue crucial para el desarrollo de la educación integradora y las necesidades educativas especiales en el ámbito internacional; en él se enfatizó la importancia de que los sistemas educativos consideraran a los alumnos con nee, y de que contemplaran sus dificultades individuales.

El resultado de esta Conferencia fue la adopción de la Declaración sobre “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” y también de un “Marco de Acción”, por diversos países, entre ellos México. Como puntos centrales de esta declaración, quedó establecido que:

- Los niños poseen características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje individuales
- Tanto los sistemas educativos como los programas deben considerar esas diferencias y necesidades
- Se debe asegurar el acceso de los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas ordinarias y dentro de un contexto pedagógico adecuado a sus necesidades
- El ambiente escolar integrador es el que debe conducir hacia el logro de la educación para todos.

Además de exhortar a la comunidad internacional a reorganizar sus prioridades para favorecer la integración de todos los niños independientemente de sus diferencias o necesidades de aprendizaje, la Declaración de Salamanca promovió la defensa de la escolarización integradora así como el apoyo a los programas educativos que la faciliten. Como último punto, esta Declaración apeló a la UNESCO como la organización de las Naciones Unidas para velar por los intereses del enfoque de la integración educativa.

1.4 Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal en el año 2000.

Con este evento concluyó el decenio dedicado a la Educación para Todos que inició en 1990. Cabe destacar que previamente a este foro se llevó a cabo por primera vez un estudio de gran importancia, sobre una Evaluación de la Educación para Todos (2000), en el que se hizo un análisis minucioso sobre la situación de la educación básica en todo el mundo; los resultados de este trabajo sirvieron de base para elaborar un plan de acción encaminado a atender las necesidades educativas básicas para el año 2015. Toda vez que el *acceso*, la *calidad* y la *equidad*

permanecieron como objetivos centrales desde 1990, en este Foro Mundial se hizo una revisión de los aspectos más importantes:

- la tecnología de la información
- Atención a las necesidades educativas especiales y variadas
- el acceso a los programas de desarrollo de la primera infancia
- los contenidos de la educación básica
- la formación de los docentes
- la evaluación del aprendizaje

El punto referente a las necesidades educativas especiales se planteó mediante el concepto de “educación integradora”, el cual surgió como respuesta al hecho de que “todos los niños tienen derecho a una educación común, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad” (Foro Mundial sobre la Educación, *Reporte Final*, UNESCO, abril 2000). Aquí se puso de relieve un cuestionamiento acerca de la capacidad integradora de los sistemas educativos, que han propiciado la exclusión a través de los programas de estudios, las restricciones culturales y los centros locales de aprendizaje más allá de la sola lucha en nombre de los niños con necesidades especiales. Bajo ese nuevo enfoque se señaló la importancia de preparar las escuelas para poder llegar a todos los niños, con una pedagogía centrada en el niño.

1.5 UNESCO, 2003, *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*, Documento Conceptual.

Siguiendo en la misma línea de reforzar los principios de una educación integradora con una visión inclusiva, la comunidad internacional continuó poniendo de manifiesto las necesidades que deben satisfacerse antes de poder lograr el objetivo mencionado. En este documento se definen los métodos de integración que deben emplearse como estrategia principal. Por educación integradora se debe entender el conjunto de respuestas para resolver las necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. De aquí que se refieran a ésta como un método que propone la transformación de los sistemas educativos para poder

responder a la diversidad de los alumnos. Su propósito es “conseguir que los docentes y los estudiantes asuman positivamente la diversidad y la consideren un *enriquecimiento* en el contexto educativo”.

Un aspecto importante de este documento es la referencia que hace a las situaciones de exclusión, entre las cuales se mencionan las actitudes negativas y los prejuicios sobre la diversidad, los planes de estudios que son incapaces de responder a las necesidades de una gama de alumnos y la baja calidad de los servicios educativos.

Estas situaciones de exclusión, evidencian según explica el documento, un problema para asignar prioridades de atención en materia educativa, por lo que proponen los elementos clave para fomentar una educación más integradora. A continuación se mencionan algunos de ellos:

- Objetivos comunes para todos los alumnos, abarcando conocimientos, competencias y valores.
- Estructuras flexibles que faciliten el ajuste a la diversidad y propicien mejores oportunidades en cuanto a los contenidos y niveles de participación de los alumnos
- Herramientas flexibles y orientadas a la obtención de nuevos resultados de valoración, examen y evaluación. Una valoración realmente vinculada con los objetivos del plan de estudios, la cultura, la biografía de los niños, y la manera de impartir el plan de estudios.

Finalmente se establece que la educación integradora debe ser vista como un método de análisis, que permite examinar los obstáculos que se oponen al aprendizaje, centrándose, en particular en los grupos vulnerables a la marginación y la exclusión. Más que proponer soluciones, enfoca su atención en los procesos que pueden facilitar ese tipo de educación. De entre las ideas relacionadas con estos procesos consideraron: 1) la misión de los centros de aprendizaje; 2) la toma de decisiones desde la cúspide de la pirámide; 3) los accesos materiales y las adecuaciones del entorno de aprendizaje; 4) los procesos de enseñanza y aprendizaje, respecto a la mejor utilización de la creatividad y a las diferencias como

oportunidades de aprendizaje; 5) la participación de la comunidad, (padres, docentes y personal responsable de los niños; 6) el papel de los docentes y su formación.

En general se puede decir que los cinco eventos antes descritos cristalizaron los esfuerzos encaminados a fomentar la integración educativa y a buscar como siguiente meta la inclusión. Estos documentos, mantienen líneas comunes y destacan la importancia de acciones congruentes en las comunidades sociales y más aún, en las comunidades escolares en donde se requiere realizar un trabajo multidisciplinario centrado en el niño, utilizando para ello metodologías educativas lo suficientemente flexibles para incluir a la diversidad.

De particular importancia es el énfasis en el salón de clases como uno de los escenarios prioritarios en donde se deben revisar diariamente las prácticas integradoras, tanto de los niños que portan una diferencia como del resto de los niños que pertenecen a la población denominada como regular. En este mismo contexto se encuentra la participación de los docentes como agentes de cambio, los cuales requieren de una formación tanto profesional como personal para ejercer su papel en la educación integradora. Por último, es necesario mencionar que estas regulaciones internacionales han sido la base de los proyectos educativos sobre integración educativa en nuestro país, abriendo con esto espacios para el conocimiento y la aplicación de nuevas metodologías, valores y principios en las escuelas mexicanas. En el siguiente capítulo se revisarán las políticas nacionales así como sus principales acciones a través de las cuales se pretende dar respuesta a las exigencias de la integración educativa.

CAPITULO 2

SITUACION ACTUAL DE LA INTEGRACION EDUCATIVA EN MEXICO POLITICAS NACIONALES-SEP

México, al formar parte de organismos mundiales como la Organización de las Naciones Unidas, ha decidido suscribir diversos acuerdos en materia de educación apegándose a la normatividad internacional e incluyendo en sus propios programas los lineamientos que organizan este aspecto de la educación. Uno de los objetivos ha sido dar respuesta a las necesidades de atención a la diversidad, incluyendo en este concepto, a los niños que presentan necesidades educativas especiales y cuya integración educativa es importante para apoyar su desarrollo personal y social.

En este capítulo se describen algunos de los lineamientos oficiales en los que se basan las acciones que el sistema educativo nacional actual ha considerado pertinentes para atender a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. Los documentos que se revisan son:

1. El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002),
2. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012,
3. Evaluación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa,
4. Integración educativa en el aula regular. Principios, Finalidades y Estrategias (2000),
5. Enfoque actual de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP),

2.1 Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002). SEP, México.

Este programa describe esencialmente la situación de la educación especial y de la integración educativa en el sexenio pasado, estableciendo la ruta central para mejorar el funcionamiento de esos servicios, por tal motivo, en él se expusieron las fortalezas y áreas de oportunidad de nuestras políticas de integración educativa, las cuales sirvieron de base para conformar las acciones de la presente administración. El documento ofrece una visión general de los servicios de la educación especial en nuestro país. En él se describe la evolución de estos servicios en México desde sus inicios a mediados del siglo XIX, hasta el año 2002, señalando el período comprendido entre los años setenta y la década de los noventa del siglo XX como la etapa en la cual se registraron cambios sobresalientes en aspectos relacionados con la atención, que pasó de ser meramente clínica y terapéutica, a una atención educativa e incluyente. A partir de este nuevo enfoque, los servicios de educación especial se fueron definiendo como servicios de apoyo para la educación inicial y básica. Con respecto a la evolución de los servicios, se describe que en los años setenta se propuso formalmente la creación de un área específica para atender a los niños y adolescentes con deficiencia mental, con trastornos de audición y lenguaje, y con discapacidades motoras y visuales.

México como muchos otros países, ha suscrito distintos convenios internacionales para promover la integración educativa, algunos de los más importantes han sido originados por la UNESCO. Entre los compromisos adquiridos se encuentran los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990, la Declaración de Salamanca, *Principios, Política y Práctica para las necesidades educativas especiales* en 1994 y el Marco de Acción de Dakar *Educación Para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes* en el año 2000; etc. Estos acuerdos constituyeron los fundamentos principales en los que se basan los programas nacionales de educación en México.

Algunos antecedentes importantes que ayudan a entender mejor la situación actual de la integración educativa en nuestro país, son las acciones realizadas durante la década de los ochenta, de la cual se destacan los siguientes eventos:

- La organización de los servicios de educación especial en indispensables y complementarios. Como servicios indispensables se consideraba a los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial; los Centros de Capacitación de Educación Especial; los Grupos Integrados B y los Grupos Integrados a Primaria. Los servicios complementarios abarcaban a los Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A y las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)
- La creación de más centros de evaluación y canalización como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), organizados también en servicios indispensables y complementarios
- El desarrollo de los primeros programas de licenciatura en Educación Especial.

El Programa Nacional señala la década de los noventa como una etapa de grandes cambios debido a la reorganización y reorientación de los servicios de educación especial, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, los cambios al artículo 3º. de la Constitución y la promulgación de la Ley General de Educación en 1993.

Estos cambios estuvieron marcados por:

- El reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y a una educación de calidad como una respuesta a la discriminación y segregación de los niños con discapacidad en la educación básica,
- El uso de los programas generales de educación como referencia única para el trabajo educativo,
- La reorganización de los servicios en:
 - a) *Centros de Atención Múltiple (CAM)* instituciones de educación básica para alumnos con nee con o sin discapacidad organizados por grupos/grado, de acuerdo a las edades de los niños con un programa educativo adaptado;

b) *Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER)* que promovían la integración de los niños con nee a la escuela regular de educación básica, orientando al docente y a los padres de familia,

c) *Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)* que proporcionaban servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a niños de escuelas regulares con dificultades para adaptarse a su contexto y, atención psicopedagógica a niños con problemas de aprendizaje, lenguaje y desarrollo psicomotriz ,

d) *Unidades de Orientación al Público (UOP)* creadas para poder brindar información y orientación a padres de familia y maestros,

- El otorgamiento de los servicios de educación especial a todos los niños,
- La adopción del concepto de necesidades educativas especiales a partir de la Declaración de Salamanca, el cual establece el derecho de los individuos con discapacidades transitorias o definitivas, a la educación especial y/o a la integración educativa,
- El cambio en el enfoque de la atención, de ser casi completamente clínico y terapéutico pasó a una concepción más educativa e incluyente,
- La redefinición del niño con nee: “aquel que en comparación con los compañeros de su grupo, tiene dificultades para aprender el contenido del currículo establecido y requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para lograr los fines educativos”,
- La inserción del niño con necesidades educativas especiales al aula regular, apoyado por una intervención psicopedagógica sistematizada,
- El apoyo al maestro de la escuela regular para poder atender adecuadamente a los niños con necesidades educativas especiales,
- La reorientación del rol del personal de educación especial, de un trabajo de diagnóstico y categorización, a uno de diseño de estrategias para favorecer el aprendizaje en el aula (art. 41 de la Ley General de Educación),
- La reconcepción de la integración educativa dentro del marco del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que señaló el derecho de todos los menores para acceder al currículo y para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje,

- La puesta en marcha del proyecto de investigación e innovación “Integración Educativa” (1996-2002) en la mayoría de las entidades; a través de acciones como: la sensibilización a padres de familia; la actualización del personal directivo y docente de los servicios regulares y de educación especial; la evaluación de los niños con nee y, la planeación y seguimiento de las adecuaciones curriculares
- La organización de la Conferencia Nacional: *Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad* (1997) donde se ratificó la reorientación de los servicios de educación especial y se precisaron las normas y condiciones para su desarrollo
- La incorporación de la materia de Necesidades Educativas Especiales en los programas de estudio de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar (1997 y 1999 respectivamente).

Otro aspecto importante de este documento es que presentó un balance de los resultados de los servicios de educación especial e integración educativa hasta el año 2002, en ese análisis:

- Se reconoció la falta de equidad en los servicios educativos
- Se comprobó que los grupos vulnerables, fueron los que menos posibilidades tuvieron de acceder a servicios educativos y a una atención de calidad, por lo que tuvieron mayores riesgos de fracaso escolar
- Se reconoció que tanto la ambigüedad de los conceptos relacionados con las necesidades educativas especiales como la ausencia de claridad en la misión de la educación especial y la falta de lineamientos generales, afectaban la determinación de los casos que debían considerarse en la integración educativa o en la educación especial
- Se reconocieron las necesidades de actualización de los profesores de educación especial y del personal docente de la educación básica general.

- Se destacó nuevamente una indefinición en los servicios de los centros de atención, así como la carencia de recursos (personal capacitado, estrategias de intervención, adecuaciones de acceso, etc.); lo cual reflejó que sólo el 8% de las escuelas de educación inicial y básica recibían algún apoyo de los servicios de educación especial
- Se señaló la falta de lineamientos para establecer a la integración educativa como una orientación de todos los servicios educativos y como una responsabilidad de las autoridades, de los agentes involucrados y de la comunidad en general
- Se reconoció la deficiencia de criterios para permitir evaluar y promover a los niños con n. e. e., de acuerdo con una propuesta curricular adaptada a sus necesidades específicas
- Se reconoció también la necesidad de establecer vínculos entre las diferentes instituciones educativas y de salud para lograr una identificación y atención temprana de los niños con discapacidad
- Se observó la poca importancia que concedía la Ley General de Radio y Televisión a la promoción de una actitud de aceptación de las personas con discapacidad dentro de la sociedad.

Una vez realizado dicho balance, el programa presentó un plan para el *fortalecimiento* tanto de la *educación especial* como de la *integración educativa* y en ambos casos se establecieron líneas de acción y metas propuestas para el año 2006. La misión de la educación especial se centró principalmente en la atención de la población con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad que requería apoyo y recursos adicionales a los proporcionados por el sistema de educación regular, dentro de estos apoyos se distinguieron tres tipos:

- a) Los técnicos y/o materiales como: computadoras, libros en sistema braille, lupas, etc.

- b) Humanos tales como: personal especializado, asistentes, intérpretes de lengua de señas, etc.
- c) Curriculares: adecuaciones curriculares ya sea en la metodología, en la evaluación, en contenidos o en propósitos.

Para poder definir los apoyos precisos para cada área de desarrollo, el programa hizo énfasis en la necesidad de contar con evaluaciones psicopedagógicas interdisciplinarias. Asimismo, para proporcionar los recursos y apoyos mencionados, el programa reorientó los servicios de educación especial proponiendo cambios en los servicios de apoyo (USAER Y CAPEP), los servicios escolarizados (CAM) y los servicios de orientación para las familias y maestros. Se propuso también la actualización del personal y la ampliación de la cobertura de los servicios.

En lo que respecta al fortalecimiento de la integración educativa, el programa la definió como parte de la educación especial dándole el carácter de proceso, el cual implicaría que los niños con necesidades educativas especiales *asociadas con alguna discapacidad*, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudiaran en aulas y escuelas regulares, donde recibieran los apoyos necesarios para acceder a los propósitos de la educación. En este sentido, se plantearon cuatro aspectos importantes en ese proceso:

1) La ubicación de los niños con necesidades educativas especiales en la misma escuela y aula que los demás niños; 2) la satisfacción de las necesidades del niño mediante las adecuaciones curriculares; 3) el apoyo y orientación hacia toda la comunidad educativa, y 4) el compromiso por parte de la escuela regular para ofrecer respuestas de acuerdo a las necesidades educativas especiales de los niños. Además de estos aspectos, se señalaron las condiciones necesarias para una integración educativa efectiva:

- La sensibilización e información a la comunidad educativa
- La actualización del personal de educación general y
- Una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos, la cual debía contemplar tres aspectos fundamentales:

1. la evaluación psicopedagógica
 2. la propuesta curricular adaptada y
 3. el trabajo en conjunto, entendido como la participación activa del personal de las escuelas y los profesionales de la educación especial.
- Apoyos técnicos y materiales para alumnos con discapacidad, enfatizando la corresponsabilidad de las instituciones educativas, de salud y de las familias para gestionar la obtención de dichos apoyos.

Una vez descritos los planes de fortalecimiento, se presentaron los objetivos, las líneas de acción y metas, los cuales fueron programados para el año 2006. Los objetivos se centraron principalmente en desarrollar:

1. Un marco regulatorio de los procesos de integración educativa
2. Los recursos de actualización y apoyo para los maestros de educación básica
3. La capacidad de atención a un mayor número de niños con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad en todo el país
4. La participación de las familias de los niños con necesidades educativas especiales mediante acciones de sensibilización y asesoría
5. Una coordinación eficaz de todos los sectores involucrados en los servicios de integración educativa y laboral.

Por último, los objetivos del programa de fortalecimiento constituyeron la base para definir las líneas de acción junto con sus metas respectivas, las cuales como se mencionó anteriormente, serían cumplidas en la pasada administración.

Entre las metas más relevantes se encontraron las siguientes:

- Contar con información precisa acerca de las distintas metodologías de trabajo para ofrecer una respuesta educativa adecuada a los niños con necesidades educativas especiales con discapacidad
- Establecer la normatividad general para fortalecer el proceso de integración educativa
- Elaborar una base de datos de los niños con discapacidad en edad preescolar

- Aumentar apoyo de los servicios de educación especial en las escuelas de educación inicial y básica
- Diseñar e impartir cursos de actualización para los maestros tanto de las escuelas de educación inicial y básica como al personal de educación especial
- Dotar de los recursos y apoyos técnicos necesarios a escuelas de educación inicial y básica que integraran alumnos con discapacidad
- Informar y sensibilizar acerca de las necesidades específicas que pueden presentar los niños al personal directivo y docente, a las familias y alumnos de la escuela.

2.2 Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

Uno de los ejes rectores del plan nacional de desarrollo del sexenio actual es promover la *igualdad de oportunidades* para todas las personas, y específicamente para quienes conforman los grupos más vulnerables de la sociedad, como los adultos mayores, niños y adolescentes en riesgo de calle, y las personas con discapacidad. (PND 2007-2012). Este eje propone como parte de sus estrategias el apoyo a las personas con discapacidad para que puedan integrarse de manera independiente a la vida productiva, cultural y educativa ejerciendo plenamente sus derechos.

Las acciones derivadas de esta estrategia son principalmente:

- Implementar acciones diferenciadas según el tipo de discapacidad.
- Garantizar servicios de calidad a las personas que tengan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad y aptitudes sobresalientes y que favorezcan su inclusión social y desarrollo integral.
- Promover acciones encaminadas a prevenir la discapacidad, fomentando la realización de un diagnóstico y canalización oportunos.
- Articular los esfuerzos e iniciativas públicas y privadas relacionados con los servicios de educación especial y necesidades educativas especiales.

- Enfatizar la prioridad de atención a las personas con discapacidad en situación de pobreza y los que tienen aptitudes sobresalientes.

En el aspecto normativo, la Secretaría de Educación Pública provee a todos sus planteles incluyendo las escuelas particulares incorporadas, los lineamientos y las normas de operación en todas sus modalidades. Estos plantean la importancia de sujetar las acciones para la integración educativa al artículo 41 de la Ley General de Educación. En los lineamientos establecidos, se menciona la necesidad de contar con y/o desarrollar los espacios; las evaluaciones; los instrumentos y técnicas de diagnóstico; las planeaciones didácticas; las alternativas de atención; los consejos técnicos; la asignación de roles y las responsabilidades del personal designado. Por otro lado, las normas de inscripción, certificación y acreditación para cada nivel, delimitan la prestación los servicios de educación especial e integración educativa. (SEP, 2008.)

En el terreno educativo, el Programa Sectorial de Educación (2007-2012) que parte de la Visión 2030 y el PND 2007-2012 (SEP, 2007.), establece como parte de sus objetivos la ampliación de las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre los grupos sociales y para impulsar la equidad. Este objetivo aplicado a la educación básica considera entre los puntos a cubrir, la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad, así como una mayor cobertura y logro educativo en estos grupos. Para lograr esto, este objetivo está orientado entre otras cosas a fortalecer el proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial, para que las escuelas cuenten con los espacios escolares adecuados, así como con materiales pertinentes y docentes capacitados y actualizados permanentemente.

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa por su parte, ha alineado sus objetivos estratégicos al marco establecido por el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND). Respecto al fortalecimiento de la integración educativa, el programa señala que los alumnos con nee estudien en aulas y escuelas regulares, con los apoyos necesarios para poder acceder a los propósitos de la educación. De acuerdo con este planteamiento, los aspectos a considerar para lograr la integración son: 1) la sensibilización e

información permanente de la comunidad; 2) la actualización permanente del personal directivo y docente y 3) la respuesta educativa específica para los alumnos con nee que consiste en la evaluación psicopedagógica, su informe, la elaboración y seguimiento de la propuesta curricular adaptada considerando los apoyos técnicos y/o personales requeridos. Los objetivos estratégicos del programa contemplan principalmente: el fortalecimiento de un marco regulatorio para el proceso de la integración educativa; la actualización permanente de maestros de educación inicial, de educación básica y de educación especial; la ampliación de la cobertura en el sistema educativo regular y el desarrollo de las condiciones básicas para la integración educativa en las escuelas.

2.3 Evaluación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa contempló las posibilidades y limitaciones de las acciones realizadas en México desde el año 2000, planteando claramente las estrategias y acciones necesarias para poder establecer un proceso de integración educativa eficaz. Para lograr esto, el programa fijó objetivos, líneas de acción y metas que pudieran garantizar una atención educativa de calidad para los niños con necesidades educativas especiales otorgando prioridad a los que presentan discapacidad.

Actualmente, el programa ha visto su continuidad a través del Plan Nacional de Desarrollo, específicamente en su Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y en las Normas de Control Escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas de educación preescolar oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional periodo escolar 2008-2009, definiendo así objetivos específicos para hacer realidad este proyecto de educación.

No obstante, en la evaluación realizada al Programa descrito coordinada por la Dirección General de desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (2007), se

exponen las principales fortalezas retos y recomendaciones de dicho programa (SEP, 2007). En este documento se señalan como principales aspectos a mejorar:

- Que la estrategia integral de Política Pública del Plan Nacional de Desarrollo se haga realidad por lo menos en lo que corresponde al sector educativo
- Que se requiere de espacios, tiempo y financiamiento para la creación y promoción de equipos autónomos de investigación sobre la viabilidad de la consecución de los programas, así como sobre la integración e inclusión
- Que es recomendable realizar análisis de los instrumentos de validación sobre la información que en esta materia se recaba a través del territorio nacional
- Que se requiere fortalecer la función de prevención y conformar una base de datos sobre la población en edad escolar básica que presenta necesidades educativas especiales
- Que se debe buscar la recuperación de las experiencias logradas de Integración para potenciar las posibilidades del programa.

2.4. Integración Educativa en el Aula Regular

En esta sección se describen algunos de los lineamientos de trabajo que la Secretaría de Educación Pública (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000) ha propuesto para comprender e implementar la integración educativa en el aula. Si bien estos lineamientos fueron diseñados hace algunos años, siguen formando parte de las herramientas de trabajo en las escuelas. Los argumentos siguientes han servido como fundamentos para defender la necesidad de integrar a los niños con discapacidad en la escuela regular:

- El enfoque médico-clínico de la educación especial que ha propiciado una percepción del niño con necesidades educativas especiales, como un paciente, más que como un alumno.
- La escasa información que proveen los diagnósticos sobre las posibilidades reales de aprendizaje de los niños con alguna discapacidad y/o necesidades educativas especiales, provocando con esto una confusión en la asignación de responsabilidades para la educación.
- La conveniencia de incorporar en la enseñanza regular, nuevos elementos para favorecer los aprendizajes de todos los niños, con y sin desventajas.
- La aceptación o rechazo por parte de los adultos hacia los niños con necesidades educativas especiales.
- La concepción de la escuela regular como el “ámbito natural de la enseñanza intencional”.
- Las diferencias individuales relacionadas con los avances académicos y el currículo nacional.
- La necesidad de llevar a cabo acciones integradoras: cambios legales, reorientación de los servicios y la planeación de los servicios de integración educativa a gran escala.
- La necesidad de incluir en la tarea de integrar a los actores de la educación: docentes, directivos, autoridades educativas superiores, padres de familia y los mismos niños.

En el documento se señala que a través de los años, las sociedades han ido cambiando su concepción sobre las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, generando dos principales puntos de vista:

1. La exclusión total de las personas diferentes con el fin de “preservar el orden social”

2. La integración de las personas con discapacidad en todos los ámbitos. Esta segunda postura es la que ha prevalecido a nivel mundial ya que promueve el respeto a las diferencias, el cumplimiento de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, la meta de integrar a las escuelas y aulas regulares a los alumnos con necesidades educativas especiales, ha implicado cumplir ciertas condiciones tales como: las modificaciones legislativas, el apoyo de las autoridades educativas, los cambios en la organización interna de los centros escolares, la renovación de actitudes de todos los implicados en el proceso de integración (directivos, maestros, padres de familia y de los mismos niños), la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evolución de las prácticas de evaluación, entre otras.

Si bien se han organizado nuevas formas de trabajo en los ámbitos educativos para favorecer la integración, el cambio de las concepciones ha representado uno de los retos más importantes para la sociedad, ya que en primer lugar se ha reconocido el carácter relativo de las necesidades educativas especiales. Se considera que éstas no dependen sólo del alumno, sino que tienen un origen interactivo con el medio, es decir, surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Esto por lo tanto, ha abierto el campo de acción para la educación de los niños que presentan dichas necesidades.

Desde la perspectiva de la integración los fines educativos son los mismos para todos los alumnos. Es necesario orientar los servicios de la educación especial a fin de que contribuya con estrategias que permitan superar las dificultades de aprendizaje de los niños con necesidades especiales y beneficien con ellas al grupo en general; esto supone realizar cambios en el trabajo del maestro regular quien debe diversificar sus prácticas educativas.

El mismo concepto de integración educativa ha sido entendido de distintas formas dependiendo del contexto donde se le ubique, encontrándose que puede enfocarse de manera distinta desde: las políticas educativas, el concepto de igualdad, los centros escolares y la práctica educativa cotidiana. El ideal por el que México y otros

países requieren incrementar sus esfuerzos, es que todos los niños compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación; lo que puede llegar a variar es el tipo de apoyos que se les ofrezcan, dependiendo de sus características individuales.

La integración educativa de acuerdo con el documento en cuestión, identifica tres puntos:

1. La posibilidad de que los niños con necesidades especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños. Para esto la integración de los niños va a depender principalmente de los apoyos que les ofrezcan la escuela y su entorno. La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal en 1994, consideró los siguientes niveles de integración educativa:

- 1) La integración del alumno en el aula regular con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.
- 2) La integración del alumno en el aula regular con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.
- 3) La integración del alumno al plantel asistiendo a aulas especiales y compartiendo actividades comunes y recreos.
- 4) La integración del alumno al plantel por determinados ciclos escolares: primero educación regular y después educación especial; primero educación especial y después educación regular; ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.

El modelo de integración sin embargo, se relaciona más con las características específicas del contexto que con las limitaciones del propio niño. Es decir, no se trata de especificar los perfiles de los niños para ser candidatos a integrarse en determinada escuela regular; la cuestión es analizar las características de la escuela y determinar si éstas son las apropiadas para integrar a los niños. De esta forma, la tarea consiste en hacer cada vez mejores escuelas donde se pueda integrar a los niños.

2. El apoyo que se ofrezca a los niños implica realizar adecuaciones curriculares que puedan satisfacer las necesidades individuales de los alumnos. Esto conlleva la necesidad de realizar una *evaluación* basada en el currículo; una evaluación interactiva que considere cada uno de los elementos involucrados: el alumno, la escuela y la familia. Esta evaluación debe ayudar a determinar: las principales habilidades y dificultades del niño en las diferentes áreas; el tipo de sus necesidades educativas especiales y el tipo de apoyo requerido para satisfacer estas necesidades. Con todo esto, la evaluación servirá para identificar las características del alumno, de la institución, de los materiales didácticos, del personal docente y de la organización de la institución.

3. La importancia de que tanto el alumno como el personal reciban el apoyo y la orientación cuando se requiera. Según reporta esta obra, para que la escuela regular se convierta en un entorno menos restringido es menester que cuente con los recursos suficientes para satisfacer las necesidades educativas especiales de algunos niños. García Cedillo et al., recurriendo a las ideas de Cuomo y García Pastor, refieren que la inserción de los niños en la escuela debe conducir a su integración como resultado de la reflexión, de la programación y de la intervención pedagógica sistematizada.

En otro orden de ideas, el documento de referencia plantea la importancia del maestro en el proceso de integración educativa a quien califica como uno de los actores principales en el proceso de integración, el cual además de mostrar su sensibilidad, comprende:

- Que el niño con necesidades educativas especiales forma parte de su grupo porque este espacio educativo ayuda al niño a asimilar modelos de relación más válidos
- Que el alumno integrado más que un trabajo adicional, representa un trabajo distinto
- Que estos alumnos aprenden de manera distinta y que pueden con ello beneficiar a los demás alumnos
- Que entre sus funciones, está el proporcionar a los alumnos situaciones en las que puedan asimilar cultura.

Aún cuando estas ideas expresan lo ideal, se sabe que el docente puede mostrarse abrumado por la responsabilidad de la integración. Ante esto, es necesario reconocer que en su disposición hacia la integración influye la experiencia, la preparación constante, el apoyo de las autoridades educativas, la vinculación con otros colegas y con los padres de familia, el apoyo de otros especialistas y los apoyos didácticos como las adecuaciones curriculares y la evaluación.

2.4.1 Detección de Niños con Necesidades Educativas Especiales.

Un aspecto clave para abordar la integración educativa en el centro de trabajo, es la detección de los niños con necesidades educativas especiales. El procedimiento sugerido para dicha detección, requiere previamente una reflexión sobre las siguientes situaciones:

- a) La identificación es una responsabilidad compartida entre el personal dedicado a la educación especial (en los casos de la escuela particular, el psicólogo del plantel, los especialistas), el maestro e implica un trabajo conjunto con los padres de familia.
- b) La importancia de no caer en etiquetas una vez que se identifican las dificultades de un alumno.
- c) El diagnóstico debe llevar hacia las acciones que se pueden realizar para ayudar al alumno, tomando en cuenta las capacidades existentes en el niño. Es decir, identificar lo que procede en el trabajo del maestro en el aula.
- d) Aún cuando el diagnóstico puede ser sumamente útil para otros especialistas, la información derivada de éste puede ayudar al maestro a comprender la situación del niño, pero no para cuestiones estrictamente relacionadas con su trabajo pedagógico.
- e) El maestro debe comprender que más allá del niño, la discapacidad puede estar en el ambiente y en las estrategias que establezca el profesor para disminuir las limitaciones que rodean al niño.
- f) Los diagnósticos deben ser adoptados de manera relativa, debido a que lo más importante es definir cómo ayudar al niño, y

- g) La disposición para ofrecer ayuda a un alumno aún en situaciones donde los apoyos que requiera éste no se hayan podido especificar.
- h) La importancia de ser cuidadosos en la selección de los alumnos que deben ser evaluados (este término se usa para hacer referencia a la valoración psicopedagógica) debido a que estos procedimientos suelen ser costosos.

Una vez tomados en cuenta los aspectos anteriores es posible ubicarse ya en el procedimiento sugerido para una *identificación inicial* de los niños con necesidades educativas especiales.

Este procedimiento consiste en tres etapas:

1. *Evaluación inicial o diagnóstica del grupo.* Se refiere a una valoración del grado de conocimientos de los alumnos del grupo al inicio del ciclo escolar. Esta incluye además: la forma de socialización, los estilos y ritmos de aprendizaje, los intereses y preferencias, etc. Esta información servirá de base para realizar adaptar la programación de acuerdo con las necesidades observadas.
2. *Evaluación más profunda de los niños.* Esta tiene que ver con las observaciones más cercanas de los alumnos que presentan ciertas dificultades para seguir el ritmo del grupo y para poder realizar los ajustes metodológicos necesarios para disminuir la brecha entre los alumnos con dificultades y el resto del grupo.
3. *Solicitud de evaluación psicopedagógica.* Aquellos alumnos que aún con los ajustes realizados por la maestra sigan mostrando dificultades se podrán considerar candidatos a una evaluación más profunda. Es entonces que el maestro solicita al personal de educación especial, realizar estos estudios.

En México, los maestros que pertenecen al sector institucional, cuentan con apoyos de los centros de educación especial como los CAPEP-Centros de atención psicopedagógica en el caso de la educación preescolar. Ante una situación difícil para identificar la necesidad de apoyo de educación especial, el maestro puede recurrir a uno de los integrantes de estos centros y solicitar información. Por otro lado, el docente seguirá teniendo responsabilidad sobre el alumno con dificultades

aún cuando recurra a los especialistas ya que la labor de éstos muchas veces se limita a orientar, a sugerir a los padres formas de ayudar a su hijo y a los profesores, estrategias para el trabajo o para realizar adecuaciones curriculares, sin llegar a intervenir directamente con el niño. Cabe mencionar que es en estas situaciones que los padres de familia juegan un papel fundamental.

Como se mencionó anteriormente, los autores aclaran que es indispensable que el docente se convierta en un observador interesado, agudo e ingenioso de sus alumnos de manera que detecte sus problemas y sea capaz de destacar sus habilidades. Sin embargo, una cosa es detectar problemas, pero otra es poder definir cuándo, quién y cómo ayudarlo.

2.4.2 Evaluación psicopedagógica

Una vez que se ha decidido realizar una *evaluación psicopedagógica*, es importante señalar que ésta no es sólo un instrumento útil para los especialistas, los maestros pueden llegar a beneficiarse de esta herramienta por las siguientes razones: con esta información es posible saber cómo participar y qué resultados esperar, y además, es posible conocer los mecanismos para identificar el tipo de apoyos que precisan algunos estudiantes. La evaluación psicopedagógica como la define este documento, constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños.

Las características de la evaluación psicopedagógica deben conformarse de manera general por:

1. Datos personales
2. Motivo de la evaluación
3. Apariencia física
4. Conducta durante la evaluación
5. Antecedentes de desarrollo, ésta incluye: embarazo, desarrollo motor, desarrollo del lenguaje, familia, antecedentes heredo-familiares, historia médica, historia escolar.

6. Situación actual, la cual comprende: aspectos generales del alumno, su nivel de competencia curricular, su estilo de aprendizaje y motivación para aprender, información relacionada con el entorno del alumno.
7. Interpretación de los resultados
8. Conclusiones y recomendaciones

Aún cuando tradicionalmente este tipo de evaluación está enfocada desde una perspectiva médica más que educativa, en el contexto de la integración educativa debe concebirse como un proceso que aporte información útil a los maestros de educación regular quienes podrán orientar así sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos. En el marco de las necesidades educativas especiales, resulta imposible prescindir de esta herramienta ya que puede ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa, para poder determinar las adecuaciones curriculares pertinentes que lo lleven a un nivel de desempeño y funcionamiento similar al resto de sus compañeros.

2.4.3 Adecuaciones Curriculares.

En cuanto a las adecuaciones curriculares, resulta inevitable dejarlas de lado ya que constituyen un elemento fundamental para la integración educativa. Como lo mencionan los autores, la lógica de las adecuaciones es sencilla: se emplean cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades educativas de algunos alumnos o cuando éstas rebasan las posibilidades directas de trabajo pedagógico del docente. A pesar de esto, su diseño y realización pueden resultar muy complejos. En primer lugar se trata de realizar adecuaciones sistemáticas y acertadas, las cuales requieren de:

- a) La planeación del maestro y
- b) La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Una planeación según lo plantea este documento debe:

- Contemplar y atender tanto las necesidades de los alumnos como las de los maestros.
- Guiar el trabajo cotidiano de enseñanza
- Tomar en cuenta los criterios formativos establecidos por el grupo de maestros y directivos de la escuela
- Establecer una congruencia entre los estilos de enseñanza de los distintos maestros
- Busca la continuidad entre un grado y otro

La planeación representa según los autores una acción mediadora entre los planes y programas de estudio y las escuelas y los grupos. Para su realización es conveniente tomar en cuenta una serie de elementos para la organización y el desarrollo de actividades de aprendizaje efectivas en el aula: a) el conocimiento profundo y a detalle de los planes y programas de estudio, b) el conocimiento sobre los recursos y apoyos con los que cuenta la escuela y c) el conocimiento de las características y necesidades educativas de los alumnos.

Para evitar las confusiones respecto a las necesidades educativas especiales reales, es necesario precisarlas mediante la evaluación psicopedagógica. Como se mencionó anteriormente, tanto la planeación como la evaluación, son indispensables para diseñar y poner en práctica las adecuaciones curriculares pues a partir del conocimiento del alumno y sus necesidades específicas el maestro puede realizar los ajustes a la planeación que tiene para todo el grupo.

Para llevarlas a cabo, los maestros precisan de una clara concepción sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil. Las adecuaciones equivalen a la intervención y puede determinar los procesos del desarrollo y aprendizaje del niño. Por lo tanto, las adecuaciones se consideran estrategias educativas para alcanzar los propósitos de la enseñanza cuando un alumno necesita algún apoyo adicional en su proceso educativo. Estas adecuaciones deben tomar en cuenta: los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades del alumno de manera que puedan tener un impacto significativo en su aprendizaje.

Dependiendo de las necesidades individuales, es posible adecuar las metodologías de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenidos, los procedimientos de evaluación, y aún los propósitos de cada grado. Los que permanecen fijos son los propósitos generales marcados por los planes y programas para cada nivel educativo. Aquí se retoman los criterios que propone Puigdemívol para establecer las prioridades necesarias para el diseño de las adecuaciones curriculares:

- Criterio de compensación. Referente al uso de aparatos o instrumentos que ayuden a compensar los efectos de una discapacidad (auxiliares auditivos, silla de ruedas, etc.)
- Criterio de autonomía/funcionalidad. El aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno
- Criterio de probabilidad de adquisición. Prevalecer los aprendizajes accesibles para el alumno, asegurando el desarrollo de capacidades que le permitan consolidar sus avances y estimular su interés.
- Criterio de sociabilidad. Favorecer aprendizajes que propicien habilidades sociales y de interacción.
- Criterio de significación. Seleccionar aprendizajes que suponen actividades significativas y funcionales para el alumno.
- Criterio de variabilidad. Actividades diversas para mantener el interés del alumno y generar habilidades para resolver problemas.
- Criterio de preferencias personales. Potenciar el trabajo del alumno de acuerdo con sus preferencias, impulsar la motivación y participación dinámica de éste.
- Criterio de adecuación a la edad cronológica. Valorar los intereses del alumno independientemente de sus necesidades educativas especiales, pero sí de acuerdo a su edad.
- Criterio de transferencia. Conectar el aprendizaje del niño con las situaciones de su vida fuera de la escuela.
- Criterio de ampliación de ámbitos. Favorecer aprendizajes que permiten ampliar los ámbitos habituales de acción, estimulando nuevos intereses, nuevas experiencias, nuevos significados.

Los criterios se van a enfatizar de acuerdo con las características particulares del niño. Una vez que se conocen las necesidades y que se han establecido las prioridades, se pueden decidir las adecuaciones que el niño requiere. Los autores distinguen dos tipos de adecuaciones:

1) Adecuaciones de acceso al currículo.

Estas se refieren a las adaptaciones en las instalaciones, a los cambios en el aula del alumno, a los apoyos técnicos y materiales.

2) Adecuaciones en los elementos del currículo.

Se refieren a las modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender las necesidades individuales de los alumnos. Éstas pueden ser superficiales o sustanciales.

Si bien el documento citado ofrece los lineamientos para comprender e implementar la integración educativa en las escuelas del sector público, éste incluye también una serie de formatos que sirven de guía para llevar a cabo las acciones propuestas, pero que no han sido incluidos en el presente trabajo, el cual se dedica solamente a la descripción de los lineamientos mencionados. Las estrategias de trabajo que se abordan constituyen recursos que el personal docente de la escuela regular puede utilizar para brindar atención a niños con necesidades educativas especiales, no obstante, es preciso aclarar que la integración educativa es un proceso que implica una serie de acciones vinculadas a la vez que mantiene objetivos claros y sencillos necesarios para su implementación. Los maestros son parte del equipo multidisciplinario que junto con las políticas educativas, directivos de la escuela, padres de familia y especialistas deberán concretar las acciones que exige la misma. Con el objeto de dar respuesta a estos retos, el sistema educativo cuenta desde hace algunos años con el apoyo de los centros de atención psicopedagógica de la educación preescolar (CAPEP), los cuales fueron conformados con el objetivo de apoyar y reforzar las acciones de la escuela regular en materia de integración educativa.

2.5. Enfoque actual de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)

El enfoque actual empleado por estos centros para atender a la diversidad en la población preescolar se basa en el concepto de inclusión que de acuerdo al documento, supone un nuevo enfoque para identificar y buscar solución a las dificultades que se presentan en las escuelas. En este sentido, la inclusión es presentada como un proceso de cambio progresivo. Este enfoque propone que todos los niños de una comunidad educativa aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y/o culturales, para lo cual es necesario que las escuelas modifiquen su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica. La inclusión también debe ser el centro de desarrollo de cada escuela ya que hace énfasis en un modelo social centrado en las dificultades de aprendizaje, que busca la causa de las dificultades en el contexto.

En este documento se expone la línea de acción que ha de seguir el personal de CAPEP para impulsar el proceso de inclusión educativa y social en los planteles de educación preescolar. Esta postura implica un cambio progresivo que requiere la creación de culturas, políticas, prácticas y valores inclusivos, tarea que como en la integración educativa demanda el trabajo colaborativo de los directivos, docentes, profesionales de apoyo psicopedagógico, alumnos y padres de familia para responder a la diversidad más allá de las meras necesidades educativas especiales. En este sentido, la labor de los CAPEP, deberá considerarse como un recurso de apoyo para la escuela, independientemente de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Otros aspectos fortalecidos por este enfoque son: el trabajo conjunto, los factores contextuales, los cambios en la organización, las formas de interacción y la cultura de los jardines de niños. La inclusión educativa según este documento destaca la necesidad de generar las mejores condiciones para el proceso educativo de los alumnos, eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación.

Basado en lo anterior, el personal de CAPEP en su labor de intervención psicopedagógica debe contemplar:

- Cambios en su actitud y en su función, es decir, pasar del rol de experto ajenos a la escuela, a ser profesionales de apoyo psicopedagógico, orientación y asesoramiento con todo el personal del jardín de niños
- Acciones que favorezcan la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas; lo que significa proporcionar atención a todos los niños del jardín de niños independientemente de sus condiciones físicas, de aprendizaje, sociales, etc.
- La formación de equipos multidisciplinarios para la detección de las barreras para el aprendizaje y para la participación de los alumnos
- Su responsabilidad en la atención a la diversidad pues forman parte de un equipo integrado por la comunidad educativa en la que colaboran directivos, profesores, alumnos, padres de familia, etc.
- El trabajo en el aula y con la educadora realizando funciones de detección de necesidades, de asesoría y de acompañamiento. El objetivo es potencializar el aprendizaje de todos los niños de acuerdo al currículo de preescolar.
- Su participación en uno o dos planteles dependiendo del número de grupos asignados por la directora del CAPEP, quien dará prioridad a los jardines de niños que requieran mayor atención. Cada profesional de apoyo psicopedagógico atenderá dos planteles siempre y cuando éstos cuenten con cinco grupos o menos, en el caso de las escuelas con seis grupos o más, el profesional atenderá solamente un plantel.
- Las siguientes acciones dentro del plantel: 1) participar en la construcción del proyecto Escolar del Jardín de Niños; 2) colaborar con la educadora en el aula; 3) trabajar con padres de familia.

2.5.1 El Proyecto Escolar

El proyecto escolar con orientación inclusiva considera según la fuente tres aspectos del contexto social: las culturas, las políticas, las prácticas inclusivas. Dicho proyecto debe representar a la escuela más que a los profesores de manera aislada. CAPEP colabora para generar las mejores condiciones al proceso educativo de todos los alumnos, eliminando o minimizando las posibles barreras para el aprendizaje y para la participación presentes en la escuela. El personal de CAPEP debe participar en las reuniones de Consejo Técnico del jardín de niños ya que éste es el espacio para dar seguimiento al proyecto escolar. Dicha participación está enfocada a desarrollar actividades permanentes de sensibilización y reflexión con el equipo, para reforzar los valores y actitudes de la escuela, propiciar cambios y diseñar estrategias que fortalezcan las prácticas inclusivas.

2.5.2 La Cultura de Colaboración

La colaboración en el aula implica actitudes permanentes como la ayuda, la apertura y la confianza entre otras. El personal de apoyo psicopedagógico puede implementar talleres, pláticas, etc. para apoyar al equipo multidisciplinario en la tarea de la inclusión. Por otro lado, el trabajo colaborativo entre los alumnos puede ser un buen recurso para promover el desarrollo de habilidades, el respeto y la valoración de las diferencias.

El personal de CAPEP puede realizar observaciones en los grupos para revisar la aplicación de los principios del Programa de Educación Preescolar en cuanto a: características infantiles, procesos de aprendizaje, diversidad y equidad e intervención educativa. El personal de CAPEP debe abordar las dificultades desde la perspectiva social/interactiva, realizando varias observaciones a un mismo grupo; entre los aspectos a observar se contemplan: la detección de las barreras para el aprendizaje y para la participación, el contexto del aula, el concepto que las educadoras tienen del aprendizaje de sus alumnos, entre otros. La evaluación psicopedagógica sólo se realizará cuando la docente no obtenga los resultados esperados con las estrategias a su alcance, dicha evaluación va a permitir conocer

las capacidades, habilidades y destrezas del alumno, así como determinar los obstáculos que le impiden aprender y participar, y en caso necesario los apoyos específicos requeridos. Dicha evaluación debe considerar el desempeño de los alumnos con respecto al currículo, al contexto escolar y al familiar.

De acuerdo a lo expuesto en este documento, la información que debe contener la evaluación psicopedagógica es:

- a) el desarrollo general del alumno
- b) su nivel de competencia curricular
- c) el estilo de aprendizaje
- d) el contexto escolar (aula-escuela)
- e) el contexto de aula
- f) el contexto de la escuela (características de la escuela)
- g) el contexto socio-familiar que considera al alumno, a la familia y al entorno social.

La información recabada por esta evaluación es utilizada como base para el análisis y selección de los apoyos específicos que requieren los alumnos, lo que permite elaborar la propuesta curricular adaptada (PCA) o una adecuación curricular individualizada (ACI). Esta última tarea es un resultado, pero también un punto de partida para que el equipo interdisciplinario pueda decidir sobre las respuestas necesarias.

Las adecuaciones mencionadas pueden ser: de acceso al currículo o adecuaciones en los elementos del mismo. Una vez determinadas las adecuaciones, es importante llevar un seguimiento de los apoyos específicos de los alumnos.

2.5.3 El Trabajo con los Padres de Familia

El personal de CAPEP debe involucrar a la familia en la educación de sus hijos, creando así una red de colaboración y apoyo mutuo entre directivos, docentes, profesionales de apoyo y padres para avanzar hacia la educación inclusiva. El trabajo con padres contempla: sensibilizar a las familias para lograr escuelas acogedoras; proporcionarles información básica sobre el desempeño de sus hijos;

establecer las competencias a desarrollar en ellos y definir lo que se espera de los padres. Estos deben participar en actividades de: evaluación, asistir a la escuela para apoyar a sus hijos, entre otras cosas. En la intervención los padres pueden participar a través de entrevistas, talleres, cursos, orientaciones, etc.

Las orientaciones para la intervención psicopedagógica por parte de CAPEP hablan de una metodología basada en un enfoque interactivo de las dificultades escolares que responda a la comprensión de las situaciones y eventos educativos como únicos e irrepetibles. El objetivo sería que mediante la investigación-acción, los docentes desarrollaran por un lado la capacidad de discernir el curso a seguir por sus acciones para cada caso individual y por el otro, generaran conocimientos y no sólo los usaran.

El personal de CAPEP debe utilizar este tipo de investigación en los ámbitos de aula, escuela y familia. El proceso contempla principalmente las siguientes etapas: reflexión conjunta con la educadora, interpretación de la realidad, planeación y selección de estrategias, acciones o intervención, seguimiento por observación y evaluación. Este último aspecto debe dirigirse a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Cada CAPEP organiza sus propios consejos técnicos (reuniones periódicas) que desarrollan acciones de:

- Elaboración del plan anual de trabajo de CAPEP
- Planeación de las actividades anuales de intervención psicopedagógica en los jardines de niños
- Seguimiento y evaluación de dichas actividades
- Optimización de la atención brindada por el personal de CAPEP
- Acciones de actualización

Otra actividad propia de los CAPEP es la elaboración del plan anual de intervención psicopedagógica por cada jardín de niños que se atiende y que incluye: a) el trabajo con el equipo interdisciplinario que contempla un diagnóstico del contexto escolar, estrategias inclusivas, seguimiento de los resultados de la intervención; b) el trabajo

en el aula que abarca tanto al trabajo colaborativo con la educadora como la atención al alumnado que requiere apoyo extra y c) el trabajo con padres de familia.

La labor que plantea la propuesta de los CAPEP implica acciones que involucran a toda la comunidad educativa, para esto se vislumbra la necesidad de recurrir a criterios de realidad para asegurar la atención que reclaman todas las escuelas del sistema nacional.

En resumen, se puede decir que México ha dedicado esfuerzos para buscar dar respuesta a las necesidades de atención a la diversidad, contemplando para esto acciones de formación docente; la elaboración de programas y lineamientos de trabajo propositivos incluyendo una evaluación de sus propias acciones para poder identificar las áreas de oportunidad en este campo de trabajo. No obstante, es preciso reconocer que si bien como país hemos incluido en nuestros esquemas las propuestas educativas de la comunidad internacional para el desarrollo de procedimientos de trabajo con carácter integrador e inclusivo, el nivel de atención a la diversidad sigue teniendo grandes desafíos antes de lograr una cobertura a gran escala tanto en el sector público como en el privado.

En el siguiente capítulo se revisan en primer término, algunos modelos de trabajo los cuales proponen una visión integral para el desarrollo de programas de intervención con niños, que están en riesgo o que presentan necesidades educativas especiales. A su vez consideran a la participación multidisciplinaria como un componente esencial para el logro de los objetivos de toda intervención.

En segundo lugar se describen algunas experiencias de integración educativa desarrolladas en Chile, que junto con sus aportaciones, sirven de ejemplo para abordar los propósitos de la integración educativa en la escuela regular. Asimismo, se evidencian algunos de los desafíos y posibilidades para llevar a cabo tales propósitos.

CAPITULO 3

MODELOS DE ATENCION PARA LA INTEGRACION EDUCATIVA Y LA EXPERIENCIA DE CHILE

Este capítulo está conformado por cuatro secciones, en la primera de ellas se describe el programa educativo individualizado (IEP), el cual fue introducido en la ley de educación de Estados Unidos-PL 94-142, desde 1975, OSERS (2000). En él se exige la integración de los niños con nee y sus familias en programas de intervención temprana, lo que les ha permitido desarrollar programas de atención cada vez más coordinados y con un enfoque integral.

En la segunda y tercera sección, se hace una revisión de dos modelos que toman como referencia al programa educativo individualizado descrito en la primera sección. En uno se plantea la necesidad de trabajar de forma sistemática e integral, vinculando los aspectos principales de la valoración, de la intervención y de la evaluación, para poder atender eficazmente las necesidades del niño. Este primer modelo o sistema es el AEPS -Sistema de Valoración, Evaluación y Programación para Infantes y Niños, desarrollado por Bricker, Pretti-Frontczak, Kaminski, Slentz, Buhl, Hupp, Seth, Janko y Ryan (1992). El segundo modelo recomienda su propuesta para ser utilizada como base para la elaboración del IEP, éste último corresponde a la Valoración Interdisciplinaria Basada en el Juego (TPBA), propuesto por Linder (1990). Ambas propuestas de intervención, enfatizan la importancia del trabajo multidisciplinario, de la participación de la familia y del desarrollo infantil.

En la cuarta sección, se describen algunas experiencias de integración educativa llevadas a cabo en escuelas chilenas, las cuales han logrado incorporar los principios y fundamentos propuestos por la comunidad internacional. En estas experiencias las acciones de integración forman parte del proyecto escolar de cada escuela. La descripción incluye sus características generales; testimonios; el contexto educativo y algunas sugerencias para lograr la continuidad de los niños en el siguiente nivel educativo.

3.1 IEP- El Programa Educativo Individual

Un aspecto central en el trabajo con los niños que presentan nee se refiere a las adecuaciones del currículo, de ahí que se consideró pertinente abordar de manera general el programa educativo individual. En esta sección se describe un modelo para su elaboración, contemplado en la legislación de Estados Unidos OSERS (2000), que constituye a su vez la base para el desarrollo de los modelos de atención e intervención temprana a niños con nee. Esta descripción abarca sus características y algunas consideraciones necesarias para su implementación y su contenido. Asimismo, se presentan otras aproximaciones sobre el programa educativo individual, las cuales consideran a esta herramienta como uno de los aspectos del proceso de intervención que requiere un niño para satisfacer sus necesidades educativas y de desarrollo personal.

Una característica general de los programas individuales es que poseen una concepción más psicológica o evolutiva que curricular (Blanco, 2007), ya que parten de una evaluación centrada básicamente en la información acerca de las dificultades o alteraciones en las distintas áreas de desarrollo del niño. Partiendo de esta concepción, los programas individuales deben entre otras cosas, tomar en consideración la influencia del contexto escolar en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, es decir, deben equilibrar su enfoque entre los aspectos de rehabilitación y educativo. Por otro lado, deben contemplar tanto las dificultades de los alumnos como las posibles modificaciones a la respuesta educativa que facilite el desarrollo y aprendizaje de estos. Por último, este tipo de programas deben estar vinculados con el currículo oficial según el grado que cursen los alumnos y el grupo al que pertenezcan.

De acuerdo con la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación de Estados Unidos, (OSERS, op. cit.), un programa educativo individualizado debe formularse para los niños que han sido previamente considerados en situación de desventaja, éste a su vez se desarrolla, monitorea y revisa de acuerdo con ciertas regulaciones establecidas legalmente.

En primer lugar se exponen algunos aspectos que deben ser considerados antes de la elaboración de un programa individualizado:

- Es importante que los niños que han sido diagnosticados previamente con necesidades educativas especiales, cuenten desde el principio del ciclo escolar, con un programa individual diseñado para satisfacer sus necesidades.
- Esta herramienta deberá estar al alcance del maestro regular y de todas aquellas personas relacionadas con el niño y que comparten a la vez cierto grado de responsabilidad sobre la atención a éste.
- Una vez contando con el programa individual, debe implementarse lo más pronto posible.

3.1.1 Implementación del Programa Educativo Individual-IEP

Como primer paso a seguir, es necesario practicar al niño una valoración para identificar sus fortalezas y necesidades, y determinar si éste requiere educación o servicios especiales, estos deberán proporcionarse de acuerdo con un programa individual realizado para tal efecto. Adicionalmente, es necesario contar con los datos obtenidos de los padres; con los resultados de la valoración más reciente de las habilidades y necesidades del niño (si se cuenta con una), y en caso de considerarla apropiada, con la información sobre el desempeño del niño en otros programas individuales.

Previamente a la elaboración de dicho programa, la escuela o institución deberá conformar un equipo de trabajo con los docentes, maestras de apoyo, profesionales, los padres del niño que presenta necesidades y el personal que tenga la responsabilidad de proporcionar y/o supervisar los recursos para la atención al niño en la institución. Una vez conformado éste, se llevarán a cabo reuniones para desarrollar el programa individual en los primeros días después de que el niño haya sido diagnosticado. Antes de incluir a nuevos miembros del equipo de trabajo, es necesario determinar su nivel de conocimientos y experiencia por parte de la institución y los padres de familia.

El programa constituye una herramienta útil entre otras cosas para informar al docente, especialistas, padres de familia, etc. sobre los apoyos, modificaciones y cambios necesarios para atender las necesidades del niño. Los servicios que se han de proporcionar al niño dependiendo de sus necesidades, deben considerar todos aquellos aspectos que comprenden principalmente:

- Tecnologías educativas
- Estrategias de enseñanza dentro del aula
- Programas de modificación de conducta
- Adaptaciones físicas
- Apoyos y recursos materiales y metodológicos

A lo largo del periodo es preciso realizar revisiones al programa para poder determinar el grado de avance en los objetivos y metas generales, así como comparar dichos logros con el currículo general.

En cuanto a la participación de los padres de familia, es importante asegurar su presencia en todas las reuniones del equipo de trabajo. Para esto es preciso avisarles indicando el propósito, duración y lugar de la reunión así como informarles sobre las personas que asistirán a la misma. Los padres podrán contar siempre con una copia del programa individual de su hijo.

Para desarrollar el programa, el equipo de trabajo debe considerar las fortalezas del niño, así como las preocupaciones y aspectos de interés de los padres que contribuyan a favorecer la educación del mismo.

Entre los requerimientos para los maestros de educación regular, como miembros del equipo de trabajo, se encuentran su participación en el desarrollo de estrategias, formas de intervención que ayuden a fomentar conductas positivas, servicios complementarios, modificaciones al programa y apoyo al personal de la escuela que está en contacto con el niño.

3.1.2 Contenido del programa Individual-IEP

Cada programa individual (IEP) debe incluir información sobre:

1. Objetivos y metas medibles, dirigidos a satisfacer las necesidades del niño y que le permitan a su vez participar y avanzar en el currículo general.
2. Los niveles de desempeño actual del niño, que incluya las consecuencias de la discapacidad (si existe) en su participación y desarrollo de las actividades del currículo general
3. El desempeño educativo del niño incluido en el programa individual debe proporcionar información relacionada con su desempeño en otras áreas como seguimiento de instrucciones; habilidades conductuales, de comunicación y lenguaje, para la toma de decisiones, de autoayuda, sociales, principalmente.
4. Los objetivos de corto plazo de cada una de las metas. Su propósito es ayudar al (los) docente(s), a los padres y otros involucrados a desarrollar e implementar del programa individual; a evaluar de manera periódica el progreso del niño en el logro de los objetivos anuales.
5. Las modificaciones o adaptaciones realizadas para progresar en ciertas áreas del currículo general, sin llegar a explicarlas.
6. El tipo y cantidad de servicios proporcionados, de manera que los compromisos sean claros para los padres y para los miembros del equipo.
7. El tiempo que se empleará en cada uno de los servicios de una forma clara para todos aquellos que se involucren en ambos, el desarrollo y la implementación del programa.
8. La duración y frecuencia de los servicios terapéuticos que se han de proporcionar al niño siempre y cuando se decidan rangos de tiempo y frecuencia deseables para satisfacer determinadas necesidades del niño. Algunos ejemplos de estos servicios son: los servicios terapéuticos o específicos de circunstancias especiales, tales como la ocurrencia de un ataque epiléptico o de una conducta en particular.
9. Los servicios proporcionados a lo padres, maestros, maestras de apoyo, etc. “para el niño con discapacidad” para ayudarlos a mejorar su trabajo con éste. El apoyo al personal de la escuela puede incluso contemplar un entrenamiento especial para el docente independientemente del apoyo que

reciba éste para poder satisfacer realmente una necesidad específica del niño.

10. Las causas por las cuales un niño en particular no participaría con niños regulares en el salón de clases ni en las actividades extracurriculares.
11. La decisión de que el niño no participara en el salón de clases de tiempo completo con niños de funcionamiento regular; en el currículo general ni en otras actividades no académicas o extracurriculares.
12. Si la educación del niño puede llevarse a cabo satisfactoriamente o no en las clases regulares aún con el uso de ayudas suplementarias y otros servicios. El programa debe considerar la posibilidad de que al proporcionar todos los apoyos necesarios se facilite la ubicación del alumno en el salón de clases.
13. La decisión de retirar un niño con discapacidad del ambiente educativo regular. La institución deberá asegurarse de que este retiro ocurra sólo cuando la naturaleza o severidad de la discapacidad sea tal que impida lograr su educación satisfactoria aún con todos los apoyos provistos. El hecho de requerir modificaciones en el currículo general no implica el retiro del niño del su aula regular cuando ésta corresponde al grado que corresponde al niño.
14. La frecuencia, duración y ubicación de los servicios y modificaciones; sobre el inicio de los servicios y/o modificaciones para satisfacer sus necesidades.
15. El progreso del niño en los objetivos anuales y con qué método se debe informar a los padres el grado de avance en el logro de los objetivos y metas al final del ciclo escolar.
16. La revisión que el equipo debe realizar al programa individual para identificar los obstáculos en el logro de los objetivos y en el avance dentro del currículo general.
17. Los intereses y preferencias del alumno para la realización de su programa de trabajo.
18. Las experiencias de enseñanza y de aprendizaje que van a ayudar al alumno a prepararse para la transición hacia el siguiente nivel educativo.
19. Estrategias alternativas para lograr la transición del alumno hacia otros niveles educativos.

El programa educativo individualizado tiene varias funciones esenciales para los servicios de intervención con los niños que presentan nee: constituye una guía para los especialistas, acompañantes y tutores del niño; permite vincular la valoración y la intervención, y puede usarse también como criterio para evaluar el éxito de cualquier programa de intervención. (Bricker, Pretti-Frontczak, Kaminski, Slentz, Buhl, Hupp, Seth, Janko y Ryan, 1992).

3.2 AEPS -Sistema de Valoración, Evaluación y Programación para Infantes y Niños.

En este apartado se describe el Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children (AEPS), un modelo de trabajo desarrollado por Bricker, Pretti-Frontczak, Kaminski, Slentz, Buhl, Hupp, Seth, Janko y Ryan (1992) y que fue diseñado para prevenir y atender a niños que presentan dificultades en las diferentes áreas del desarrollo o con nee, con o sin discapacidad. Este modelo incluye principalmente tres procesos: la valoración, la intervención a través del programa educativo individualizado y la evaluación, todos ellos asociados a un currículo e integrados en un esquema de trabajo sistematizado. La razón para integrar este modelo de atención es que además de proporcionar estrategias de trabajo, permite la posibilidad de adaptarlo y aplicarlo al contexto particular de cada escuela.

Este sistema comprende las dos primeras etapas del desarrollo: del nacimiento a los tres años y de los tres a los seis años. Por otro lado, la presente herramienta ha sido diseñada también para proporcionar apoyo a los terapeutas y cuidadores del niño tanto en la valoración como en la evaluación, ya que permite que los miembros del equipo multidisciplinario puedan usarlo de manera regular.

Según Bricker (op. cit.), los aspectos fundamentales para la intervención efectiva refieren principalmente: a) El apoyo al niño para lograr la adquisición tanto de habilidades funcionales como de información de acuerdo a un orden lógico; b) un amplio conocimiento y comprensión del desarrollo del niño, especialmente de la edades de los niños con quienes se trabaja; b) la observación sistemática del niño en contextos naturales; c) la visión de la valoración y evaluación como un proceso

continuo en el tiempo y en las situaciones lo que ayuda a obtener un perfil global del desarrollo del niño; d) la valoración cualitativa de conductas tanto espontáneas como inducidas.

Para poder comprender este sistema, es necesario retomar en primer lugar los conceptos de valoración y evaluación:

- a) La valoración se refiere al proceso de medir la línea base inicial de las habilidades del niño y los resultados deseados por la familia. El propósito de la valoración es determinar los repertorios actuales del niño en diversas áreas del desarrollo. Tal valoración se usa para determinar las habilidades e información que presenta el niño, identificando así las condiciones en que las usa. Este aspecto permite también determinar el nivel de habilidades e información que el niño debe adquirir; estos datos son cruciales para definir los objetivos de intervención. En este sistema se asume que la información necesaria para desarrollar un programa educativo individual debe provenir de las actividades de valoración.

- b) La evaluación se refiere al proceso de comparación del desempeño del niño antes y después de la intervención con respecto a los objetivos de intervención seleccionados, y a comparar el progreso contra los resultados establecidos por la familia (Bricker, 1989). En la evaluación se realiza una comparación en el tiempo; a diferencia de la valoración en la cual se determina el estatus de desempeño presente. El propósito de la evaluación es comparar los repertorios conductuales del niño a lo largo de diferentes momentos de la intervención y a la vez monitorear el progreso de acuerdo con los objetivos de la familia.

La utilidad de ambos aspectos se evidencia sobretodo en el uso sistemático de mediciones objetivas para valorar las conductas iniciales de los niños y para evaluar su progreso a lo largo del tiempo. Se requiere de establecer los repertorios iniciales del niño, seleccionar las metas y trazar el plan de atención para lograr esas metas, pero la selección de éstas y de los objetivos apropiados para los niños y sus familias va a depender de lo que los niños pueden o no hacer y de lo que la familia considera

como una prioridad de atención. Cuando el progreso se evalúa a lo largo del tiempo, se puede saber si existe un progreso sistemático de acuerdo con las metas u objetivos seleccionados. Con la información que proporciona la valoración y la evaluación, es posible saber el nivel de desarrollo del niño y determinar el objetivo de la intervención; también se puede conducir adecuadamente al niño evitando distracciones innecesarias que provocan pérdida de tiempo tanto para el niño como para su familia.

En el desarrollo de las valoraciones como la propuesta en el AEPS, se fomenta la participación de equipos interdisciplinarios. La inclusión de los especialistas favorece su conclusión eficiente y completa ya que pueden participar de acuerdo con su área de trabajo, observando e interactuando con los niños en determinadas situaciones y complementar así cada área del test. Otra forma de hacerlo es que el especialista observe y “califique” al niño mientras la maestra de apoyo involucra a éste en una serie de actividades. Para incrementar el conocimiento de las fortalezas y necesidades del niño dentro de los diferentes dominios o áreas, se pueden reunir y compartir los resultados entre los miembros del equipo. Esto ayuda también a eliminar la redundancia e inconsistencia que se da cuando los profesionales realizan valoraciones por separado. Al incorporar las observaciones tanto de los especialistas como de las maestras regulares y de apoyo en un solo protocolo de valoración, se logra planear un programa más eficiente y funcional.

Otro aspecto importante es el que tiene que ver con la colaboración de la familia tanto en la valoración, como en la intervención y la evaluación. Entre más se le involucre, habrá más probabilidades de obtener resultados óptimos tanto para el niño como para la familia misma. El sistema AEPS considera una serie de instrumentos entre los que se incluyen: a) la entrevista sobre los intereses de la familia; b) el plan individual de trabajo para la familia y otro para el niño; c) el registro de los avances del niño elaborado por la familia y d) el reporte familiar que incluye información proporcionada por los padres y por las personas que lo atienden, sobre las habilidades y destrezas del niño en las principales áreas de desarrollo.

La importancia de los procedimientos estructurados para obtener la información de los padres o de personal de atención radica en primer lugar, en que los padres o las

personas que atienden al niño cuentan con más oportunidades para observar la conducta de éste que los mismos profesionales. En segundo término, la precisión de la valoración y de la evaluación depende de la información que se obtenga de las diferentes fuentes. En tercer lugar, las observaciones de los padres y del personal de atención se pueden comparar para determinar los puntos de acuerdo y desacuerdo. Estos puntos se traducen en prioridades para buscar resultados en el programa individual e indican también la necesidad de información adicional. Como cuarto punto, se considera que todo el personal que atiende al niño se ve involucrado y puede participar en el programa de intervención del niño. Finalmente, el uso de procedimientos formales para involucrar a la familia y al personal de atención puede servir para incrementar su participación en el proceso del plan individual y el seguimiento del progreso del niño.

3.2.1 Los Sistemas de Valoración, Intervención y Evaluación de la Intervención Temprana

De acuerdo con el sistema AEPS, la valoración permite seleccionar las metas y objetivos apropiados para una intervención relevante. Ésta última, se refiere al proceso de organizar el ambiente tanto físico como social para producir la madurez deseada y el desarrollo especificado en el plan de intervención formulado para el niño y su familia. La evaluación por su parte, implica comparar el desempeño del niño de acuerdo con los objetivos y metas seleccionados antes y después de la intervención y comparar el progreso de la familia de acuerdo con los resultados esperados por ésta.

La visión del sistema de valoración, intervención y evaluación se puede dividir en seis fases:

- I. Valoración Inicial
- II. Formulación del Programa Educativo Individual (IEP)/y del Programa Individual Familiar
- III. Intervención
- IV. Monitoreo continuo para obtener retroalimentación inmediata en los procedimientos individuales de intervención

- V. Evaluación parcial (trimestral) de los niños y las familias
- VI. Evaluación Global tanto del niño como de la familia, de la efectividad de los procesos y del programa del grupo en general, así como de los subgrupos según el tipo de discapacidad.

Fase Uno: Valoración Inicial

Una vez que el niño ingresa en un programa se inicia la integración del sistema: la valoración, la intervención y la evaluación.

El objetivo principal de la valoración inicial es formular un programa educativo individualizado, realista y apropiado que además se acompañe de un plan de evaluación también individualizada.

La observación inicial (valoración rápida del niño), busca determinar si el niño requiere de una evaluación diagnóstica más completa, la cual es generalmente llevada a cabo por un equipo profesional. En ésta se usan pruebas estandarizadas que determinan si el desempeño del niño es similar al de los niños de su edad. Además se aplican pruebas especiales enfocadas en documentar deficiencias específicas. Los objetivos de la evaluación diagnóstica son:

- a) determinar si el niño es candidato para recibir servicios de intervención temprana;
- b) en caso de existir la opción, referir al niño al programa de intervención más adecuado y
- c) si el niño resulta ser candidato a un programa, se realiza la valoración basada en un currículo para determinar el contenido del programa individualizado (IEP). Este contenido, proporciona la guía para llevar al niño desde sus repertorios iniciales hasta la adquisición de habilidades especificadas como metas anuales en su IEP.

Esta valoración inicial le va a servir a la familia para definir los intereses prioritarios que pueden llegar a obtener resultados para ella. Las estrategias empleadas en la valoración arrojan información que describe con precisión la conducta del niño de la siguiente manera:

Primero.- La valoración debe incluir información sobre la ejecución del niño en habilidades que son a la vez objetivos para una intervención adecuada.

Segundo.- La valoración debe incluir un sistema de registro que sea sensible a la forma en que el niño desempeña la habilidad y que indique si la habilidad fue realizada de manera independiente o en diferentes contextos, ya que una respuesta binaria como “correcto” o “incorrecto” provocará que se pierda información importante para desarrollar un programa educativo.

Tercero.- La medición en la valoración debe diseñarse para ser administrada por el personal de intervención (terapeutas, maestras de apoyo, etc.) en el ambiente regular del niño. Las personas que trabajan con el niño deben ser capaces de usar sin obstrucciones las pruebas, tanto en casa como en otros ambientes.

Cuarto.- La valoración debe seguir algún procedimiento para incluir la intervención de los padres o cuidadores.

Quinto.- La información generada por las pruebas se debe usar directamente en el desarrollo del IEP.

Dado que en este modelo la valoración mide las habilidades funcionales y es sensible a las condiciones en las que el niño puede desempeñarse mejor, se facilita el desarrollo de un IEP realista y apropiado, que puede conducir al niño hacia un crecimiento y desarrollo, lo anterior proporciona una medición sensible de los avances del niño a lo largo de la intervención.

Fase Dos: Formulación del IEP

El IEP se basa principalmente en la información acumulada durante el período de la valoración inicial, la cual será validada en la evaluación correspondiente al primer trimestre o antes. La información del niño se obtiene de los padres, de la observación profesional y de las pruebas, para desarrollar un plan de acción que pueda ser usado por los especialistas y por la familia. El plan individual contiene las metas, objetivos, estrategias y un margen de tiempo para lograr lo ya establecido. El

programa se debe usar como guía para los especialistas y el personal de atención. Este puede usarse también como criterio para evaluar el éxito de la intervención.

En cuanto al programa familiar (IFSP), una parte de éste debería contener información sobre las fortalezas de la familia que pueden favorecer el desarrollo del niño. Esta información se obtiene de la valoración realizada a la familia especialmente del área de intereses y necesidades. Las expectativas irán dándose a partir de estas prioridades, actividades y recursos necesarios para lograr los resultados en el tiempo esperado. Para formular un programa familiar (IFSP) se requiere especificar los intereses de la familia así como los resultados esperados en el niño. Para lograrlo, se recomienda realizar una lista de los intereses familiares junto con una entrevista estructurada para ayudar a los padres a desarrollar objetivos relevantes tanto para ellos como para su hijo.

Fase Tres: Intervención

Una vez que el IEP/IFSP es formulado por la familia y los especialistas, se pueden iniciar las actividades reales de intervención. El desempeño del niño en la valoración del programa indica dónde debe comenzar la intervención. Las actividades que el niño es incapaz de realizar se convierten en metas y objetivos que a menudo requieren de ser jerarquizados. Si esta valoración se encadena con el currículo los especialistas pueden ubicar fácilmente las actividades de intervención desarrolladas para facilitar la adquisición de metas y objetivos específicos. Existe una correspondencia directa entre el contenido de la valoración (habilidades) y el contenido de la intervención y las estrategias especificadas en el currículo asociado.

Fase Cuatro: Monitoreo Continuo

Un IEP/IFSP útil especifica tanto las tareas a realizar y la manera de evaluar el logro de la intervención. Se puede usar una variedad de estrategias para registrar diariamente o por semana el avance del niño (información de todos los ensayos, evaluaciones breves durante o después de la intervención, etc.). Las estrategias seleccionadas deben determinarse de acuerdo a metas y objetivos específicos, a los recursos del programa y a la necesidad de monitoreo diario o semanal como fuente

de retroalimentación para llevar un seguimiento de la intervención. El monitoreo semanal proporciona una retroalimentación continua que permite a los especialistas detectar y modificar objetivos ineficaces o estrategias que impiden el avance del niño. Este monitoreo permite también identificar con oportunidad el avance (logro de criterios específicos) de manera que el niño prosiga eficazmente hacia objetivos subsecuentes.

El programa familiar requiere de especificar las actividades así como un procedimiento de evaluación asociada dirigido a la familia y al niño. Los padres y especialistas deben acordar un procedimiento para monitorear el avance de acuerdo a las expectativas familiares toda vez que los intereses familiares son dinámicos y necesitan ser revisados y actualizados para asegurar su pertinencia.

Fase Cinco: Evaluación Trimestral

Esta evaluación debe estar enfocada en determinar el efecto de la intervención en los objetivos que fueron especificados en el IEP/IFSP. Esto se hace usando las mediciones de la valoración inicial junto a la información semanal. Las evaluaciones se usan para comparar el avance del niño contra un avance estándar o el progreso esperado. Si no se asigna una fecha para el logro de los objetivos no será posible determinar si el avance del niño es aceptable o no. Por lo tanto, los objetivos de estas evaluaciones deben incluir fechas límite. Por otro lado, como se menciona arriba, la evaluación trimestral brinda una retroalimentación acerca de los avances del niño y deja ver la necesidad de modificaciones o revisiones al programa.

Fase Seis: Evaluación Anual o semestral

Para determinar apropiadamente el impacto de la intervención y de los procedimientos se utiliza un método de comparación que considera la conducta del niño previa a la intervención. Para lograr una comparación significativa, resulta esencial que el contenido de la intervención se refleje en sus procesos de evaluación; esto requiere una integración sólida y continua de la valoración, el desarrollo del programa, el énfasis en el currículo y la evaluación (Bagnato et al., 1997 en Bricker, D. 1996). La evaluación anual o semestral se usa normalmente

para evaluar los avances de cada niño y su familia así como el impacto global del programa.

3.2.2 Integración de la Valoración, la Intervención y la Evaluación

La Valoración del Niño

La relación entre el instrumento de valoración y el desarrollo de un programa individual proporciona un importante enlace entre la valoración y la intervención. Las características del test son las que hacen que este enlace sea claro y relevante.

En primer lugar, es un instrumento global que cubre todas las áreas de desarrollo (motora gruesa y fina, adaptativa, cognitiva, de la comunicación y social) para poder elaborar el programa. En segundo lugar, Cada dominio se compone de aspectos que en su mayoría se ordenan de manera jerárquica, desde los más sencillos hasta los de mayor complejidad. En tercer lugar, cada punto del test mide una habilidad funcional y ésta se convierte por lo tanto, en un objetivo de intervención.

No podemos pasar por alto la importancia de la participación de la familia en el programa de intervención del niño, por lo que se debe usar un procedimiento que genere una participación significativa de los padres y del personal de apoyo; para ello es necesario capacitarlos, con la finalidad de que comprendan el proceso previo a la elaboración del programa individual, y para que puedan desarrollar estrategias que les permitan seleccionar y asignar metas apropiadas para su niño.

El desarrollo del programa individual a partir del test del AEPS y del Reporte de la Familia (instrumento de este sistema) requiere en primer lugar de *resumir los resultados*. La información obtenida es utilizada por el equipo (profesionales, personal que atiende al niño, los miembros de la familia, etc.) como base para desarrollar los objetivos y metas. El equipo revisa los resultados de cada área, los padres presentan sus registros escritos (el Reporte de la Familia y la Guía de Planeación del Programa Individual) y los especialistas, maestras regulares y de apoyo presentan los resultados del Test de valoración. El interés se centra en las habilidades ya aprendidas y en las que se encuentran en proceso más que en un

puntaje, de esa manera se busca seleccionar las metas que puedan organizarse en un programa de intervención completo aunque práctico, tanto para el niño como para el equipo. Los objetivos de la intervención son seleccionados a partir de las metas u objetivos registrados en los reportes como no logrados aún o que muestran inconsistencias. Las prioridades de la familia se consideran en primer lugar independientemente de la información de los otros miembros del equipo. Al seguir este procedimiento, los objetivos y metas seleccionados incluidos en el programa del niño se obtienen directamente de la valoración realizada.

El segundo paso para la elaboración del Programa Individual es que el equipo *asigne prioridades a las metas y sus objetivos asociados*. Es frecuente que los niños con necesidades especiales muestran dificultades en algunas o todas las áreas importantes de desarrollo. Seleccionar las metas y objetivos de cada área puede resultar inadecuado e improductivo. Los especialistas y las personas de apoyo pueden ser fácilmente rebasados si tienen que intervenir con tantos objetivos y si tienen que dar seguimiento a 10 ó 15 metas. Una aproximación alterna y sugerida es que se jerarquicen las metas y objetivos para seleccionar las prioridades más altas como objetivos de la intervención. Los especialistas y personal de apoyo pueden llegar a trabajar con cuatro o cinco objetivos de manera simultánea; sin embargo, los padres o los cuidadores podrían llegar a manejar solamente uno o dos objetivos. Se pueden plantear objetivos adicionales si como se indicó previamente, se organizan en un programa de intervención realista y práctico (repartir los objetivos entre el equipo de intervención).

Después de que el equipo asigna prioridades a las metas y objetivos que se han de programar primero, el siguiente paso para desarrollar el programa, es *escribir metas y objetivos significativos*. Estos deben cubrir cinco criterios:

1. *Que sean funcionales*- Es importante determinar si la meta u objetivo le permitirán al niño ser más independiente dentro de su ambiente habitual.
2. *Que se puedan Generalizar*- Se refiere a cuando la habilidad es una respuesta amplia que puede ser usada por el niño en una variedad de contextos con diferentes materiales o personas.
3. *Que sean viables*- Es importante considerar el contexto y los recursos para escribir y determinar una meta u objetivo. Si uno se pregunta; “¿Qué

situaciones le permiten al niño practicar esta meta/objetivo (escuela, casa, guardería, etc.)?, y ¿Qué resulta práctico dados los recursos existentes? Las metas y objetivos deben concordar con la rutina habitual de la familia.

4. *Que se puedan observar/Medir*- La conducta se puede ver y oír; se puede medir en términos de frecuencia, intensidad y duración.
5. *Que se organicen de manera jerárquica*- Las metas y objetivos deben poder relacionarse. Los objetivos idealmente deben ser los aspectos que lleven al niño al logro de las metas.

La Intervención

Como se mencionó arriba, una vez seleccionada la meta, el siguiente paso es elaborar **el plan de intervención** que va a llevar a lograr dicha meta. Este debe especificar:

- El ambiente, el cual consiste en proporcionar los materiales que promuevan la comunicación y la disposición de los espacios en centros de actividad como: juego dramático; construcción; arte; espacio exterior; etc. además de las estrategias de intervención.
- El tipo de actividades, las cuales están encaminadas a desarrollar habilidades funcionales en cada aspecto del desarrollo del niño.
- Los procedimientos para monitorear y evaluar los avances del niño mediante la documentación sistemática de los cambios en éste. Los avances así como los objetivos, cambios, etc. son registrados en formatos diseñados expresamente para cada propósito.
- Los criterios para tomar decisiones se refieren a aquellos aspectos que deben tomarse en cuenta tales como las prioridades de la familia del niño, las aportaciones de los miembros del equipo de intervención entre otras cosas.

Un plan de intervención se puede adaptar a una variedad de formatos, pero debe contener la siguiente información de base:

1. Información general acerca del niño
2. Fechas de inicio y resultados esperados
3. Area de intervención
4. Tipo de ambiente en el cual ocurra la conducta

5. Especificación de metas y objetivos
6. Etapas del programa curricular
7. Pasos para el programa curricular
8. Procedimientos sobre los avances del niño
9. Criterios para la toma de decisiones

Se recomienda desarrollar un plan de intervención para cada meta y sus objetivos asociados, el cual proporcionará además, un marco de referencia y una guía para seleccionar las actividades de intervención. Dichas actividades están organizadas en el *Currículo AEPS* de acuerdo a los rangos de edad cuyos aspectos corresponden directamente a los del Test, relacionando así las actividades con las metas y objetivos para el niño. El currículo del AEPS sigue una filosofía de intervención basada en la actividad, la cual representa una visión transaccional dirigida hacia el niño; sitúa las metas y objetivos en actividades de rutina, planeadas, o iniciadas por el niño; utiliza antecedentes y consecuencias lógicas, y desarrolla habilidades funcionales y generalizables.

La Evaluación de los avances del Niño

Una vez que comienza la intervención es importante monitorear y evaluar los avances, reuniendo información objetiva para valorar con exactitud el impacto de la intervención. Esto supone *el registro sistemático de los cambios* del niño, sin la cual tanto los especialistas como el personal que atiende al niño no pueden evaluar los efectos de su propia intervención. Cada programa deberá llevar a cabo una *evaluación trimestral* así como un *monitoreo semanal*.

La *evaluación trimestral* proporciona a los especialistas y personal de apoyo un registro sistemático de los avances del niño con relación a sus metas y objetivos. Esta evaluación puede llegar a ser muy breve ya que solamente se evalúan los aspectos que se trabajan en el momento y por otro lado, ya se conoce al niño.

El *monitoreo semanal* implica recolectar la información semanal acerca de los avances específicos del niño, lo cual representa un requisito de la intervención de calidad. El monitoreo requiere tiempo para lo que se sugiere el uso de un sistema de

observación que ayude en la recolección de la información. Lo más importante es asegurar la evaluación sistemática de los cambios del niño.

3.2.3 La Participación de la Familia en el AEPS

En la Valoración.-

Se recomiendan principalmente tres acciones para promover la participación de la familia en la valoración de las fortalezas y necesidades del niño y de la familia misma: 1) una entrevista inicial, 2) una valoración formal y 3) una entrevista para planear la intervención y para la evaluación de resultados.

La entrevista inicial. Ésta tiene dos propósitos: a) proporcionar información clara acerca del programa y b) establecer la forma en que la familia puede participar en la valoración. Las características propias de cada familia implican flexibilidad en la metodología. En esta entrevista, es conveniente aclarar a la familia que se van a respetar sus valores y decisiones.

La valoración formal. Esta fase consiste en obtener de los padres información relevante sobre la familia y el niño. Este instrumento de valoración proporciona dos herramientas de apoyo para obtener esa información: El reporte familiar y la encuesta sobre los intereses de la familia. También es posible obtener otros datos relevantes: los intereses de la familia en relación con su hijo; la familia y la comunidad. Esta información se expresa en términos de prioridades

El enfoque de esta valoración se basa en la identificación de las fortalezas e intereses más que en las limitaciones o patología de la familia.

Entrevista sobre el plan de intervención y de resultados. Por último, esta entrevista se programa como complemento de las actividades de valoración. Sus propósitos son: 1) Identificar las prioridades en el desarrollo de las metas y objetivos del programa individual, 2) designar actividades de intervención y 3) determinar un plan aceptable de evaluación para cada meta o resultado.

En el desarrollo del Programa Individual.-

Para describir las expectativas de la familia, se puede llevar a cabo un procedimiento similar al que se usa para desarrollar las metas y objetivos del programa. El desarrollo de metas y objetivos de la familia junto con sus expectativas deben enfocarse de manera integrada dentro del programa individual. El programa individual debe poder combinar ambos. Es por eso que tanto las metas como los objetivos a trabajar con el niño se deben seleccionar y escribir junto con las expectativas de la familia.

En la Intervención.-

Los especialistas y personal de apoyo deben respetar las decisiones de la familia sobre su nivel de participación, no obstante es recomendable motivar a los miembros de ésta para incrementarla en caso de obtener beneficios para el niño.

En la Evaluación.-

Este sistema proporciona herramientas que permiten a los padres monitorear los avances de su hijo en las metas u objetivos planeados (el reporte familiar trimestral o anual). Es frecuente ver en los programas de intervención temprana que la relación entre los resultados de la valoración y las acciones para planear el programa se encuentran desarticuladas. En muchas ocasiones las valoraciones se llevan a cabo por personas que nada tienen que ver con el trabajo del niño, a la vez que utilizan una serie de herramientas que generan información que no puede ser usada en los programas de trabajo. Esto provoca que el personal que trabaja con el niño (maestras, maestras de apoyo, etc.) encuentre difícil desarrollar los objetivos apropiados para una intervención y por lo tanto el plan mismo de intervención. Una intervención apropiada requiere de asociar de manera sistemática y clara los procesos de valoración, la intervención y la evaluación.

Los modelos de atención como el presentado en esta sección proporcionan elementos sólidos para detectar las necesidades de intervención en el niño, ya que brindan un esquema de trabajo sistematizado y funcionan desde una perspectiva integral que considera a los actores principales que conforman el contexto del niño.

Este instrumento brinda además estrategias de trabajo susceptibles de ser aplicadas en el contexto educativo.

3.3 TPBA- Valoración Interdisciplinaria Basada en el Juego

A continuación, se presenta el modelo de atención desarrollado por Linder y cols. en 1990, para realizar la valoración e intervención en niños pequeños de tres a seis años. Este modelo enfatiza la importancia de la observación como principal herramienta, para valorar el funcionamiento del niño en todas las áreas de su desarrollo y para obtener mediante ésta, información significativa para determinar los objetivos y estrategias de intervención. En esta sección se abordan principalmente: sus características, sus fundamentos y sus limitaciones.

El Transdisciplinary Play-Based Assessment (TPBA) surge como alternativa para realizar acciones de intervención temprana en niños pequeños, utilizando un sistema de valoración e intervención global a través del juego. Este modelo fue diseñado para que pudiera servir de base en el proceso de valoración establecido por la ley de educación en Estados Unidos (IEP) y mediante éste, evaluar las habilidades y necesidades tanto del niño como de su familia. El TPBA se basa principalmente en los conceptos del desarrollo y presenta un enfoque multidisciplinario, holístico y dinámico. Su estructura flexible permite que su contenido, los participantes involucrados y su secuencia puedan modificarse, dependiendo de las necesidades de cada niño que se evalúa. El TPBA examina las habilidades y necesidades de cada niño y también identifica su proceso de desarrollo, su estilo de aprendizaje y sus patrones de interacción.

Se identifica por las siguientes características:

- I. Se implementa mediante la actuación de un equipo de trabajo integrado por los padres y representantes de disciplinas que conocen todas las áreas de desarrollo.
- II. La comunicación entre padres y los otros miembros del equipo, son la clave para mantener un diálogo permanente y que va a continuar a lo largo del programa de intervención con el niño.

- III. La observación es la herramienta principal para llevar a cabo un plan de intervención.
- IV. El contenido de la valoración, los miembros del equipo, la estructura del programa y las preguntas van a variar dependiendo del niño que se va a valorar.
- V. Proporciona información válida sobre el grado de retraso o desviación que presenta un niño en todas las áreas del desarrollo
- VI. Sus resultados contribuyen a determinar la necesidad del niño de los servicios de integración educativa o educación especial
- VII. Brinda directrices para planear los objetivos de intervención y las estrategias de apoyo o terapéuticas
- VIII. Ayuda a establecer una correspondencia entre las necesidades del niño y las de la familia
- IX. Explica los cambios que resultan de la intervención

El procedimiento del TPBA es dinámico y continuo, se puede repetir ya sea de manera parcial o en su totalidad para actualizar el programa de trabajo del niño y puede modificarse de acuerdo a las necesidades de los participantes: el niño, la familia y los profesionales. Los resultados individuales se presentan en forma de reporte a partir del cual se diseña un programa de trabajo tanto para el niño como para la familia.

Este modelo constituye una forma de valoración e intervención natural y funcional. La participación de los padres es activa durante todo el proceso. Su aplicación resulta menos estresante e intimidante para el niño y los padres. Los resultados representan información significativa que se traduce en objetivos y estrategias de intervención ya que ayudan a identificar los riesgos en las áreas de desarrollo cognitiva, de lenguaje y comunicación, sensoriomotora, y social-emocional.

Este modelo de trabajo proporciona guías específicas de observación para cada área de desarrollo (sensoriomotora, cognitiva, social-emocional, comunicación y de lenguaje) las cuales van acompañadas con los rangos de edad que corresponden con las habilidades. La evaluación del desempeño del niño en las categorías de

cada área puede apoyar al equipo a identificar el tipo e intensidad de los servicios que requiere éste.

En esta valoración, se obtiene información precisa acerca del funcionamiento del niño en situaciones variadas y diferentes y con personas diferentes. El equipo también cuenta con información sobre el nivel de cada habilidad, el estilo de aprendizaje, los patrones de interacción, proceso de información y otras conductas específicas. Esta información es la que se va a usar para desarrollar los planes individualizados (tanto para la familia como para el niño) basados en el desarrollo, orientados en el procedimiento, funcionales y significativos para los padres y para el equipo.

La valoración se puede incorporar en las evaluaciones parciales o finales. El TPBA mantiene una intervención continua a lo largo del programa, lo que permite al equipo registrar los avances y modificar los objetivos para cada niño.

Está dirigido a los niños de tres a seis años de edad y se puede utilizar tanto con niños sin discapacidad como con aquellos que están en riesgo o en situación de desventaja, para poder obtener información sobre su desarrollo que ayude a generar un programa educativo o terapéutico.

La valoración comprende la participación de diferentes profesionales en conjunto con los padres de familia. Su aplicación requiere el conocimiento del desarrollo infantil y de sus áreas ya que este modelo se basa en ellas. Sin embargo no se requiere personal altamente especializado. Puesto que funcionan como equipo, tanto los padres como los profesionales pueden compartir información y ampliar sus conocimientos sobre el desarrollo.

Los padres de familia se involucran antes, durante y después de la valoración. Gran parte de su colaboración consiste en complementar la información sobre el nivel de ejecución de su hijo en cada área, además de participar en las sesiones de juego y en las discusiones acerca del desempeño del niño. También pueden apoyar en la planeación del programa. Su nivel de participación les permite comprender mejor las habilidades específicas contempladas en el programa de intervención, el cual genera

recomendaciones relevantes para ellos ya que proceden de una valoración funcional.

La valoración se lleva a cabo en la escuela y requiere de un ambiente que estimule al niño, para poder observar todas sus áreas de desarrollo; en las sesiones se incluyen juguetes y materiales que faciliten las conductas de exploración, manipulación y de solución de problemas; de expresión emocional y habilidades de lenguaje.

El proceso de valoración e intervención requieren que:

1. Se reúna información de los padres relacionada con el nivel de desarrollo del niño, su nivel de experiencias basado en su nivel socioeconómico
2. La información se use para planear la sesión
3. Se observe al niño en las diferentes áreas de desarrollo
4. Se promueva la expresión de las habilidades

El TPBA se divide en fases flexibles para poder satisfacer las necesidades de desarrollo, emocionales o conductuales del niño:

Fase I. Situación libre. El niño inicia y dirige el juego y el profesional imita, modela y amplía el juego del niño.

Fase II. Situación estructurada. Incorpora aspectos que el niño no inicia de manera espontánea.

Fase III. Se da la observación de la interacción con un par.

Fase IV. Se observa la interacción del niño con los padres en el juego estructurado y libre. Se observa la separación de los padres y el niño y su reunión posterior.

Fase V. Incluye juego motor libre y estructurado.

Fase VI. Incluye alimentos para permitir observar dificultades orales y motoras.

Algunas consideraciones para la aplicación de este modelo son:

1. Las sesiones se pueden filmar con el objeto de comparar con ellas la información con la que se cuenta, esto va a permitir documentar los avances a lo largo del ciclo.
2. El TPBA cuenta con guías que proporcionan estructura a la observación de cada área del desarrollo. Éstas se dividen en categorías y en un primer momento se expresan en forma de preguntas. Las preguntas motivan al equipo de trabajo a mencionar los aspectos cualitativos sobre “cómo” desempeña el niño una tarea, no sólo “si” la ejecuta.
3. Las guías van acompañadas por unas hojas de trabajo y rangos de edad para cada dominio (área). En las hojas los miembros del equipo anotan conductas específicas asociadas con las categorías que aparecen en las guías. Estas hojas también sirven como medio de organizar la información observada para su análisis posterior. Los rangos de edad permiten al equipo documentar los niveles de las habilidades en cada área.
4. El TPBA aporta información cuantitativa acerca del nivel de habilidad así como información cualitativa (descriptiva) acerca del desempeño del niño.

Las etapas siguientes a la ejecución de las sesiones incluyen:

- a) La reunión del equipo posterior a las sesiones
- b) El análisis del video
- c) La revisión de la guía
- d) La organización de la información sobre: las fortalezas y debilidades del niño, justificación de las áreas débiles, las necesidades detectadas
- e) El desarrollo de recomendaciones multidisciplinarias
- f) Los acuerdos sobre la planeación del programa de trabajo
- g) El reporte final

A diferencia de los métodos tradicionales de valoración, éste promueve un desempeño óptimo del niño durante las sesiones y evita dirigirlo a conclusiones imprecisas con respecto a sus habilidades y a su nivel de desarrollo global. Entre las consideraciones que promueven el desempeño adecuado del niño durante la valoración, se encuentran:

1. El establecimiento de un ambiente natural, familiar, atractivo para el niño, con materiales que promuevan su imaginación, que estimulen el juego y por lo tanto su lenguaje en situaciones normales, que favorecen su nivel más alto de habilidad; sin un patrón o tiempo de juego. No busca realizar pruebas estandarizadas.
2. La participación conjunta del examinador y los padres del niño durante la valoración lo cual permite al niño iniciar el juego. Durante ésta, el examinador no responde a preguntas o demandas y deja que el niño dirija la sesión. De esta manera se pretende promover el lenguaje y la expresión espontánea del niño. Las tareas estructuradas se introducen hasta que éste ha logrado un nivel de confianza y seguridad con el examinador.
3. La utilización de pruebas flexibles y objetivas que requieren una variedad de materiales, condiciones, formas de comunicación y lenguaje, y cambios en la secuencia y/o contenido. Estas pruebas se caracterizan por permitir al niño demostrar lo que sabe, incluso cuando presenta discapacidad; por adaptar el lenguaje del facilitador al nivel del niño; por identificar la comprensión de la tarea considerando también las habilidades viso-espaciales necesarias para realizar la tarea y las habilidades cognitivas, etc.
4. La observación simultánea por los miembros del equipo hacia la conducta del niño, lo que permite identificar su desempeño en las diferentes áreas de su desarrollo. Tanto las habilidades como las dificultades de éste se analizan también en equipo, el cual parte del mismo marco de referencia y cuya comunicación se ve beneficiada por el trabajo en común.
5. La utilización de pruebas que se basan en un inventario de habilidades que el niño puede llegar a realizar en determinadas edades. En contraposición, las pruebas estandarizadas siguen una secuencia de desarrollo estática y comparan el desempeño del niño con una norma general que dificulta la identificación de los objetivos apropiados para una intervención apropiada.

6. La aportación de los padres al proceso de la valoración es muy valiosa ya que además de jugar un papel de observadores, están mejor informados sobre la valoración, las recomendaciones, lo que les ayuda a comprender mejor los objetivos de la intervención con su hijo.

7. El procesamiento de la Información que proporciona datos sobre:
 - a) Las habilidades en todas las áreas del desarrollo;
 - b) Las habilidades específicas o ausentes y su equivalente en un niño regular;
 - c) El estilo de aprendizaje del niño; sus características de temperamento, su motivación para el logro, sus patrones de interacción;
 - d) Las fortalezas y debilidades en los procesos básicos relacionados con el desarrollo de habilidades en cada área, por ejemplo: imitación, solución de problemas en el lenguaje y la cognición; el tono muscular, la estabilidad y equilibrio en el área motora; la iniciativa y la toma de turnos en el área socio-emocional;
 - e) Los aspectos cualitativos en todas las áreas tales como: la frecuencia y modo de respuesta.

La intervención se debe basar más que en la habilidad por sí misma, en los requisitos, es decir en el desarrollo de los procesos que permiten al niño desempeñar esa habilidad completa, para ello los objetivos deben estar integrados.

8. La valoración funcional, la cual lleva a una intervención basada en los procesos, orientada en las habilidades y que vincula las acciones del aula con las de casa. En la intervención es de suma importancia desarrollar habilidades significativas para los padres en la vida real, habilidades para desempeñar actividades funcionales. Por ejemplo, tanto para el niño como para los padres, resulta más relevante un objetivo genérico sobre el uso de los objetos (cepillar su cabello, usar una cuchara, una taza), que aprender a hacer una torre.

9. La valoración inclusiva a través de cuyo procedimiento es posible valorar a los niños, incluso aquellos con discapacidades múltiples. Esta valoración toma en cuenta cualquier actividad de la que sea capaz el niño. Conforme éste se

relaciona con los objetos y con la gente, es posible para el equipo obtener información.

10. La información adicional que proporciona esta valoración sobre las fortalezas del niño, tales como su temperamento, su motivación, sus patrones de interacción. Como parte de esta información se encuentran:

- a) Las características de temperamento y su influencia sobre las relaciones, sobre las expectativas del docente, etc. La información acerca de las características del niño se obtiene preguntando a los padres de familia o mediante la observación del niño. Su conocimiento puede servir para anticiparse a situaciones difíciles o para buscar fortalezas en el niño que apoyen su aprendizaje.
- b) La motivación de logro: El manejo o comprensión por parte del niño sobre su ambiente es importante para su madurez; esto lo lleva a experimentar, resolver problemas y a integrar nuevos aprendizajes.
- c) Los patrones de interacción con los adultos, con sus pares y con los otros. El desarrollo de estas habilidades sociales son un factor crucial en la integración exitosa de las personas con discapacidad en la sociedad.

11. El entrenamiento, importante para el trabajo multidisciplinario, implica el uso de un procedimiento para intercambiar información, conocimientos y experiencia. Los profesionales que llevan a cabo las sesiones deben aprender a estructurar las situaciones para promover las conductas deseadas en las diferentes áreas de desarrollo. Otra oportunidad de aprendizaje se da cuando el equipo se reúne para analizar sus observaciones y conclusiones. Lo más importante es poder traducir esa información en objetivos funcionales necesarios para el programa de intervención.

Limitaciones del TPBA

No obstante este modelo de atención parte de una estructura no convencional para llevar a cabo la valoración, se considera que la información proveniente de métodos de valoración tradicionales puede y debe ser considerada por varias razones:

- a) Cuando es necesario comparar al niño con otros de su misma edad. Esta información sirve para documentar un retraso o para confirmar una discapacidad como un déficit intelectual (expresado en C. I.) Con esto se asegura que los niños con discapacidad reciban servicios educativos y que se identifiquen los casos en que se observan desventajas. En México por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública solicita a la escuela particular documentar las valoraciones practicadas a los niños por profesionales especializados y autorizados (neurólogos, psicólogo y terapeutas certificados).
- b) Puede proporcionar información útil para la evaluación general.
- c) Para los casos en que se requiere información como el lenguaje receptivo, es importante realizar pruebas adicionales ya que éste demanda al facilitador hacer un gran número de preguntas
- d) Cuando es necesario valorar problemas motores o de integración sensorial.
- e) Puede también ofrecer medios para observar las interacciones informales y estructuradas entre padres e hijos, y a través de éstas identificar fortalezas y debilidades en la relación.

Este modelo demuestra la necesidad de valorar y planear la intervención en un esquema de trabajo multidisciplinario, cuyo objetivo principal debe ser el desarrollo de un plan de trabajo individualizado que contemple tanto al niño que ha de ser intervenido como a su contexto.

3.4 EXPERIENCIAS DE INTEGRACION EDUCATIVA: EL CASO DE CHILE

Antecedentes

En Chile, las primeras experiencias de integración educativa a nivel de la educación preescolar y básica se realizaron a mediados de los años ochenta en el siglo XX, formalizándose hasta 1995 en su programa nacional de atención preescolar. Esta implementación tuvo lugar tanto en el sector público como en el privado. La integración de niños con discapacidad fue una innovación aceptada desde sus

inicios. En este país latinoamericano, los establecimientos con proyecto de integración aprobado por el Ministerio de Educación perciben un apoyo económico por alumno integrado, el cual se destina a promover la capacitación, coordinación y ejecución de los proyectos de integración escolar y a satisfacer las necesidades de personal y materiales. Desafortunadamente, los jardines infantiles de La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y los establecimientos particulares pagados, no contaban hasta el año 2002 con este beneficio del Estado y por consiguiente, han tenido que asignar recursos propios o han llegado a recurrir a otros medios para cubrir las demandas de la integración.

Los procedimientos de admisión de los niños integrados pueden variar de una institución a otra, por ejemplo, la JUNJI permite el ingreso de niños y niñas con discapacidad a la educación preescolar, previa presentación de una valoración que acredite la situación del niño. En contraste, en las escuelas particulares, el sistema de ingreso de estos alumnos es variado y está sujeto a los criterios de admisión de cada institución.

Uno de los instrumentos legales que apoyaron la integración es el que refiere la Legislación Nacional para la Integración Educativa, en su decreto N° 490 de 1990, en su artículo N° 4, habilita a los establecimientos educacionales para percibir una subvención especial por alumno integrado.

El trabajo realizado, producto de un esfuerzo de colaboración entre el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO / Santiago) y la Fundación HINENI presentó una muestra de nueve escuelas ubicadas en distintas regiones de Chile, las cuales pertenecen a diferentes contextos educativos que forman parte también tanto del sector privado como del público. Los nueve establecimientos fueron seleccionados por una comisión de docentes expertos en el tema considerando las experiencias recomendadas por informantes clave del sistema educativo. Los criterios fueron: 1) contar con una trayectoria mínima de dos años de integración, 2) la asistencia regular de por lo menos tres alumnos con discapacidad en cada establecimiento, 3) que los alumnos integrados participaran en un alto grado de las actividades

regulares del aula y 4) que el establecimiento considerara la integración como parte del proyecto educativo.

En el transcurso del 2001 se llevó a cabo el proceso de sistematización mediante la recopilación y análisis de documentos, observaciones de campo y entrevistas en profundidad a distintos miembros de las comunidades educativas. El propósito central del trabajo de investigación chileno, fue sistematizar los programas de integración de las escuelas y mostrar cómo se transformaron las concepciones y prácticas educativas tradicionales a fin de poder responder a las necesidades de niños y niñas en situación de desventaja.

Entre los objetivos de este trabajo también estuvieron:

- 1) Animar y orientar a las escuelas y jardines interesados en integrar a niños y niñas con necesidades educativas especiales
- 2) Difundir los aprendizajes a partir de la sistematización de los procesos de integración educativa descritos
- 3) Brindar una herramienta útil para generar políticas educativas que favorezcan las condiciones que han mostrado ser eficaces en la integración.

Aún cuando el principio de la integración ha llegado a ser ampliamente compartido por la comunidad internacional, un punto todavía sin resolver se relaciona con las condiciones que es preciso construir para facilitar el pleno desarrollo y participación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y de sus compañeros. Las experiencias mostraron que no existe una sola forma para lograr la integración. Cada escuela y jardín infantil ha de buscar creativamente las estrategias más adecuadas de acuerdo con su propia realidad. A pesar de eso, a través de la investigación realizada se pudieron identificar una serie de condiciones compartidas por las distintas experiencias que favorecen una integración beneficiosa para los niños integrados y sus familias, para el resto de los alumnos y para la propia institución educativa.

El documento incluye una breve descripción de las escuelas donde se llevan a cabo las experiencias de integración. Asimismo, presenta un resumen de los testimonios

brindados por los administradores, docentes, padres de familia y especialistas que participaron; sus experiencias tienen que ver con diferentes aspectos de su actividad, responsabilidad y aprendizajes. Los testimonios brindan información valiosa acerca de las implicaciones que un proyecto de integración puede significar, algunos de sus aspectos más relevantes se mencionan a continuación:

- Reflejan las dudas y temores reales que en un principio enfrentaron los docentes, las familias y los especialistas
- Refieren algunas ideas que ayudaron a manejar las diversas situaciones en la medida en que encontraban respuestas a las necesidades de los alumnos
- Reportan a la integración como un proceso de innovación educativa que busca romper las concepciones y prácticas que consideran por un lado que todos los niños y niñas son iguales y aprenden de la misma forma
- Muestran que la integración más que un suceso, es un proceso que requiere de ciertas condiciones para poder implementarse
- Recapitulan sobre la importancia de buscar diferentes estrategias que promuevan la participación y aprendizaje máximos de los alumnos con necesidades educativas especiales
- Consideran a la integración como un proceso educativo beneficioso no solo para los niños con necesidades educativas especiales, sino para los demás alumnos.

Las nuevas estrategias y prácticas educativas, según menciona el documento, han sido el resultado entre otras cosas, de nuevas concepciones en lo que se refiere a los diagnósticos, clasificaciones, orígenes y consecuencias de la discapacidad. En relación con esta última idea, se ha venido reconociendo la incidencia de las variables contextuales sobre el desarrollo y aprendizaje, rebasando la idea tradicional de que son las propias limitaciones las que originan las dificultades de aprendizaje.

Opciones de Integración

De acuerdo con la normativa chilena, los proyectos de integración escolar contemplan cuatro opciones o modalidades a través de las cuales se define el grado

de participación de los alumnos en las actividades curriculares de su grupo y grado, así como en el aula de recursos:

Modalidad 1

El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el aula de recursos en forma complementaria.

Modalidad 2

El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o sub-sectores en que requiera de mayor apoyo, las que deben ser realizadas en el aula de recursos. Esta aula cuenta con el equipo necesario para trabajar las áreas de lenguaje, habilidades cognitivas y/o sociales que favorezcan la participación y el aprendizaje de los niños integrados al aula regular. El objetivo al asistir a esta aula es trabajar aspectos que permitan al niño pasar de una modalidad de integración a otra, por lo que es considerado un espacio transitorio.

Modalidad 3

Asiste en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad.

Modalidad 4

Asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los alumnos del establecimiento durante los recreos, actos o ceremonias oficiales de la escuela o de la localidad, y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional.

Dentro de las opciones o modalidades de integración, las primeras tres contemplan un tiempo de permanencia variable en el aula de recursos, el cual depende de las características y nivel de competencia curricular del alumno. La cuarta modalidad

representa la opción menos integradora, por cuanto supone la asistencia del alumno durante toda la jornada escolar al aula de apoyo.

A continuación, se presentan cuatro de las nueve experiencias de integración educativa mencionadas, rescatando de ellas los aprendizajes más relevantes expuestos tanto en los testimonios de las personas entrevistadas como en los resultados que ofrecieron las mismas instituciones evaluadas. Los testimonios de docentes, administradores, especialistas y padres de familias se caracterizaron por mostrar realidades muy particulares, lo que situó a cada comunidad educativa en un contexto único que junto con sus propias estrategias pedagógicas y de organización les han ido preparando para responder a la diversidad con la que trabajan.

3.4.1 ESCUELA FERNANDO ARENAS ALMARZA

Características Generales:

La escuela de educación básica municipal Fernando Arenas Almarza D-458 se ubica en la comuna de Chimbarongo, en la región Gral. Libertador Bernardo O'Higgins. Hasta el año 2003, atendía a 940 niños y niñas en dos turnos. Cada grado tenía tres grupos paralelos de 40 alumnos, excepto el segundo grado de transición que funcionaba, hasta el 2001, con un grupo en cada turno.

El proyecto de esta institución se formó considerando los siguientes propósitos:

- 1) Proporcionar educación de calidad,
- 2) Promover Iniciativas innovadoras en las prácticas pedagógicas y
- 3) Generar una atmósfera de trabajo que favorezca la afectividad y la formación de valores como la tolerancia y el respeto.

Para alcanzar la meta la escuela se propuso generar en sus profesores el compromiso para favorecer el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos, incluyendo a los alumnos con discapacidad, sin distinción de raza ni de credo y de todas las corrientes de pensamiento. El proyecto fue impulsado como parte de una iniciativa comunal que incluía hasta el 2003, 17 escuelas. Su propósito fue solucionar los problemas de una gran cantidad de niños con discapacidad de la zona que no tenían acceso a la educación. Para apoyar el proyecto, el Ministerio de Educación y las autoridades educativas de la comuna, crearon también un fondo de

recursos económicos para poder financiar a profesionales que asesoraran a los colegios, de esa forma se creó también un centro comunal de atención a la discapacidad “Ayudando a Crecer”, donde se contaba con los servicios de: una fonoaudióloga, un psicólogo, una kinesióloga y cinco profesoras diferenciales especializadas en trastornos del lenguaje y retardo mental. Estos diagnosticaban y trataban a los niños con discapacidad en coordinación con el equipo del centro de diagnóstico de la región, proporcionando además apoyo técnico e intervención psicopedagógica a las 17 escuelas que formaron parte del programa.

Esta estrategia resultó muy útil para poder contar con docentes especialistas y equipos de apoyo para atender a un gran número de niños que estaban en riesgo de fracaso escolar y/o con discapacidad. Por otro lado fue posible también adquirir material didáctico especial. Los profesionales trabajaban de manera itinerante, según el tipo de necesidad educativa especial y brindaban asesoría a los diferentes colegios.

La escuela inició su proceso de integración en 1991, con el ingreso de un niño sordo. Hasta el año 2003, brindaba atención a ocho niños y niñas con discapacidad. Al reconocer la importancia innegable del diagnóstico y apoyo temprano, la escuela abrió el nivel preescolar lo que permitió el ingreso a dos nuevos alumnos con discapacidad intelectual. Estos niños eran atendidos por el centro comunal de atención a la discapacidad, para posteriormente incorporarlos al Proyecto de Integración. Para la comunidad educativa en cuestión, este centro resultó ser tan familiar como la propia escuela.

De acuerdo con los grados de integración vistos con anterioridad en este documento, se consideró que esta escuela ha trabajado las dos primeras opciones; integrando completamente al niño en el aula regular y brindándole apoyo especializado en un aula de recursos (de apoyo) que se equipó con materiales diversos y en donde los niños trabajan juntos con los docentes. Se destaca como excepción que el trabajo con niños que presentan alteraciones cognitivas puede llevarles más de la mitad del tiempo semanal, en el aula de apoyo.

Testimonios:

El personal de esta institución refirió que la escuela regular a diferencia de la escuela especial, brinda mayores posibilidades de socialización, ya que en vez de siete u ocho compañeros de grado, los niños podían tener hasta 40 compañeros y muchos profesores. En ella, el niño con discapacidad tiene más posibilidades de desarrollar sus capacidades y cuenta con un espacio de mayor independencia, sus problemas son primordialmente pedagógicos, en ciertas áreas de aprendizaje.

Aun cuando se pueden observar actitudes de respeto y cariño entre los niños, también se presentan conductas crueles, un ejemplo de ello es que todos tienen sobrenombres. Los docentes reconocen la necesidad de hacer un trabajo para superar esta actitud, fomentando la aceptación sin conductas burlescas. Por otro lado, al plantear objetivos concretos a su desempeño, los niños integrados van adquiriendo madurez, van reconociendo sus obligaciones y elevan su nivel de competencia. En palabras de una madre de familia, para los niños con necesidades educativas especiales, el aprender junto a niños regulares les ayuda a identificar objetivos más ambiciosos y trabajar con más ahínco. Por su parte, los compañeros de los alumnos con discapacidad también se benefician de poder compartir con niños distintos, pues experimentan la satisfacción de cooperar con ellos y ayudarlos a salir adelante.

Como todo proyecto, en un inicio se observaron dificultades, principalmente porque los profesores normalistas o de universidades, no estaban preparados para atender a niños con discapacidad lo cual les provocó inseguridad. Fue necesario hacer un trabajo de sensibilización y talleres de capacitación docente. Algunas profesoras motivadas por el proyecto de integración, aprendieron a trabajar con metodologías que también usaban con el resto de los alumnos. Se elaboraban materiales didácticos tales como: fichas, guías y todo tipo de materiales. Una maestra refirió que la presencia de los niños con discapacidad había sido muy importante debido a que entre otras cosas les había sensibilizado al darse cuenta que había un gran porcentaje de alumnos con algún problema de aprendizaje. Esto de alguna manera originaba la conciencia de que los niños eran distintos en sus necesidades de tiempo y atención.

El proyecto de integración supuso orientar las actividades docentes asignando prioridades a las diferentes actividades; el equipo de trabajo pudo identificar cuatro principales aspectos de la enseñanza:

Se consideró de suma importancia realizar una evaluación de aprendizajes diferenciada

El trabajo de equipo que involucraba a profesores de aula y especialistas de apoyo exigía principalmente de una coordinación para atender a los niños con discapacidad, diseñar y/o adecuar las metodologías de enseñanza y evaluación de acuerdo a las necesidades especiales de cada uno de ellos.

Se requería de adecuaciones al currículo acordes a las capacidades de los alumnos integrados

Se hizo necesario generar las condiciones adecuadas que permitieran el acceso progresivo al currículo regular, por ejemplo: en los casos en que la discapacidad afectara fuertemente el comportamiento, resultaba prioritaria la adecuación de aspectos como los tiempos de inicio y término de las actividades, sin embargo, se evitaban las adecuaciones especiales en los casos donde la capacidad cognitiva no se veía afectada.

El objetivo principal era preparar para la vida, lo que implicaba trabajar sobre la realidad que conocen los niños. Los testimonios por otro lado, subrayaron la relevancia del trabajo colegiado. Se observó que el éxito de la integración radica en la colaboración entre docentes y especialistas, sin separar al niño o niña integrados de su grupo escolar, es decir, se reconoció la importancia de que el niño estuviera integrado en el aula. Esto significa que el especialista debe trabajar con aspectos vistos en el salón de clases, que el profesor ha detectado previamente como áreas deficitarias que requieren un apoyo mayor. Se reportó que las clases en equipo implican para el especialista de apoyo, entrar al salón de clases todas las semanas y esto a su vez requiere de planificar la actividad grupal con el profesor. Esta clase debe dirigirse a todo el grupo y exige ser dinámica, participativa y basada en los contenidos que trabaja todo el grupo.

La experiencia les ha mostrado también que resulta útil programar un número de horas de apoyo y mover las áreas de acuerdo con las necesidades y con la capacidad de trabajo que el niño muestre en cada una de ellas. El aula de apoyo es

utilizada por docentes y los alumnos con necesidades especiales. Se formaron dos grupos diferenciales o técnicos con quienes trabaja una profesora diferencial (o de apoyo). El grupo diferencial se convierte así en un espacio de transición para los niños con discapacidad, en el cual permanecen mientras llega el momento de ingresar al programa de integración, o en caso de que su diagnóstico cambie, egresen de dicho programa.

El trabajo realizado con los padres de familia reportó que mientras algunos papás se han convencido de que los niños deben ir al colegio, otro grupo de padres piensa que el niño sirve mucho más en la casa, ya que puede trabajar en el campo. A muchos niños se les ha detectado algún tipo de discapacidad estando dentro de la escuela debido a que llegan a ingresar a la misma sin haber sido tratados previamente. Cuando esto sucede, la situación se reporta inmediatamente a los padres. Otros papás saben de las dificultades que tienen sus hijos, pero no tienen una conciencia clara de ello y creen que su hijo va a dejar de tener problemas por asistir a la escuela. Esto explica la razón para realizar un trabajo con los padres que además deben prestar su apoyo para insertar a sus hijos en el colegio, por tal motivo, el proyecto también ha ofrecido orientación a los padres en la estimulación de sus hijos, de manera que actúen como co-terapeutas. Es importante hacer ver a los padres lo que se puede esperar o no de sus hijos; explicarles que la escuela está en posibilidades de brindar oportunidades de desarrollo, para que forme una escala de valores, aprenda a ser sociable y además realice un trabajo pedagógico. Para ellos, el principal objetivo de la integración es que sus hijos puedan participar y desenvolverse autónomamente en la comunidad, que no necesite la ayuda de nadie, les interesa que su hijo pueda trabajar. La escuela hace énfasis en la necesidad de sensibilizar a la comunidad y liderar una red de organizaciones que apoyen la integración.

La sensibilización es un componente del programa que busca comprometer a la comunidad y discutir el tema de la discapacidad sin que propicie la caridad, sino por el contrario, que potencie la integración y la participación de las personas con discapacidad en todos lados y en igualdad de condiciones. Esta escuela comenzó con ocho niños y niñas y al 2003 ya tenía 68 alumnos integrados en las escuelas de la comuna.

El contexto educativo:

Sensibilizar a la comunidad es un gran desafío que puede ayudar a promover programas de integración. La institución busca formar parte de organizaciones que apoyan la integración. Una forma de crear redes de apoyo es la que forman los padres de familia, por ejemplo, entre las familias del colegio existen médicos que brindan atención gratuita a los niños integrados que lo requieren. Otro apoyo que ha logrado promover el programa es la ponderación especial que la Intendencia de la región otorga a las empresas que se presentan a las licitaciones de obras públicas e incluyen, en sus propuestas, la donación de horas de trabajo para el mejoramiento de la infraestructura del Centro Ayudando a Crecer o de alguna escuela con niños integrados.

La continuidad:

En la medida que los niños y niñas con discapacidad van acercándose al final de sus estudios, las personas involucradas en el proceso de integración se plantean nuevas interrogantes y desafíos buscando mantener las oportunidades de integración en niveles superiores de su educación.

3.4.2. JARDÍN INFANTIL CARIÑOSITOS

Características Generales:

El jardín infantil Cariñositos está ubicado en la comuna de Pudahuel, en la Región Metropolitana de Santiago. Es administrado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). En el año 2003 el jardín tenía una asistencia de 165 niños con un promedio de 33 niños en cada salón, desde el nivel de cuna menor hasta el primer nivel de transición (4 años). El equipo de trabajo está compuesto por cuatro educadoras (una de ellas es la directora) y once asistentes técnicos. Cada educadora es responsable de dos de los seis niveles impartidos en el establecimiento. El horario del jardín es de 8 a 16 horas, extendiéndose hasta las 18 horas para aquellos niños y niñas cuyas madres trabajan y no pueden retirarlos antes. La escuela cuenta con las adecuaciones físicas para recibir a niños con discapacidad motora.

Este proyecto de integración partió de una iniciativa del personal quienes decidieron abrirse para recibir a niños con necesidades especiales apegándose a las siguientes premisas:

Para ingresar a esta escuela es necesario que la discapacidad de los niños sea certificada por los padres con algún documento

En caso de no contar con una valoración, la escuela cuenta con una hoja de observación donde se registra la situación lo más completa y objetivamente posible

Este documento les sirve a los padres para ir a un especialista que acredite su situación

En vista de que los niños con necesidades educativas especiales tienen prioridad para la institución, ellos pueden ingresar inmediatamente, por lo que no participan de ningún proceso de selección para su admisión.

Se le asigna una importancia especial al sentimiento de seguridad del niño con necesidades especiales, por lo que una vez que ingresa al plantel, el primer paso es su integración social y afectiva.

Testimonios:

El personal refiere que el énfasis puesto en el trato afectuoso busca compensar el rechazo y la discriminación que los niños y niñas integrados han sufrido. En este centro son las asistentes técnicas quienes establecen la primera interacción con el niño, así ellos establecen los primeros lazos de confianza con el adulto que no es parte de su contexto familiar. La educadora, hace el aporte pedagógico y orienta, pero las asistentes ponen la parte afectiva, aspecto importante que se ve reflejado en los niños. Una de las razones para actuar así es que los niños con discapacidad no están favorecidos para integrarse en una comunidad en forma pareja con los demás.

Aun cuando el afecto de las personas es el soporte fundamental de este trabajo, la atención integral y adecuada a las necesidades educativas de los niños con discapacidad requiere de criterios y procedimientos específicos. Así también, el nivel de exigencia establecido para cada niño integrado se va evaluando y readecuando

en la práctica educativa cotidiana según sus logros, esto implica un énfasis en su nivel de desempeño más que en su edad, este aspecto resulta primordial. En los salones se realizan adecuaciones para los niños, tanto en el modo de realizar las actividades como en la evaluación, pero ellos llevan a cabo las mismas actividades del grupo en general, se van integrando a partir de las actividades, en la medida que se les aumentan los retos, ellos se esfuerzan para superarse.

Otras adecuaciones importantes son las realizadas en las instalaciones de los establecimientos en donde las autoridades educativas efectuaron cambios privilegiando a aquellos que atendían mayor cantidad de niños con necesidades educativas especiales. Entre las adaptaciones más importantes están: rampas de los pasillos, espejos grandes o pequeños colocados en determinadas posiciones, barandas cruzadas en las puertas, soportes en las áreas sanitarias, llaves de lavabos de fácil operación, etc.

El personal del centro motiva a los papás para inscribir a sus hijos en centros educativos y favorecer de esta manera su integración social. También involucra a los papás de niños regulares con la finalidad de sensibilizarlos y promover así la aceptación de los niños con nee. El rol de los padres en el programa de integración es participar y colaborar en las labores educativas tanto en el jardín como en el hogar. Su participación supone colaborar dentro del aula con la maestra y con los niños, en las actividades pedagógicas. Las maestras refieren que la permanencia gradual de la madre de un niño con nee en el jardín puede favorecer su adaptación con los otros niños. Es necesario adecuar la situación de acuerdo con cada necesidad en particular.

Un aspecto que tiene relación con la actitud de los niños en la escuela es la disposición tanto de la educadora como de la familia. No obstante, se ha observado que los niños por sí mismos suelen integrar de forma natural a los otros. La capacidad de estos para establecer relaciones de aceptación espontánea con sus pares ha probado ser, una fuente de apoyo educativo de gran valor, tanto para los niños y niñas con discapacidad como para sus compañeros de jardín.

Contar con una base firme de conocimientos sobre el desarrollo de los niños con quienes se trabaja y de las herramientas pedagógicas, entre otras cosas, es y será relevante para ayudarlos a superar gradualmente sus dificultades y asegurar de esta manera su inserción en un grupo, cubriendo las demandas de éste. Además, la integración de los niños en ambientes regulares promueve un mejor desempeño académico, mayor madurez y una evolución emocional, social, comunicativa y física. El sentido de pertenencia de los niños integrados se fortalece de una manera importante.

El contexto educativo:

Como sucede en otros casos, esta institución participa en redes de la infancia y la discapacidad, junto a otros jardines, escuelas y consultorios de la comuna en donde la labor principal es colaborar en actividades colegiadas para brindar atención a más niños. Otra actividad iniciada en el año 2002, fue buscar en otras escuelas (aún en escuelas especiales) que los niños del jardín asistieran para recibir apoyo psicopedagógico. El objetivo fue que los niños pudieran avanzar en ciertas áreas mientras que en la escuela regular se les refuerzan otros aspectos.

La continuidad:

Una vez más subsiste la necesidad de contar con instituciones a las que se puedan derivar los niños al terminar esta etapa educativa. Tanto el personal como los papás refieren que es vital que exista algún lugar donde se les acoja, que ellos como padres sepan y sientan que, pese a ser diferentes, sus hijos pueden ser parte de una comunidad activa.

3.4.3 JARDÍN INFANTIL HEIDI

Características Generales:

El Jardín Infantil Heidi está ubicado en la ciudad de San Fernando, en la región Gral. Libertador Bernardo O'Higgins. Hasta el 2003 asistían ahí 240 niños y niñas distribuidos en cinco niveles: sala cuna menor, sala cuna mayor, nivel medio menor,

nivel medio mayor (3 años) y primer nivel de transición (4 años). El trabajo educativo en el jardín lo realizan 16 personas: la directora, cuatro educadoras y once asistentes de párvulos.

El jardín de niños llevó a cabo también un programa de atención no convencional, el cual tuvo sus inicios en el año de 1992 y se dirigió especialmente a niños de la sala Cuna hogar. En un principio se caracterizó como un servicio prestado a niños que vivían demasiado lejos y se orientó a fortalecer la educación de la familia la cual asistía al plantel una vez por semana. A partir de ahí, se brindó también atención a niños con necesidades educativas especiales. Debido a su nivel de disposición y sensibilización este jardín se distinguió por ser uno de los jardines con más niños con necesidades educativas especiales en esa región.

Los propósitos de este programa de integración fueron:

- A) Que los niños con discapacidad compartieran con los otros niños y desarrollaran sus habilidades y creatividad
- B) Poner en práctica los programas de educación preescolar además del proyecto educacional del jardín
- C) Considerar en todo momento la igualdad de oportunidades de integración para todos los niños, respetando su propia capacidad.

Considerar el potencial natural de cada uno tomando en cuenta el hecho de que algunos niños eran mejor estimulados en el hogar

Testimonios:

A pesar de la carencia de conocimientos, de preparación y del temor que esto traía consigo, se identificó un compromiso permanente en la comunidad. En un principio no existía un convencimiento completo de que estos niños debieran ser acogidos en el colegio regular, por tal motivo, fue necesario un trabajo intenso de sensibilización con todo el personal. La capacitación que comenzó hasta 1994 sirvió para poder conocer las discapacidades, el rol de la educadora, así como las características de las familias y poder establecer así la actuación para con éstas. El desarrollo de las acciones de capacitación estuvo en parte a cargo de la Fundación HINENI. Un aspecto relevante de ésta fue estudiar las actitudes discriminatorias del adulto y por

lo tanto de la sociedad en su conjunto. A las personas entrenadas se les asignó la responsabilidad de transmitir esos conocimientos a los padres de familia.

Entre los principales temores encontrados en las familiar al incorporar a sus hijos a la escuela, estaba el temor de que estos fueran a ser discriminados o rechazados en el jardín. El reto fue lograr que las mamás se sintieran en confianza con el personal y que se fueran convenciendo de que tenían frente a sí una oportunidad de integración para sus hijos. Una herramienta para lograr esto fueron los talleres educativos. Los temas trabajados en ellos surgieron de las necesidades de las mismas familias. Este centro reportó un interés especial por parte del sector educativo en la incorporación de las mismas a quienes se les solicitaba su asistencia y participación activa en el salón de clases contribuyendo según el personal del centro a una revaloración de la educación.

En cuanto a la forma de trabajo, la Junta Nacional de Jardines trabajaba en todos los establecimientos con base en un currículum integral, que se caracteriza por ser activo y participativo. Las actividades se organizaban de acuerdo con un programa que incluía seis áreas y sub-áreas del aprendizaje: autonomía, conocimiento, corporalidad, creatividad, lengua materna y socialización. Las actividades se realizaron mediante metodologías activas atendiendo las diferencias individuales de los niños, esto con la finalidad de favorecer la integración de los párvulos con necesidades educativas especiales. Como se reporta en el documento, el énfasis del currículum está puesto en que el niño sea actor principal del desarrollo de éste, considerando sus intereses y necesidades, así como la cultura y la realidad de la zona. Por su parte, el personal recibió la capacitación para aprender a hacer adecuaciones curriculares específicas y a partir de ellas realizar un programa de atención individualizado.

Los aspectos más importantes de la integración son:

- el apoyo a los niños con nee en sus limitaciones,
- la adecuación de los niveles de exigencia partiendo de sus propias capacidades
- la evaluación diferenciada

Programa de Atención no convencional:

En la atención a las necesidades de la comunidad, el establecimiento incorporó desde 1992 el programa de atención no convencional Sala Cuna en el Hogar, destinado a niños no insertos en el programa clásico por estar completa la matrícula o porque vivían demasiado lejos. En esa modalidad, la atención se orientó a fortalecer la educación familiar y además permitió atender a 40 niños y niñas divididos en ocho grupos, quienes asistían con sus apoderados una vez por semana. A este programa se adhirieron mamás que trabajaban, quienes a su vez participaban en todas las actividades e incluso ayudaban a evaluar. Cada cierto tiempo, la educadora las visitaba en su hogar para apoyar la estimulación de sus hijos y así aprovechar los recursos existentes allí. También se trabajaba a través de talleres educativos y con una instancia llamada círculo, donde las mamás se reunían, contaban sus experiencias de las actividades programadas para el hogar y comentan las actividades en el jardín.

El programa involucró el currículum integral de la JUNJI: Se trabajó por áreas de aprendizaje; junto con las mamás se evaluaron los sectores de desarrollo del niño, sus conductas, se observaba lo que hacían y lo que no hacían. Esto resultó muy útil para marcar los resultados en la pauta de evaluación y también sirvió para detectar los objetivos alcanzados y los que estaban pendientes de logro.

El contexto educativo:

La participación de un grupo multidisciplinario entre los que se encuentran los padres, terapeutas, psicólogos, maestras, etc. dio lugar a la creación de las llamadas redes de apoyo informal. La municipalidad también está presente, a través de una asistente social del Departamento de Desarrollo Social y trabaja en conjunto con otras organizaciones civiles. Las familias obtienen datos de instituciones y personas que los pueden apoyar, intercambian revistas, libros y todo eso lo van rotando.

La continuidad:

El personal de la escuela está consciente de que aún cuando el niño pueda recibir apoyo en la edad preescolar, es necesario recordar que ésta es sólo una etapa de la vida, lo que obliga tanto a los centros educacionales como a la comunidad entera a

asumir la tarea. Son pocos los colegios que llevan a cabo la integración educativa. Al respecto, el jardín de niños en cuestión aclaró que la labor de la educadora era orientar a los padres frente a esta dificultad y motivarlos para que confiaran más en la capacidad de adaptación de sus hijos y no cesaran en la búsqueda oportuna de integración de los mismos en una escuela regular y de que en la medida de lo posible se debía buscar una escuela que ofreciera continuidad para asegurar la educación básica e inclusive la educación media de sus hijos.

3.4.4 ESCUELA MANUEL BLANCO ENCALADA D-928

Características Generales:

La escuela Manuel Blanco Encalada D-928 está ubicada en Los Ángeles, en la Región Bío-bío y tiene un poco más de 100 años de existencia. En el 2003 asistían 836 alumnos, en dos jornadas diarias, desde el nivel preescolar hasta octavo básico. El equipo docente estaba compuesto por 34 profesores y tres directivos. Orientada por el principio de la Educación para todos, la escuela ha favorecido la igualdad de oportunidades en un clima de aceptación de la diversidad. Sus objetivos abarcan la integración social y escolar de cada niño y el desarrollo de sus potencialidades de acuerdo con las capacidades de cada uno. Durante la década de 1980, ingresaron de forma gradual, 5 niños con discapacidad intelectual o motora, a través de una integración espontánea. Fue hasta 1991, que la escuela formuló e implementó un proyecto de integración único en su tipo, inspirado en el entonces recién promulgado decreto 490, que promovía la incorporación de alumnos con alguna discapacidad a la escuela regular. Este proyecto fue ganador del primer lugar en un concurso de innovaciones pedagógicas organizado por el Ministerio de Educación, sus innovaciones concluyeron a fines del año 1994.

Los profesores de la escuela han tenido la oportunidad de asistir a numerosas jornadas de sensibilización, seminarios y congresos relacionados con el tema de la integración. La escuela también ha sido visitada por autoridades y docentes de otras instituciones interesadas en el proceso de integración, las cuales han solicitado apoyo y asesoría para iniciar proyectos similares en otras escuelas. Su experiencia

ha servido de inspiración para la realización de seminarios de título de estudiantes universitarios y desde 1992, ha servido como centro de práctica profesional de estudiantes de educación especial. Adicionalmente, la institución ha sido pionera en la creación y desarrollo de proyectos de mejoramiento educativo en la línea de lenguaje y comunicación, matemáticas, laboratorio computacional y danza regional. La propuesta basada en el decreto 490 (arriba mencionado) y en la experiencia de integración española contempla que los alumnos integrados trabajen en el curso común todas las asignaturas y que en un horario aparte, personal especializado los apoye en las áreas o asignaturas débiles. Con esta propuesta también comenzaron las primeras adecuaciones físicas a la institución, así como la creación de un aula de recursos (aula de apoyo) donde se trabaja con las necesidades educativas especiales de cada alumno. Se comenzaron a difundir los objetivos del proyecto en los medios masivos de la región y se motivó a la inscripción de alumnos al mismo. En el 2003, se llegó a tener 30 alumnos integrados y ese fue el límite de atención de la escuela.

Testimonios:

La integración promueve un trato igualitario a los niños y niñas con discapacidad. La escuela en cuestión, ha buscado especializarse y brindar atención solamente a determinados déficit, argumentando que es imposible abarcar todas las discapacidades. De esta manera ha reconocido las limitaciones del personal y de la capacidad de atención. Esta institución decidió especializarse en la atención de niños con retardo mental, con problemas motores y de niños sordos.

Por otro lado, las adaptaciones al currículum regular se basan en el diagnóstico y las sugerencias de los especialistas del Centro de Diagnóstico. Con estas medidas se ha facilitado el acceso y la apropiación de los contenidos por parte de los niños integrados, atendiendo así a sus necesidades educativas especiales. Las propuestas educativas individuales se planifican y ejecutan mediante un trabajo conjunto entre los docentes especialistas, los profesores jefes y los profesores de asignaturas que van a atender al niño. El número de horas para que el especialista apoye a cada niño es asignado por DEPROV (Dirección Provincial de Educación) y se basa en el diagnóstico de éste y en lo establecido en el Reglamento de Educación de 1998 sobre las modalidades de integración.

Los niños entonces quedan ubicados en tres modalidades: En la opción 1, el niño va el mínimo de horas con la profesora especialista y está el máximo de horas con su grupo. En la opción 2, en las asignaturas en las que el niño tiene más dificultades, va más horas con la profesora especialista que con su grupo normal; en la opción 3, se trabaja con los casos más complicados, el niño asiste casi todo su tiempo con la profesora especialista y se incorpora a su grupo normal sólo en las asignaturas para las que tiene mayores habilidades.

El trabajo educativo con los niños integrados se basa en la colaboración entre docentes de aula y especialistas. El éxito en esta labor proviene además del entusiasmo y la actitud positiva, de un entrenamiento, del estudio acerca de las adaptaciones curriculares, de la evaluación, es decir, el niño va a aprender aquellos objetivos más importantes en los niveles de complejidad que le sea posible y por lo tanto se le evaluará de forma diferenciada. Sin embargo, el personal ha reportado que no todo son adecuaciones, y que a veces sólo es cuestión de un buen manejo del niño y de saber reconocer sus necesidades del momento y atenderlas.

El trabajo realizado es el resultado de un común acuerdo con el profesor del curso, para eso, los docentes refirieron la importancia de mantenerse en contacto permanente. El apoyo que da el profesor especialista depende de las necesidades educativas del chico, ya sea en el aula de apoyo o en el aula común.

Debido a que el tiempo de permanencia en el aula regular varía para los niños de acuerdo a sus propias necesidades, se busca prepararlo para aumentar cada vez más su participación en ella, ese es el ideal de la integración. Una vez logrado esto, el apoyo de las especialistas es más bien complementario. Un aspecto importante de mencionar es el cuestionamiento realizado por parte del personal de este centro, acerca de que no existe una razón lógica para utilizar un currículo diferente con los niños integrados, es decir, un currículo de educación especial dentro de una escuela regular.

En lo que se refiere a las relaciones entre pares, una de las observaciones más relevantes ha sido el reconocimiento por parte de los adultos de que entre los niños

no se da la discriminación. Cuando han llegado los alumnos integrados, más que discriminación, se ha observado curiosidad en ellos. Si bien los beneficios de la integración para el niño con un déficit son amplios, se deben reconocer también las aportaciones que un ambiente integrado brinda a los niños regulares, estos beneficios recíprocos han sido reconocidos por docentes, padres y toda la comunidad educativa. Los niños integrados, dependiendo de su grado de discapacidad, pueden tener grandes beneficios. Educarse con sus iguales, aprender los mismos contenidos que pueden aprender sus compañeros y desenvolverse como una persona tan igual a la que está al lado de él. Por su parte, los niños regulares también se benefician, porque en el grupo donde hay un niño distinto aprenden a compartir, a ser tolerantes, a respetar las diferencias. Aquellos niños integrados que han necesitado de mayor atención, pudieron recibir atención y cuidado de sus compañeros.

La participación de los padres de familia juega también un rol importante dentro del proceso de integración. Al respecto, la escuela refirió que durante la implementación del proyecto de integración, algunos padres y tutores rechazaron a los alumnos integrados amenazando incluso con llevarse a sus hijos de la escuela. Sin embargo, esta situación se fue superando a través de los años. No obstante, aunque los padres valoren la integración social, la escuela plantea que eso no es todo el desarrollo del niño, también cuenta el aspecto intelectual que requiere que el niño piense, actúe y razone adecuadamente, y para eso se requiere del apoyo familiar. Algunas reacciones por parte de los padres que podrían llegar a impedir una integración óptima de los niños, son en primer lugar, la negación de los problemas de los hijos, de manera que se tiende a culpar a la escuela de los problemas de éstos; en segundo lugar, las falsas expectativas en relación con los aprendizajes que puedan lograr sus hijos al integrarse a una escuela común; por último, hay papás con expectativas tan altas que no ven los logros que van teniendo sus hijos.

El contexto educativo:

Los proyectos de innovación educativa así como las subvenciones autorizadas mediante el decreto 490, favorecieron a ésta y a otras escuelas ya que contribuyeron a la obtención de mayores recursos como la contratación de más horas de

profesionales especialistas y la adquisición de material didáctico. Adicionalmente, otras instituciones municipales o distritales han ofrecido apoyos al trabajo de integración de la escuela, en: la evaluación multiprofesional dirigida a los profesores; la atención de problemas visuales, auditivos, kinesiológicos; el servicio de alimentación a los alumnos y las áreas de la salud.

Como último punto, este centro integrador expuso algunas condiciones mínimas para iniciar un proceso de integración:

- Tener profesores involucrados en este proceso y una dirección que los motive, un jefe técnico bien interiorizado de la problemática y el apoyo de profesores especialistas. Pero lo más importante para el éxito de la integración es la actitud de los docentes.
- Partir de cursos de sensibilización y de capacitación, sobre cómo hacer las adaptaciones curriculares y cómo poder enseñarle a un determinado niño de acuerdo a su déficit. Se reconoció la importancia de un perfeccionamiento permanente para los profesores de las escuelas de integración.
- Evitar la creación de grupos numerosos (menos de 35 niños) ya que el profesor, por muy buena disposición que tenga para apoyar al alumno integrado en forma individual y personalizada, no lo puede hacer siempre como debiera por la atención que requieren los otros alumnos.

La continuidad:

Crear proyectos comunitarios que tiendan puentes de comunicación con otros colegios a fin de ofrecer continuidad a los niños egresados debe reconocerse como un compromiso tanto de las instituciones como de la comunidad educativa en general.

3.4.5 Aportes de las Experiencias de Integración

El estudio las experiencias educativas comprende también un análisis sobre las aportaciones de éstas al campo de la integración educativa. De acuerdo con el documento referido, las escuelas estudiadas mostraron similitudes que se reflejaron tanto en el contexto particular como en el proceso de integración de cada una. Su revisión comprende cinco aspectos relevantes:

1. Las condiciones y características del proceso de integración
2. El rol de directivos y docentes
3. Los especialistas
4. El rol de la familia
5. Los alumnos.

1. Las condiciones y características del proceso de integración

Dos condiciones fueron señaladas como indispensables en los procesos de integración a lo largo de todas las experiencias reportadas: por un lado, un proyecto educativo intencionado desde su inicio, y por el otro, una práctica docente flexible y abierta que considere las diferencias durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Las escuelas reportaron también sus estrategias para llevar a la práctica la integración de los niños en general en las que se contemplaron principalmente: a) la fuente de los recursos para implementar cada proyecto, b) los tipos de proyecto y c) los niveles educativos que ofrecía cada escuela.

En lo que se refiere a los recursos, se reportó que algunas escuelas recibieron el apoyo por parte del Ministerio de Educación, mientras que otros colegios trabajaron con recursos propios.

Los niveles de apoyo se tradujeron en posibilidades reales de las escuelas para adecuar su infraestructura a las necesidades de los niños con discapacidad, esto llevó a las instituciones independientes a buscar recursos a través de organismos no gubernamentales.

Se distinguieron dos principales tipos de proyectos:

- Los que partían de una iniciativa particular de una escuela

- Los que formaban parte de un proyecto mayor o de una comunidad entera.

Estos últimos mostraron tener más ventajas en ciertos aspectos: 1) su presencia e impacto en la comuna, esto significó mayores apoyos por parte de las autoridades y contribuyó a mantener las innovaciones; 2) la administración y disponibilidad eficiente de recursos especializados, 3) la participación en redes de colaboración entre escuelas, 4) la cobertura de atención e integración y 5) la continuidad de los estudios de los niños integrados.

Para hablar de los niveles educativos, se consideró importante incluir criterios como la edad y el grado al que se integra un niño con nee. Al respecto, se registraron diversas opiniones; por un lado, algunas personas consideraron más adecuado incorporar a los niños al nivel o grupo según: a) su nivel de desarrollo y aprendizaje, independientemente de su edad. Por otro lado, sin embargo, algunos piensan que es mejor para los niños ubicarlos de acuerdo a b), su edad cronológica en lo que respecta al grado. En la investigación se reportó la tendencia de iniciar la integración en los primeros niveles de enseñanza y la preferencia de las escuelas por recibir a alumnos con discapacidades leves. Estas preferencias partieron de las observaciones hechas por los profesores de que integrar a los niños a una edad temprana les reportaba beneficios, entre los que sobresalían mayores probabilidades de acceso al aprendizaje; mejor adaptación a las exigencias de la escuela regular y mejor aceptación por parte de los compañeros y docentes. Los procesos de integración de las escuelas contemplaron además otros aspectos importantes que por sus implicaciones en la consecución de los objetivos deben ser tomados en cuenta:

Los grupos.- El número máximo permitido por la normativa del Ministerio de Educación para la inclusión era hasta el 2003 de dos alumnos con necesidades educativas especiales por grupo. No obstante, se observaron diferencias en las escuelas, las cuales llegan a integrar desde uno hasta más de dos niños por grupo. Pese a todo ello, la preocupación se centró en el número total de niños por grupo, ya que la mayoría de los docentes señaló que el número ideal para la integración de todos los niños era de máximo 35 alumnos por grupo.

El grado de integración.- La opción de integración preferida por las distintas escuelas, fue la opción 1 de la normativa chilena: el alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el aula de recursos en forma complementaria. No obstante, se recurrió también a la opción 2: el alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto en aquellas áreas en las que requiera mayor apoyo, y a la opción 3: el alumno asiste en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común, las cuales implican un apoyo personalizado en un aula de recursos o de apoyo. Se observó que la opción 4 no estuvo contemplada dentro de las opciones de ninguna escuela. Esta situación contribuyó a ver las modalidades u opciones de integración como procesos flexibles que evolucionan en la práctica, en la medida en que se desarrollan competencias de adaptación.

El aula de apoyo.- Las escuelas dispusieron un aula de recursos o de apoyo para poder trabajar con los alumnos de manera individual o en pequeños grupos. Las tareas trabajadas se coordinan generalmente entre los especialistas y los profesores del grupo regular al que pertenecen los alumnos.

La sensibilización y la capacitación.- Estos procesos fueron posibles debido a que la mayoría de las escuelas tuvo asesoría y apoyo técnico por parte de las autoridades educativas y otras instituciones vinculadas con la educación especial. En contraste, el documento hace referencia a los docentes que no tuvieron acceso a la capacitación previa a la integración, los cuales tuvieron que hacer un mayor uso de la intuición. A pesar de ello, se reportó que ambas acciones se caracterizaron por: a) promover los procesos de integración, b) asegurar la calidad de los mismos y c) generar en la comunidad una valoración positiva de la atención a la diversidad. De esa manera, fue posible desarrollar actitudes positivas frente a la discapacidad, promover el realismo sobre el potencial de aprendizaje de estos alumnos y generar estrategias para satisfacer las necesidades educativas especiales.

Las redes de apoyo.- Este aspecto reportó una gran utilidad debido a que contribuye a fomentar la sensibilización y a difundir los diversos proyectos de integración en la comunidad. Estas redes sirvieron también de estrategia para promover otra visión acerca de los procesos educativos en la escuela.

La continuidad.- Uno de los grandes desafíos encontrados fue la posibilidad de las escuelas para ofrecer continuidad hacia otros niveles de educación superior. Esta dificultad ha provocado por un lado la necesidad de retener a los niños integrados más allá de los límites de edad permitidos para que no interrumpan su proceso de integración y por el otro, que los niños con necesidades educativas especiales se queden sin escuela e incluso se tengan que ir a una escuela especial. Esto según reportó el documento, ha repercutido en el ánimo y las expectativas sobre los procesos de integración.

2. El rol de directivos y docentes.

El documento señaló que para hacer posible la integración resultaba prioritario contar con una dirección que sirviera de motivación y apoyo, y con profesores involucrados en el proceso de integración. Para que esto fuera posible, era necesario en primer lugar enfrentar la resistencia y el temor hacia el cambio, situaciones que al remover las ideas fuertemente arraigadas por años en las personas les provocan miedo, confusión y oposición.

El papel de los directivos se pudo ver reflejado en la gestión y el desarrollo de la integración, toda vez que su confianza en el proyecto a realizar permite implementar los cambios e innovaciones para atender a la diversidad.

Durante las entrevistas, los docentes refirieron las situaciones reales que acompañaban el proceso de integración en cada escuela. Entre los factores que con mayor frecuencia provocaron inseguridad y preocupación en ellos se pueden señalar los siguientes:

- Una formación profesional que no considera la diversidad
- Dudas acerca de los logros académicos de los niños integrados
- Temor ante los posibles efectos negativos de la integración en los niños regulares.
- Inseguridad para manejar las conductas disruptivas de los niños con necesidades educativas especiales

- Recelo ante la influencia de la conducta disruptiva en la dinámica de trabajo
- Temor ante las reacciones de padres de familia y de niños regulares acerca de la presencia de los niños integrados
- Preocupación por la imagen de la escuela en la sociedad.

Una diferencia importante observada en las educadoras de educación preescolar con respecto a las de educación básica, fue que las primeras experimentaron menos temores durante el proceso de integración. La explicación a esta reacción se encontró en la flexibilidad del currículum de preescolar, el cual está centrado en el niño y se muestra abierto a diversas de respuestas educativas. Lo anterior ha posibilitado que las educadoras del nivel de preescolar actúen mejor ante la diversidad.

Como parte de la experiencia en las acciones de integración y de una tarea de renovación de la práctica docente, las comunidades educativas han ido desarrollado habilidades en varios aspectos:

- el manejo de las propias actitudes
- el replanteamiento de las propias concepciones para modificar esquemas previos
- el manejo de sus temores y resistencias
- el mejoramiento de sus prácticas educativas
- el desarrollo de mayores competencias técnicas.

Este desarrollo ha llevado a los docentes a corregir sus expectativas respecto a la capacidad de aprender y progresar de los niños integrados y a descubrir los beneficios que la integración representa en la comunidad educativa en su conjunto. Adicionalmente, los diversos procesos de integración han servido a los docentes para incorporar nuevas respuestas educativas tales como la flexibilidad en el tiempo de ejecución de las actividades educativas, las actividades grupales planificadas, la tutoría entre pares y de manera especial han incluido:

- a) las adaptaciones curriculares

b) la evaluación diferenciada.

a) Las adaptaciones curriculares

Los jardines y escuelas reportaron que una de las condiciones para responder a las necesidades de la diversidad era flexibilizar los contenidos y actividades del currículo educativo, proceso conocido como adaptaciones curriculares. El estudio reportó que una vez que se deciden las adaptaciones, es necesario adoptarlas y planificarlas de manera integral entre docentes y especialistas para ejercerlas en los espacios apropiados según la actividad.

Su implementación implicó abordar los objetivos y contenidos relevantes mediante la siguiente estrategia:

1. Seleccionar los objetivos y contenidos más relevantes del programa curricular
2. Asignarles un orden jerárquico
3. Simplificarlos para ajustar los niveles de dificultad de cada actividad
4. Tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos así como sus ritmos de aprendizaje.

Las escuelas refirieron que las adaptaciones curriculares se han convertido en un valioso recurso para abordar las diferencias en el aula, por lo que se han comenzado a utilizar para facilitar el aprendizaje e integración de todos los alumnos en general, enfocándose principalmente en las áreas de lenguaje y matemáticas. Su uso ha llevado a los docentes a ajustar las exigencias a las necesidades de los alumnos, a sus ritmos de aprendizaje y conocimientos previos, para así potenciar sus capacidades cognitivas y favorecer la participación y el aprendizaje de todos. Si bien esto les ha representado un avance importante, los docentes de estas escuelas se encuentran ante el dilema de llevar a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje que respondan por un lado a los requerimientos comunes, compartidos por todos los alumnos pero, al mismo tiempo, a sus necesidades individuales.

Otro desafío importante de considerar y que exige el uso de adaptaciones, es el que se refiere a la disciplina ya que para un trabajo más participativo de todos los

alumnos, se hacen necesarias nuevas reglas y formas de organización para favorecer la convivencia escolar.

b) La evaluación diferenciada

En todas las escuelas se reportó el uso de la escala de notas para calificar el rendimiento de los niños integrados, al igual que con los otros estudiantes. Sin embargo, al momento de calificar, muchos docentes reportaron sentirse presionados por las consecuencias que podía representar una baja calificación para la autoestima del alumno. Éste resultó ser uno de los criterios por los que se consideró importante la implementación de la evaluación diferenciada.

Otras consideraciones para su uso son que:

- permite mostrar los avances del alumno
- ayuda a valorar los logros en el aprendizaje
- toma en cuenta el esfuerzo, el compromiso y la responsabilidad con que el niño o niña enfrentan el aprendizaje
- ofrece la posibilidad de nuevas respuestas educativas
- Se basa en los objetivos establecidos para cada alumno
- Puede ser complementada por el especialista en los espacios diferenciados, es decir, en el aula de apoyo

A pesar de las ventajas y utilidad de esta estrategia, se señalaron también algunas complicaciones que resultan importantes de mencionar. Los docentes reportaron que la proporción de los alumnos integrados llegó a provocar ciertas complicaciones, en especial cuando éstos presentaban desfases significativos en el nivel de aprendizaje de su grupo. Ante esta situación, se observó la tendencia a promoverlos de grado con la intención de darles más tiempo para aprender, posibilitando también, la continuidad en las relaciones con su grupo y su integración social. El análisis de los testimonios sobre la aplicación de estos criterios de evaluación, puso de manifiesto sin embargo, la posible sobrevaloración de los aspectos afectivos y la adquisición de habilidades sociales. Lo anterior evidenció además la dificultad de

algunos docentes para poder establecer objetivos de aprendizaje y metodologías de enseñanza adecuados al nivel de competencias de los alumnos integrados.

3. Los especialistas

En este apartado se incluyeron los servicios de apoyo especializado tanto interno como externo, asimismo, se describen las características más relevantes de estos miembros del equipo de integración. El apoyo proporcionado por especialistas docentes y no docentes ha sido altamente valorado por los profesores, éste se organizó dependiendo de situaciones como:

- a) las características de cada escuela
- b) el proyecto de integración
- c) el tipo de discapacidad de los alumnos integrados.

El estudio reportó que la mayoría de estos profesionales de apoyo provenía de la educación especial, siendo profesores con especialidad en deficiencia mental, trastornos de la audición y lenguaje y déficit visual. También se contó con el apoyo de profesionales no docentes, como psicólogos, fonoaudiólogos y kinesiólogos, que contribuyeron a mejorar las condiciones en que alumnos, familiares y profesores han tenido que enfrentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de realizar una importante labor de sensibilización y capacitación de los docentes. La participación de personal de apoyo especializado fue algo que prevaleció en todas las escuelas ya que además contribuyeron a diseñar las propias modalidades de funcionamiento de cada una. En el caso de los proyectos comunales que fueron la mayoría, los profesionales estaban contratados para asesorar los procesos de integración en varias escuelas, en las que tenían horas asignadas para cada una de acuerdo con el número de alumnos integrados. El hecho de contar con equipo de apoyo permanente, permitió una mayor participación de los especialistas en el proyecto educativo. Algunas de las diferencias observadas en el apoyo a los niños con nee fueron:

- A) Las clases complementarias de refuerzo pedagógico
- B) El grupo diferencial

C) Apoyo dentro del aula

D) apoyo complementario (después de la jornada escolar)

En general se detectó una especial preocupación por organizar los servicios de apoyo, de modo que no impidieran la participación del niño en las clases regulares. A pesar de la limitación de este tipo de recursos, en el caso de los jardines independientes, se observó que la flexibilidad del currículum educativo y la interacción entre las educadoras, las auxiliares y los padres, generaban situaciones de aprendizaje más participativas, variadas y planificadas en función de las necesidades individuales de los alumnos, lo cual facilitó su integración. En este contexto se observó la siguiente situación: Las escuelas que carecían de aulas y especialistas de apoyo, integraron al 100% en el aula regular a los niños con nee.

Las educadoras y asistentes por su parte asumieron completamente la educación de estos niños; ante esto, las educadoras y familiares de los niños integrados recurrieron a otras instituciones del sistema para obtener apoyo. No obstante, se enfrentaron a un apoyo especializado externo que se daba al margen de la situación educativa y era difícil vincularlo a las necesidades pedagógicas del niño.

Por otro lado, los resultados de la investigación mostraron la tendencia de las escuelas a integrar a niños con el mismo tipo de nee. Las escuelas refirieron que trabajar diversas discapacidades requiere el apoyo de distintos profesionales quienes al tener un alto grado de especialización se ven impedidos para atender a niños con diferentes necesidades.

La situación particular de cada escuela ha llevado a los especialistas a explorar y combinar diversas estrategias de apoyo, las cuales se deciden con base en las necesidades específicas que presentan los alumnos y los docentes, así como en las condiciones del aula. La mayoría de éstas consisten en la anticipación de contenidos a tratar en las clases regulares y en el reforzamiento de las clases impartidas.

Los especialistas desempeñan actividades como:

- la planificación y evaluación de las adaptaciones curriculares

- el desarrollo de actividades pedagógicas junto con el equipo docente
- la adaptación de materiales
- la propuesta de metodologías de trabajo.

A través de esta participación, muchos de estos especialistas reconocen que el éxito de su colaboración va a depender de los siguientes factores:

- la calidad de la relación que establezcan con los docentes
- el grado de aplicabilidad y adecuación que tengan sus proposiciones
- el conocimiento de la dinámica del aula regular
- el trabajo eficiente con grupos numerosos y que presentan una mayor variedad de problemáticas.

A la vez, los docentes han experimentado cambios significativos en su práctica y se han visto en la necesidad de compartir el trabajo del aula con otros profesionales. Esta actividad multidisciplinaria ha representado sin embargo, algunas dificultades producto de concepciones tradicionales acerca de la educación de los niños con discapacidad y de recursos limitados, especialmente por la falta de tiempo de los docentes.

El estudio enfatizó algunas situaciones que podrían influir de manera negativa en el proceso de integración:

- a) situar la acción educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales desde el déficit y no desde el currículum puede generar confusiones respecto del grado de responsabilidad que tiene el profesor de aula en el proceso educativo de los alumnos integrados.
- b) la falta de experiencia de muchos docentes en el trabajo con niños con discapacidad puede llevar a varios especialistas a asumir el liderazgo de los procesos educativos de estos alumnos.

A pesar de esto, se ha observado también una evolución en los procesos de integración, en el sentido de que los especialistas han ido delegando la

responsabilidad del aprendizaje al profesor de aula. Esto ha permitido a los especialistas asumir progresivamente un rol de apoyo y asesoramiento a la escuela, colaborando en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Frente a esto, las diferentes experiencias de integración han llevado a las escuelas a reconocer que la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales es responsabilidad del docente con el apoyo de los especialistas. Las experiencias sin embargo, han mostrado que las decisiones importantes todavía se concentran en los especialistas, situación que ha limitado las oportunidades de los docentes para involucrarse desde el inicio en el proceso. Un ejemplo claro de ello ha sido la definición de las opciones de integración para el establecimiento y de las modalidades de apoyo especializado que se implementan. En el caso de las escuelas involucradas en proyectos comunales, se observan sistemas de financiamiento de proyectos de integración, los cuales exigen a la escuela un diagnóstico, con información sobre el tipo y grado de discapacidad para que tanto la escuela como el alumno reciban los recursos. Entonces, es importante desviar la mirada de la clasificación de la discapacidad para darle prioridad a las necesidades educativas especiales.

4. El rol de la familia

Como una aportación más de las experiencias de integración, se ha observado que la participación de la familia se ha ido reafirmando en las escuelas integradoras, lo que ha ayudado a estrechar las relaciones entre familia y escuela. Esta participación ha arrojado también datos importantes en relación con la educación y compromiso para con los hijos, a partir de los cuales las escuelas han podido aprender a manejar situaciones con los padres, encontrando con mayor frecuencia:

- los casos en que los padres tienden a negar las dificultades de sus niños y por lo tanto a no asumirlas
- los casos en que los padres llegan a desvalorizar las capacidades y aprendizaje de sus hijos
- el caso de los más realistas que asumen la discapacidad de su hijo o hija y reconocen sus potencialidades y limitaciones

Este tipo de situaciones llegan a provocar por un lado, expectativas incongruentes con los aprendizajes reales de los niños integrados y por el otro, una tendencia a minimizar su propia participación en el proceso educativo de sus hijos. Todo esto pone en evidencia lo doloroso y difícil que puede resultar para los padres aceptar la discapacidad de sus hijos y, por tanto, la importancia de que reciban información y apoyo por parte del centro educativo.

Debido a las pocas oportunidades con las que cuentan la familia de niños con necesidades educativas especiales para poder ser integrados en escuelas regulares, se observan situaciones de cansancio, frustración y temor ante las posibilidades de un entorno desprotegido, exigente y selectivo.

Otra fuente de desconfianza y temor, se sitúa en el hecho de que los docentes no cuenten con los conocimientos ni el tiempo suficiente para atender adecuadamente a sus hijos. Las situaciones descritas sirvieron para valorar la necesidad de sensibilizar e informar a la familia y a las personas involucradas con los niños con necesidades educativas especiales; de manera que las escuelas en su mayoría organizaron a) pláticas de especialistas, b) jornadas en las que se invitaba a los padres a participar ya sea dando testimonios, o llevándolos a participar al aula con los niños para que pudieran observar su desempeño en el contexto educativo y de aprendizaje. Estas actividades fueron útiles para que los padres ajustaran sus expectativas, pero también, para fortalecer su compromiso para con sus hijos.

Adicionalmente al trabajo dentro de la escuela, se les fue solicitando un refuerzo complementario en la casa, partiendo de la idea de que ellos, los padres, más que cualquier otra persona, conocen a sus hijos y podían aportar información valiosa a la escuela acerca de la conducta de estos en los distintos ambientes. El estudio reportó que los padres pueden llegar a jugar un rol fundamental en las decisiones de carácter educativo y curricular, si se les involucra de manera constante en el proceso de integración, ya que pueden colaborar en el seguimiento del proceso educativo, compartir distintas visiones y establecer acuerdos de colaboración. Asimismo, la mayoría de las situaciones, siguen reflejando una gran incertidumbre de los padres

sobre las posibilidades de desarrollo de sus hijos, pues no tienen certeza de su continuidad en el sistema educativo regular tras concluir la enseñanza básica.

Si bien, al iniciarse los procesos de integración en estas escuelas, la mayoría de sus miembros se mostró receptiva a la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales, a medida que avanzaban estos, se fueron dando ciertas resistencias y manifestaciones de discriminación en algunos padres, algunas preocupaciones observadas fueron:

- que sus hijos imitaran conductas desadaptativas de los niños integrados.
- que su atención implicara restar tiempo de atención a sus hijos
- que descendiera el nivel académico de los grupos.

Estas reacciones llevaron a las escuelas a implementar actividades para sensibilizar e informar a toda la comunidad educativa, con el objeto de abordar sus dudas y desmitificar los prejuicios y creencias respecto a los niños en situación de desventaja.

Las actividades en su mayoría siguieron estrategias como:

- a) las reuniones habituales con los padres de familia
- b) encuentros y talleres para tratar específicamente el tema de la integración
- c) la celebración del día de la Diversidad o de la Integración.

5. Los alumnos

El estudio de las experiencias educativas pudo mostrar que un contexto educativo diverso representa una gran oportunidad de desarrollo, aprendizaje y superación, no sólo para los alumnos con mayores dificultades sino también para toda la comunidad educativa. En opinión de los docentes, la integración ayuda a que los alumnos fortalezcan su autoestima, desarrollen la autonomía, el sentido de la responsabilidad y del compromiso, condiciones necesarias para ejercer un rol activo en la

comunidad. Un ejemplo de la importancia que representa para estos alumnos desenvolverse en un entorno más estimulante y completo es cuando se encuentran comprometidos el lenguaje y la comunicación. Ellos enfrentan continuamente la petición de sus pares para que esclarezcan lo que quieren decir y esta situación podría motivarlos a desarrollar sus capacidades expresivas.

De esta forma, la participación de los niños a través del trabajo de grupo cobra su verdadero sentido y se hace indispensable para:

- promover el intercambio de conocimientos
- desarrollar habilidades sociales y de comunicación
- fomentar el apoyo mutuo entre pares.

Este tipo de apoyo se ha ido incorporando como parte de las estrategias de los docentes; por ejemplo, en la tutoría entre pares, la cual consiste en recibir apoyo por parte de un compañero más avanzado.

Educadores y padres señalan que un número importante de los estudiantes integrados han conseguido desarrollar competencias sociales, lingüísticas y de razonamiento, han aprendido a leer y a escribir, así como a realizar operaciones de cálculo y resolución de problemas. Así también han desarrollado capacidades para trabajar en equipo con sus pares y en muchos casos han logrado compensar las frustraciones que les originan sus propias dificultades.

Para los docentes es importante entablar una relación afectiva. El aprendizaje se potencia en la medida que los estudiantes se identifican con su grupo, confían en sus compañeros y profesores, se sienten valorados y queridos. Los vínculos emocionales al ser bilaterales, producen gratificaciones en los docentes, elevando así su compromiso con la educación de estos niños. Sin embargo, la creación de vínculos afectivos que estimulen el aprendizaje no siempre es sencilla pues requiere de una relación personalizada entre el docente y sus alumnos, la cual puede dificultarse en grupos muy numerosos o cuando se disminuyen las posibilidades de una relación cercana.

A diferencia de los jardines infantiles, en las escuelas básicas la aceptación de las diferencias por parte de los alumnos no siempre se produce de manera espontánea. El estudio comenta que en ocasiones se requiere superar el rechazo inicial de algunos compañeros, el cual emerge especialmente cuando la integración escolar de un alumno no se realiza a una edad temprana. Los procesos de integración han chocado con creencias y actitudes discriminatorias que persisten en la sociedad. Algunos niños han manifestado conductas negativas hacia sus pares con necesidades educativas especiales, situaciones que los docentes han debido resolver. A veces, el trato diferenciado que los profesores brindan a los niños integrados es interpretado como un privilegio que afecta el principio de igualdad, generando molestias en los compañeros.

El análisis de estas experiencias revela la considerable influencia que tiene en las actitudes y conductas de los alumnos el modelo y los mensajes que transmiten tanto docentes como padres. En la medida que los docentes muestran un comportamiento natural hacia las diferencias, creen en la capacidad de aprendizaje de sus alumnos y los alientan a superar las dificultades brindándoles el apoyo que necesitan, los alumnos aprenden de su ejemplo y tienden a conducirse del mismo modo.

En el trabajo con los alumnos se torna indispensable incorporar la temática de la diversidad como contenido transversal intencionado en las actividades curriculares. Así al vivir el proceso de integración, los niños con necesidades especiales pueden llegar a ser vistos por sus compañeros como un alumno más dentro de la institución educativa y recibir ayuda cuando enfrentan alguna dificultad. Los docentes han impulsado un trabajo de colaboración entre los alumnos, que implica ayuda mutua y una mayor responsabilidad ante el grupo y las tareas escolares. A partir de esto, los resultados obtenidos son mayores e incluso los niños han llegado a superar sus propios métodos para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas con mayores dificultades.

Las ganancias de un proceso de integración exitoso se pueden ver de acuerdo al estudio de estas experiencias, en el desarrollo de nuevas habilidades sociales, valores y destrezas cognitivas en los alumnos en general. La convivencia entre

alumnos con y sin necesidades educativas especiales ha favorecido el desarrollo de todos pues les permite:

- valorar, aceptar y respetar las propias características individuales y las de los demás
- ampliar la capacidad de empatía
- ampliar la capacidad para relacionarse con otros
- dejar atrás los prejuicios y las actitudes de sobreprotección

Al ser integrados a los jardines y escuelas regulares, los alumnos con necesidades educativas especiales acceden a las mismas oportunidades de aprendizaje que se le ofrecen a la población en general. A través del currículum escolar común que garantiza su desarrollo, en la medida de sus capacidades, de sus competencias sociales, intelectuales y de valores que les demanda la sociedad en que viven. La experiencia en la escuela regular les brinda así la posibilidad de crecer y enriquecerse conviviendo con los demás en un medio natural de aprendizaje.

En resumen, a lo largo de este capítulo se hace un recuento de algunos modelos de trabajo y experiencias educativas de otros países las cuales ofrecen algunas de las bases que sustentan la intervención con los niños con nee o que se encuentran en riesgo de presentarlas.

Por un lado, se presentó el programa educativo individualizado (IEP) reglamentado en la ley educativa de Estados Unidos que exige la integración de los niños con nee y sus familias en programas de intervención temprana. Este programa oficial de donde parten los diversos modelos de atención de ese país, implica acciones que van desde la detección de las necesidades del niño, hasta la evaluación de la intervención con éste y el impacto en su desempeño. En segundo lugar, se revisaron dos modelos de atención que hacen hincapié en aspectos importantes entre los que se encuentran: el desarrollo infantil; el trabajo multidisciplinario que comprende la participación activa de los padres, especialistas y todos los actores que forman parte del contexto inmediato del niño; y el trabajo sistemático e integral que contempla por un lado, la valoración y la intervención, como es el caso del TPBA y por otro lado, la

vinculación de los aspectos citados con otro componente como es la evaluación, tal como lo plantea el AEPS.

En la última parte, se hizo un recuento de los aprendizajes que las experiencias de trabajo chilenas aportaron para promover y desarrollar la integración educativa en sus escuelas. Esta revisión tuvo como objetivo identificar los aspectos de la intervención que ofrecen mayores retos a la comunidad educativa reportando asimismo, las aportaciones que éstas brindaron en el terreno de la integración educativa, las cuales pueden ser de gran utilidad en cualquier proyecto educativo que contemple la integración como uno de sus objetivos.

El capítulo siguiente aborda las bases del desarrollo infantil y un panorama de los trastornos del desarrollo, como algunos de los principales aportes de la Psicología al campo de la integración educativa.

CAPITULO 4

APORTES DE LA PSICOLOGIA A LA INTEGRACION EDUCATIVA

Este capítulo aborda aspectos propios de la Psicología y la Psiquiatría, los cuales resultan imprescindibles al momento de poner en marcha cualquier intervención educativa con niños que presentan necesidades educativas especiales: el desarrollo infantil y la clasificación de los trastornos del desarrollo.

El capítulo contiene tres secciones, en la primera sección, el desarrollo infantil se presenta como referencia obligada ya que a través de su estudio se pueden conocer los procesos evolutivos por los que atraviesan todos los seres humanos en los primeros seis años de vida. Estos conocimientos resultan imprescindibles en el quehacer educativo ya que portan las bases para llevar a cabo tareas como la identificación del nivel de funcionamiento del niño, el diseño de estrategias adecuadas para la intervención educativa, la evaluación de los aprendizajes, etc. Otro referente de vital importancia, es el conocimiento y comprensión de los trastornos y dificultades que pueden presentar los niños en los primeros años. Por ello, la segunda sección presenta un panorama general de la clasificación que el DSM-IV hace sobre dichos trastornos.

En la tercera sección se describen algunas opciones para la intervención educativa en niños que presentan ya sea nee con o sin discapacidad, o necesidades que provienen de retrasos madurativos; problemas para el aprendizaje; para el lenguaje, afectivos; etc. Estas intervenciones se basan en las aportaciones de diversos autores y son retomadas en este trabajo debido a que representan un gran desafío para el quehacer educativo de cualquier escuela.

4.1 Desarrollo Infantil

Son varias las definiciones sobre desarrollo que podemos encontrar en la literatura y una de ellas es la que hace referencia a un patrón de cambios biológicos, cognitivos y socio-emocionales los cuales comienzan desde la concepción y que continúan toda la vida. (Santrock, 2002). Papalia, Wendkos y Duskin (2001) por ejemplo, resaltan los aspectos que deben ser tomados en cuenta al momento de abordar el desarrollo; estos comprenden todos aquellos procesos que afectan a toda persona:

en primer lugar, la herencia, el entorno y la maduración; posteriormente la condición socioeconómica y el vecindario, y por último la cultura y el origen étnico. En esta sección se retoman entre otras las compilaciones realizadas por Palacios, Marchesi y Coll (2002), así como las de Papalia et al. (op. cit.), sobre el estudio del desarrollo infantil. Un papel importante en el estudio del desarrollo es el que juega la psicología evolutiva cuyo interés, radica precisamente en la conducta humana junto con sus cambios y transformaciones a lo largo del tiempo (Palacios, 2002). Algunos de los rasgos que caracterizan a esta disciplina se revisan a continuación:

- En primer lugar, se ocupa de los cambios de carácter normativo o cuasi-normativo, como las transiciones evolutivas y los procesos de desarrollo, es decir, que los procesos estudiados son aplicables a todos o casi todos los seres humanos, o a grandes grupos de estos. En contraposición a éstos, se encuentran los fenómenos idiosincrásicos que son aquellas transformaciones propias de ciertas personas, no de todas, y que será necesario explorar de manera individual.
- En segundo término, los cambios estudiados se relacionan con la edad o con el período de la vida en la que se encuentra la persona. Estos cambios, se ven influidos por el momento de la vida en que ocurren y a la vez muestran una estrecha relación con alguna etapa de la vida humana. Este último rasgo, se ha considerado de vital importancia ya que influye en cada aspecto del desarrollo no tanto por los años de vida concretamente hablando, como por los niveles de maduración por los que debe atravesar el ser humano. Sobre este aspecto, los autores distinguen varios períodos en los que tienden a situarse los cambios, desde el nacimiento hasta la vejez y la muerte, en este trabajo sin embargo, se consideraron solamente las dos primeras etapas:
 - a) 0-2 años, la primera infancia
 - b) 2-6 años, previos a la escolaridad obligatoria
- Existen ciertos cambios que podrían situarse en edades más precisas, como por ejemplo, los que ocurren durante la primera infancia, sin

embargo, debido a que no suelen ser inexorables, existe la posibilidad de que se presenten variaciones interindividuales importantes.

- Además de los ya mencionados, el desarrollo se ve influido también por la maduración, Santrock (op. cit.). Palacios (op. cit.) menciona que la maduración es un concepto relacionado con la edad que nos remite al momento en que nuestro organismo se haya preparado para acceder a una transformación más en la larga lista de cambios por los que habremos de pasar a lo largo de nuestra vida. Por eso, al nacer, nuestro organismo se encuentra en un estado de desarrollo muy incipiente, con un alto grado de inmadurez, el cual permitirá lenta y gradualmente el paso a la madurez. Debido a que seguimos una secuencia en la adquisición de habilidades, nuestro desarrollo se vuelve hasta cierto punto predecible, esto significa que alrededor de cierta edad, nuestro organismo contará con la madurez suficiente para hacer frente a los aprendizajes típicos de cierta etapa. Esto nos habla de una especie de *plan biológico* con el que aparentemente nacemos todos los seres humanos, el cual incluye los rasgos principales de nuestro desarrollo físico desde la concepción hasta la muerte. Desde este punto de vista, todos los seres humanos compartimos este plan, mismo que forma parte del genoma humano.

Al principio de la vida del ser humano la maduración biológica tiende a seguir una secuencia estable. A partir del nacimiento, los cambios se pueden predecir con mayor exactitud cuanto más cerca estemos del principio de nuestra vida. Estos se irán haciendo menos predecibles en la medida que avance el tiempo y nos alejemos del momento en que nacimos. Una vez que sucede esto, la maduración influirá poco en el desarrollo psicológico dando lugar a otras determinantes como las experiencias, la cultura y el momento histórico, aspectos que van a limitar el alcance de lo normativo. Esto es, existen elementos del desarrollo que se mantendrán fijos independientemente de las diferencias individuales como es el caso de las habilidades para caminar o hablar, pero al alejarse del momento del nacimiento, la maduración se limita a abrir posibilidades que podrían ser aprovechadas por el

entorno de acuerdo al *plan cultural* establecido en el contexto en que produce el desarrollo.

Aun cuando las culturas pueden llegar a ser muy estables, es necesario referirse también al momento histórico en el que se produce el desarrollo humano en determinada cultura. A pesar de esto, no se puede afirmar que los procesos de desarrollo son semejantes en todas las personas de una misma cultura y de un determinado momento histórico.

Existen otros factores de influencia en el desarrollo psicológico de las personas los cuales se encuentran relacionados con los grupos sociales y las características individuales; éstas últimas estarán presentes a lo largo del desarrollo e involucran tanto a los rasgos intra-individuales como las características de los contextos en los que ocurre el desarrollo de cada persona.

Como resultado de lo anterior, Palacios (op. cit.) resalta que el desarrollo ocurre en el marco de una red de influencias, la mayoría de carácter normativo como la maduración biológica, junto con influencias de tipo idiosincrásico, es decir, propias del individuo y no compartidas por otros. El desarrollo según Palacios, también se ha abordado desde otras perspectivas tales como la *psicología evolutiva del ciclo vital*, la perspectiva *bio-ecológica* o la del *análisis sociogenético e histórico cultural*.

La primera cuestiona tres aspectos relacionados con la trayectoria del ser humano: los hechos evolutivos durante la adultez y la vejez, las posibilidades tanto de la dirección como de las dimensiones del desarrollo y las variables históricas y culturales como se mencionó anteriormente.

La perspectiva bio-ecológica de Bronfenbrenner considera a su vez los elementos del contexto de la persona relacionados entre sí, y que ejercen su acción combinada y conjunta sobre el desarrollo de ésta. Estos diferentes elementos o influencias como se les ha llamado, interaccionan entre sí e influyen de manera directa e indirecta en la vida de cada ser humano. Para poder analizar los diferentes contextos, los teóricos llevan a cabo su estudio a través de los siguientes niveles: el macrosistema, el exosistema, el mesosistema y el microsistema, contemplando por

último las características geno y fenotípicas de la persona en sí, todo esto sin ignorar la dimensión temporal.

Por otro lado, la teoría del desarrollo de Vigotsky o *análisis sociogenético e histórico cultural*, enfatiza por un lado el papel de lo social y por el otro, la actividad sobre el medio por cuanto supone la transformación tanto del medio sobre el que se actúa como del sujeto que lleva a cabo la actividad. Esta teoría afirma que el lenguaje, los símbolos y las herramientas culturales sirven para mediar nuestra relación con el entorno en que vivimos, siendo los procesos psicológicos superiores los que determinan nuestra conducta. La adquisición de estos últimos de acuerdo con esta tendencia, se van a adquirir primero a partir de una evolución histórico-cultural y posteriormente como parte del desarrollo individual.

En contraste con estas posturas, Palacios (op. cit.) presenta también aquellas en las que el desarrollo es visto como un conjunto de procesos evolutivos que tiende a describir secuencias de cambios que llevan de un estado inicial a un estado final estudiándose por áreas (por ej. la teoría del desarrollo de Piaget). Cada una de las áreas corresponde a un aspecto o dominio. En cada uno de ellos influyen como se mencionó anteriormente, los cambios y/o transformaciones resultantes de la maduración, de las influencias biológicas, sociales, culturales y también de la información individual que todos los seres humanos portamos desde el momento mismo de nuestra concepción. La división de las áreas del desarrollo puede variar dependiendo de los procesos que ocurran en determinadas etapas de la vida, de manera que las áreas a estudiar no serán las mismas si se trata de un niño de un año o si se trata de un adolescente de 16 años. En este trabajo se abordarán únicamente los dos primeros períodos de la vida; de los 0 a los 2 años por un lado, y de los 2 a los 6 años por el otro.

Palacios et al. (op. cit.) clasifican las siguientes áreas al estudiar el desarrollo:

1. Desarrollo Físico y Psicomotor
2. Desarrollo Cognitivo
3. Comunicación y Lenguaje
4. Desarrollo Socio-afectivo

1. Desarrollo Físico y Psicomotor

Según Palacios y Mora (2002), esta área hace alusión a los aspectos biológicos y sociales del ser humano en la primera etapa de la vida. Se considera que el organismo es portador de una *lógica biológica* o sea, una organización y un calendario madurativo, que equivalen a la infraestructura de los procesos psíquicos del ser humano. Esta área del desarrollo está sujeta a leyes biológicas relacionadas con la maduración del sistema nervioso, sin embargo, no se puede reducir solamente a una realidad biológica ya que además de la madurez física, involucra la interacción y la estimulación. Los aspectos más relevantes del desarrollo físico y psicomotor abarcan:

- a) El crecimiento físico y del cerebro, entendiendo el crecimiento como un proceso complejo, progresivo y autorregulado.
- b) El desarrollo prenatal.
- c) El recién nacido y sus condiciones de salud (reflejos, tonicidad, respiración, llanto, entre otros).
- d) La psicomotricidad, aspecto relevante por las implicaciones psicológicas del movimiento y de la actividad corporal en la relación entre el organismo y el medio en el que se desenvuelve (Palacios y Mora, op. cit.).

a) Crecimiento Físico y del Cerebro.- El crecimiento del nacimiento a la adolescencia se da en dos patrones diferentes. El primero del nacimiento al año de edad, se caracteriza por un crecimiento rápido pero desacelerado; el segundo que comprende del primer año hasta el inicio de la pubertad muestra un crecimiento lineal y estable. En cuanto al peso, el aumento suele ser más representativo que el crecimiento de longitud. Los incrementos que se dan cada año son constantes entre los dos y seis años, posteriormente se hacen más lentos hasta que comienza la pubertad. Los factores que inciden en el crecimiento contemplan la herencia, los hábitos de nutrición y alimentación y el cuidado global de la salud. Otros aspectos como las diferencias culturales y étnicas también influyen en el crecimiento. Rice (1997), menciona que el desarrollo físico sigue el principio cefalocaudal; lo cual indica que va de la cabeza a los pies. Otro principio es el proximodistal; es decir, que procede del centro del cuerpo hacia la parte exterior de las extremidades. Este principio se

relaciona estrechamente con la capacidad del ser humano de saltar y correr antes de que puedan realizar movimientos manuales finos y precisos.

En cuanto al crecimiento del cerebro, su desarrollo según Rice (op. cit.) comprende varios aspectos: Después del nacimiento, aproximadamente el segundo mes el neonato continúa formando nuevas células nerviosas; los miles de millones de células nerviosas ya formadas continúan su proceso de madurez, aumentando con ello la eficiencia en la recepción de mensajes.

Santrock (op. cit.) expone que el proceso de la mielinización continúa hasta la adolescencia lo que irá aumentando la rapidez con que las células llevan la información a través del sistema nervioso. La mielinización en las áreas del cerebro relacionadas con la coordinación de manos y ojos se completa hasta los cuatro años de edad. Tanner (en Santrock, op. cit.) menciona que la mielinización de las partes del cerebro que intervienen en la atención se completa hasta que el niño termina la escuela elemental. Santrock por su parte señala que durante la niñez temprana, las implicaciones para la enseñanza se observarán en la dificultad de los niños para enfocar su atención y mantenerla por un periodo largo. Rice (op. cit.) también apunta que la corteza cerebral que es también muy inmadura en el recién nacido irá madurando para permitir un funcionamiento intelectual y motor más flexible y complejo; sus áreas por lo tanto se van a desarrollar en diferentes niveles: la primera en madurar es el área motora, que es seguida por el área sensorial. Las áreas asociativas son las últimas en hacerlo y su crecimiento continúa hasta la segunda o tercera década. Según Rice, el crecimiento de las estructuras corticales depende en parte de las influencias del ambiente.

- b) Desarrollo Prenatal.- Comprende básicamente tres períodos: 1) el período germinal, que va de la concepción a la implantación; 2) el período embrionario que abarca de la segunda a la octava semanas después de la concepción y 3) el período fetal, que dura de la octava semanas al final del embarazo. Rice (op. cit.).

- c) El Recién Nacido.- En cuanto a las características físicas del recién nacido se pueden mencionar el peso, cuyo promedio alcanza los 3.2 kilogramos y la estatura; un bebé al nacer mide aproximadamente 50 cm. Los aspectos más importantes observados al nacimiento comprenden: a) el funcionamiento fisiológico que involucra la respiración, el latido cardíaco y la temperatura; y b) los reflejos, que se definen como respuestas no aprendidas a estímulos particulares del ambiente; algunos son: el reflejo de Babinski, el parpadeo, el reflejo Moro, la succión, la rotación o búsqueda. Rice (op. cit.).
- d) Desarrollo Motor.- De acuerdo con Palacios et al. (op. cit.), la meta del desarrollo psicomotor es el control del cuerpo hasta ser capaz de sacar de él todas las posibilidades de acción y expresión que a cada uno le sean posibles. Por otro lado, Rice (op. cit.) menciona que éste depende en mayor medida de la maduración global física, especialmente del desarrollo esquelético y neuromuscular.

Esta área del desarrollo comprende las habilidades motoras gruesas y las finas. La motricidad gruesa se refiere a las habilidades motoras que involucran músculos grandes y abarca dos aspectos principalmente:

- 1) La secuencia de movimientos por las que atraviesa el infante hasta lograr la marcha, que va desde aproximadamente los dos hasta los dieciocho meses-de acuerdo con el Denver Training Manual II. Papalia et al. (op. cit.). Esta secuencia abarca: la postura del recién nacido; el sostén de la cabeza; alcanzar un objeto; sentarse con ayuda; sentarse solo; gatear; pararse sin ayuda y caminar. De acuerdo con Hall (1990), este recorrido comprende desde los dos hasta los diecisiete meses aproximadamente.
- 2) Según Rice (op. cit.), el segundo aspecto de la motricidad gruesa del infante promedio va de los dos a los cinco años de edad y se clasifica en términos generales como sigue:
 - a) Dos años: salta 30 cm.; lanza una pelota hacia arriba; pateo una pelota grande.

- b) Tres años: salta hasta 61 cm. de longitud, se balancea sobre un pie por un segundo, salta tres veces sobre un pie, sube una escalera sin ayuda, pedalea en triciclo, atrapa una pelota usando el cuerpo.
- c) Cuatro años: salta hasta 86 cm. de longitud, puede galopar, salta seis veces sobre un pie, atrapa una pelota que rebota.
- d) Cinco años, salta hasta 91 cm. de longitud, puede saltar con suavidad, avanza a saltitos, puede atrapar una pelota pequeña, baja por una escalera sin ayuda alternando los pies, salta hasta 30 cm. de altura, puede caminar sobre una viga de equilibrio.

De acuerdo con Bricker et al. (1996), la motricidad fina se refiere al control de los movimientos del brazo y de la mano para alcanzar, para la prehensión, para la liberación y la manipulación de objetos. El desarrollo de habilidades de coordinación motora fina, implica también estabilidad y fuerza en el cuello, tronco y brazos, a la vez que comprende: la coordinación ojo-mano; la percepción táctil; la percepción visio-espacial; la habilidad para llevar a cabo tareas de control motor fino de manera organizada y en secuencia; la conciencia del cuerpo en el espacio y el dominio de lateralidad.

Para el período comprendido entre los tres y seis años, Bricker et al. (op. cit.) considera básicamente las habilidades de: a) manipulación de objetos y b) las habilidades de preparatorias para la escritura.

- a) La manipulación de objetos comprende las habilidades que requiere el niño para el manejo de dos objetos pequeños al mismo tiempo; cortar con tijeras figuras con líneas curvas; atar cuerdas (agujetas).
- b) La pre-escritura contempla las habilidades que permiten al niño copiar formas complejas o escribir su nombre.

Para Rice (op. cit.) las habilidades motoras finas se presentan de la siguiente manera:

1. A los dos años: garabatea, inicia imitación de líneas verticales, se pone ropas sencillas, construye una torre con 6 a 8 bloques, sostiene un vaso con una mano, pasa las páginas de un libro de una a una.

2. A los tres años: copia un círculo, dibuja en línea recta, come con cuchara, pinta con los dedos, puede verter líquido de una jarra.
3. Cuatro años: Dibuja formas y figuras simples, dibuja un hombre en tres partes, puede vestirse solo, hace letras burdas, usa bloques para construir, puede cortar una línea con tijeras.
4. Cinco años: copia cuadrados, ensarta cuentas, puede abotonar botones visibles, puede manejar un cierre, puede atar las agujetas.

Hall (op. cit.) por su parte contempla las habilidades que conforman el desarrollo motor desde una perspectiva global haciendo énfasis en la importancia de éstas no sólo para establecer un diagnóstico, sino para poder definir las fortalezas y necesidades sensorio-motoras del niño:

- Aspectos generales del movimiento
- Tono muscular, fuerza y resistencia
- Respuesta a la estimulación sensorial
- Posiciones pasivas para el juego
- Movimiento durante el juego
- Movimientos diversos (saltar, trepar, habilidades con la pelota)
- Prehensión y manipulación

2. Desarrollo Cognitivo

Este aspecto comprende el desarrollo de la mente, o lo que es más preciso, el desarrollo del pensamiento y todos los elementos que integran la inteligencia, a saber, la sensación y la percepción; la realidad y representación, la coordinación; la atención; la memoria; y en otro orden de ideas, el conocimiento de sí mismo principalmente (Palacios; op. cit.).

Para Piaget, el desarrollo psíquico se inicia al nacer y concluye en la vida adulta, en este sentido es comparable al crecimiento orgánico y consiste en una marcha hacia el equilibrio, un paso constante de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior (Piaget, 1964). En su teoría del desarrollo, aborda la evolución del pensamiento en los siguientes períodos: a) el sensorio-motor que

abarca seis estadios o niveles, b) el desarrollo de las percepciones, c) la función semiótica o simbólica, d) las operaciones concretas del pensamiento y las relaciones interindividuales y d) las operaciones formales y el preadolescente (Piaget, 1969).

Por otro lado, Vigotsky contribuyó con otras ideas que ayudan a enfocar también el desarrollo cognitivo. Al respecto, su teoría abordó entre otras cosas las siguientes ideas: a) el desarrollo como instrumento para comprender las destrezas cognitivas, b) el lenguaje como herramienta psicológica para facilitar, transformar la actividad mental y con esto mediar las destrezas cognitivas, c) el ambiente sociocultural y las relaciones sociales como el origen de las destrezas mencionadas (Santrock; op. cit.).

Linder (1990), señala que el desarrollo cognitivo abarca una amplia gama de habilidades las cuales se pueden observar en el juego pudiéndose transferir directamente al repertorio del niño. Estas habilidades señala la autora, complementan y son integradas a los aspectos del lenguaje, motor y socio-emocional. Los aspectos considerados en esta área de desarrollo incluyen: las categorías de juego; los períodos de atención; la generalización; el juego simbólico; la aproximación a la resolución de problemas; la imitación; la discriminación y clasificación; la correspondencia uno a uno; la secuencia; el dibujo.

La descripción de esta área del desarrollo se aborda desde una perspectiva piagetiana, la cual abarca cuatro etapas o períodos del desarrollo cognitivo: a) la etapa sensoriomotora, del nacimiento a los dos años, b) la preoperacional, de los dos a los siete años; c) la de las operaciones concretas, de los siete a los once años; y d) la de las operaciones formales, de los once años en adelante. Aquí se describen de manera general los dos primeros periodos pues corresponden a las edades que son objeto del presente estudio.

- a) El período sensoriomotor comprende seis etapas, la primera, del nacimiento al primer mes y es conocida como ejercicio reflejo; la segunda abarca del primer mes a los cuatro meses, se conoce como reacciones

circulares; la tercera que comprende de los cuatro a los ocho meses se conoce como reacciones circulares secundarias; la cuarta etapa que va de los ocho meses al primer año de edad habla de la coordinación propositiva de los esquemas secundarios; la quinta etapa que abarca de los doce a los dieciocho meses se conoce como reacciones circulares terciarias y por último, la sexta etapa que describe las soluciones mentales va de los dieciocho a los veinticuatro meses. Otra característica importante de este período es la imitación.

- b) En el período preoperacional que abarca de los dos a los siete años el niño desarrolla la capacidad para manejar el mundo de manera simbólica (a través de representaciones). Uno de los principales logros de este período es el desarrollo del lenguaje, la capacidad para pensar y comunicarse por medio de palabras que representan objetos y acontecimientos. Otros procesos del pensamiento aparecen en este período: el juego simbólico, el razonamiento transductivo, el sincretismo, el egocentrismo, el animismo, la centración, la conservación, la clasificación y la irreversibilidad.

3. Desarrollo de la Comunicación y el Lenguaje

Para estudiar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, Ignasi Vila (2002) menciona que es necesario partir de la idea de que la conciencia humana es contacto social con uno mismo, y de que tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo de la comunicación van de la mano reconociendo que ambos tienen su origen en actividades socialmente organizadas en las que se implican activamente adultos y niños pequeños.

Otros descubrimientos que ayudan a conocer más sobre esta área del desarrollo, nos remiten nuevamente a Piaget y a Vigotsky. Palacios (op. cit.) hace referencia a la idea de Piaget acerca de que como parte de su desarrollo, el niño va construyendo la función simbólica es decir, la capacidad de representar objetos,

sucesos, personas, etc. lo que a llevar al niño a actuar con una inteligencia basada en procesos mentales que se manifiestan a través de símbolos.

Vigotsky por su parte, abordó al lenguaje como la herramienta mediadora más importante para el funcionamiento cognitivo ya que desde la niñez temprana, el niño comienza a utilizarla para planear actividades y para resolver problemas (Santrock; op. cit.). Para este autor tanto el desarrollo cognitivo como el lingüístico van de la mano, es decir son interdependientes; asimismo, ambos manifiestan que el aspecto individual (la representación) y el colectivo (la comunicación) forman una unidad indivisible. El lenguaje según Valmaseda (2007), se refiere a la representación interna de la realidad construida a través de un medio de comunicación que es compartido socialmente.

Para estudiar la evolución del lenguaje, Pérez (2002) hace alusión a cuatro dimensiones: desarrollo fonológico, desarrollo semántico, desarrollo morfológico y sintáctico y desarrollo pragmático. A pesar de esta división, el dominio de estas dimensiones se realiza de forma indiferenciada y en contextos básicamente conversacionales.

El desarrollo del lenguaje también contempla una secuencia temporal. De acuerdo con Valmaseda (op. cit.), el primer período se conoce como prelingüístico o preverbal, durante esta etapa, los recién nacidos parecen mostrar una enorme facilidad de incorporarse al medio social que les rodea, para tomar parte en las rutinas del intercambio social. Según Papalia et al. (op. cit.), los bebés expresan sus necesidades y sentimientos mediante sonidos que progresan desde el llanto hasta el balbuceo y parloteo, luego a la imitación accidental y más adelante a la imitación deliberada. Esta secuencia se reconoce como vocalización temprana.

En cuanto el reconocimiento de los sonidos del lenguaje, los bebés aprenden a reconocer los fonemas básicos de su lengua natal aproximadamente a los seis meses. Posteriormente, alrededor de los diez meses, los bebés pierden la sensibilidad previa a los sonidos que no hacen parte de su lenguaje escuchado por ellos. Por otro lado, en la segunda mitad del primer año, los bebés comienzan

a percibir las normas fonológicas, es decir, la disposición de los sonidos en el habla.

Otro aspecto del lenguaje del que nos habla Papalia, et al. (op. cit.), es el de los gestos, estos comprenden en un principio la acción de señalar, alrededor de los nueve meses; más adelante los bebés aprenden gestos sociales convencionales: decir adiós con la mano, mover la cabeza para decir *sí* o *no*. Aproximadamente a los trece meses, se presentan los gestos representativos para demostrar una necesidad (levantar los brazos para ser cargado). Los gestos simbólicos como aspirar para hacer alusión a una flor surgen con frecuencia en la misma época en que los bebés pronuncian su primera palabra. Los niños demuestran entender que los símbolos pueden hacer referencia a objetos, eventos, deseos o condiciones específicas.

Papalia et al. (op. cit.) hacen también alusión a la aparición de la primera palabra, la cual da inicio al habla lingüística, la expresión verbal que transmite un significado. En un principio, las palabras o sílabas tienden a poseer más de una acepción dependiendo del contexto en el que la pronuncia el niño. Estas palabras, que expresan un pensamiento completo se reconocen como holofrases. Durante esta etapa de la palabra única, el vocabulario sigue creciendo dando lugar a la conocida “explosión del vocabulario” entre los dieciséis y los veinticuatro meses. Papalia et al. (op. cit.) hace referencia al siguiente logro lingüístico del niño, el cual se produce cuando éste une dos palabras para expresar una idea (entre los dieciocho y los veinticuatro meses), no obstante, la edad puede variar considerablemente ya que el habla lingüística no se encuentra estrechamente ligada a la edad cronológica como sucede con el habla prelingüística; por otro lado, las primeras frases de los niños tienden a incluir solamente palabras esenciales, a estas frases se les conoce como habla telegráfica.

Entre los veinte y treinta meses, los niños demuestran una competencia cada vez mayor en la sintaxis, es decir en las reglas para formar oraciones en su idioma. Más adelante a la edad aproximada de tres años el habla tiende a ser fluida, más extensa y compleja, en general los niños logran que los demás interpreten adecuadamente lo que quieren decir. Papalia menciona que en el desarrollo del

lenguaje, se presenta lo que se conoce como el habla inicial, en esta etapa los niños tienden a simplificar, pero su habla, muestra asimismo otras características; en general, los niños pueden comprender las relaciones gramaticales aunque aún no puedan expresarlas.

Los niños también subextienden el significado de las palabras, es decir, restringen una palabra a un único objeto: También pueden sobreextender o sobregeneralizar el significado de las palabras, conforme desarrollan un mayor vocabulario y reciben retroalimentación de los adultos, esta situación va disminuyendo. Por último, los niños tienden a sobrerregularizar las reglas, es decir, las aplican con rigidez, desconociendo las excepciones. Esta habilidad es desarrollada generalmente durante la edad escolar.

Para su observación, Linder (op. cit.) aborda esta área a través de aspectos como: las modalidades o métodos de comunicación; los componentes del lenguaje incluyendo aquí la pragmática, la fonología, la sintaxis y la semántica; las habilidades del lenguaje receptivo y las habilidades orofaciales, sin dejar de lado cuestiones como la audición, la voz, y el desarrollo cognitivo, socio-emocional y sensoriomotor.

4. Desarrollo Socio-Afectivo

Esta área del desarrollo comprende la vida social y emocional del ser humano, las diferencias individuales en los procesos social y afectivo, así como los factores individuales y contextuales de esas diferencias. Entre los aspectos más relevantes que ayudan a construir una competencia social, se encuentran las relaciones de afecto con las personas significativas, las relaciones con los iguales, el papel de los padres y educadores. Ortiz, Fuentes y López (2002), presentan al apego como uno de los componentes más importantes del vínculo emocional. Éste, viéndolo por fuera cumple con una función adaptativa para el niño, los padres, la familia e incluso para la especie como tal pues promueve la supervivencia de éstos ya que mantiene unidos al niño con sus cuidadores. Una función más subjetiva del apego es que proporciona seguridad emocional debido a que favorece los sentimientos de aceptación, protección y a la vez procura los recursos emocionales y sociales necesarios para lograr el bienestar. Todas estas

cuestiones según Ortiz et al. (op. cit.), muestran que los seres humanos son muy sociales y que pueden sobrevivir y desarrollarse adecuadamente ya que son capaces de establecer relaciones adecuadas con los demás. Asimismo, el crear y mantener vínculos de apego con aquellos que cuidan y protegen (en el caso de los niños), así como el establecimiento de vínculos de amistad con los pares con quienes compartir experiencias y juegos resulta esencial para el desarrollo.

Las emociones han resurgido como punto de interés pues se reconoce la función adaptativa de éstas en todos los aspectos de la vida humana. Para su estudio se han identificado varios aspectos, el primero de ellos se refiere a las expresiones emocionales, señales importantes que pueden regular nuestra conducta. Durante los primeros años éstas se van volviendo más selectivas, veloces y duraderas, además de que van adquiriendo su carácter social. Este aspecto se va a modificar de manera importante al aparecer el lenguaje ya que es capaz de abrir nuevos caminos a la expresión de los sentimientos. Ortiz et al. (op. cit.). Otra gran influencia en la expresión emocional durante las etapas tempranas del desarrollo proviene de los padres y de la exposición del niño a diferentes experiencias emocionales en el contexto familiar.

Un segundo aspecto que interviene en la evolución de las emociones del ser humano es el reconocimiento de éstas y la empatía, lo cual posibilita a las personas a compartir los estados afectivos de los demás. La disposición que mostramos como seres humanos son consideradas entonces como fuentes de motivación de la conducta prosocial y de la culpa empática además de ser un aspecto regulador de la agresión.

Como tercer elemento, para este aspecto del desarrollo se encuentran las emociones morales las cuales van a requerir el desarrollo del concepto de sí mismo, y otros aspectos como las conductas de aprobación y desaprobación y las referencias sociales.

El cuarto componente que contribuye es el que se refiere a la regulación emocional, ésta considera las condiciones necesarias para un funcionamiento

adaptativo como una flexibilidad acorde a la situación y con un nivel de actividad que permita la acción regulada.

Dentro del área del desarrollo socioafectivo, se encuentran también las relaciones con los pares, quienes fungen como agentes de socialización además de los padres. Las conductas comunicativas por su parte estimulan a los seres humanos desde temprana edad, su frecuencia e intencionalidad aumenta conforme pasa el tiempo y aunque en un principio una característica importante de ellas es el juego en paralelo, éste irá madurando hasta convertirse en juego simbólico o de ficción y más tarde éste último dará lugar al juego sociodramático en el que los intercambios gestuales, comunicativos y lingüísticos serán cada vez más complejos.

En lo que respecta al desarrollo de la personalidad, es necesario resaltar su estrecha relación con la realidad psicológica individual. Si bien ésta considera aspectos que forman parte tanto del desarrollo socioafectivo como del cognitivo, tiene también sus propias características.

En primer lugar se consideran las influencias genéticas que como miembros de la misma especie compartimos. En segundo lugar, se encuentran las influencias ambientales ya que formamos parte de un grupo sociocultural. Debido a que nuestras interacciones y los contextos en donde participamos van siendo cada vez más amplios y variados, en ese mismo grado se irá configurando nuestra vida, de manera propia e irrepetible. La personalidad se ha definido de muchas formas, sin embargo, es necesario partir de una visión integral del desarrollo al momento de abordarla, en la que los niños sean vistos como participantes activos de su mundo que comienza en el entorno familiar y que progresivamente se va generalizando para abarcar la escuela y otros contextos sociales. A través de éstos y de experiencias socializantes, ellos irán formando los conceptos tanto de sí mismos como del mundo circundante.

Los aspectos más importantes en el desarrollo de la personalidad son: el conocimiento de sí mismo; el desarrollo del autoconcepto; la autoestima; la expresión, comprensión y control de las emociones; los estilos educativos familiares y el género (Hidalgo y Palacios, 2002).

La capacidad para comprender las relaciones sociales se conoce como cognición social. En los niños, se traduce en la habilidad para entender a los otros, sus pensamientos, sus emociones, su conducta social y en general su punto de vista. Sin embargo, esta habilidad se desarrolla muy lentamente.

Rice (1997), menciona los conceptos básicos de la teoría social de Robert Selman, realizando un bosquejo de las etapas predecibles en la adquisición de los roles sociales cuya adquisición representa la capacidad para comprenderse a uno mismo y a los demás como sujetos, para reaccionar ante los otros como ante uno mismo y para reaccionar a la propia conducta desde el punto de vista de los demás:

Etapa 0. Etapa egocéntrica indiferenciada (de 0 a seis años de edad).- Hasta esa edad, los niños muestran dificultades para hacer una distinción clara entre su propia interpretación de una situación social y el punto de vista de los demás.

Etapa 1. Etapa de adquisición de una perspectiva diferenciada o subjetiva (de seis a ocho años).- Los niños toman conciencia de que los niños pueden tener una perspectiva social diferente, pero presentan dificultades para comprender las razones de sus puntos de vista. Desarrollan la habilidad para inferir las intenciones, los sentimientos y pensamientos de las otras personas.

Etapa 2. Etapa del pensamiento autorreflexivo o de la adquisición de una perspectiva recíproca (de ocho a diez años).- El niño se da cuenta de que los demás tienen un punto de vista diferente del suyo y de que también ellos se percatan de que él tiene su propio punto de vista. La habilidad más importante en esta etapa, es la de que los niños son capaces de considerar la perspectiva de los demás; para reflexionar acerca de la forma en que su conducta y su motivación son vistas desde la perspectiva de otra persona.

Etapa 3. Etapa de adquisición de una perspectiva mutua o de una tercera persona (de diez a doce años).- Los niños pueden ver su propia perspectiva y la de su compañero. Asume además la perspectiva de una tercera persona neutral.

Etapa 4. Etapa de adquisición de una perspectiva a profundidad y social (de la adolescencia a la vida adulta).- se reconoce una perspectiva del grupo.

Entre más avanzada sea la etapa de cognición social, mayor es la capacidad del niño para comprender a los demás y llevarse bien con ellos.

Como se mencionó al principio de este capítulo, el desarrollo ha sido estudiado principalmente por la psicología evolutiva, la cual se enfoca en los cambios psicológicos que en una cierta relación con la edad se dan en la personas a lo largo de su vida, Palacios (op. cit.). Aún cuando se han propuesto diversos diseños para estudiar los tipos de cambio en la vida de los seres humanos, se puede decir que hasta ahora no existe un modelo que responda a todos los cuestionamientos acerca de los procesos evolutivos llegándose a encontrar diferentes controversias al momento de abordarlos.

Por todo lo anteriormente mencionado, es necesario resaltar la importancia del estudio de las primeras etapas del desarrollo humano en el quehacer educativo. Es en este aspecto como lo apunta Giné (2007), en el que convergen tanto el trabajo del psicólogo como el del educador, ya que ambos comparten su responsabilidad en aspectos como la valoración, la intervención y la evaluación psicopedagógica, en las cuales se fundamentan entre otras cosas, las decisiones orientadas a promover las mejores condiciones para el desarrollo de los alumnos. Al hablar de estas condiciones, Giné (op. cit.) hace referencia a la necesidad de analizar las dificultades que presentan los alumnos, a partir de un enfoque que en lo psicológico, reconozca el origen social del desarrollo.

Citando a Giné, son varios los investigadores que reconocen la naturaleza social del desarrollo humano, ya que éste se da dentro de las relaciones sociales y en un contexto determinado. Así, el desarrollo y en consecuencia el aprendizaje, es el resultado de la interacción del individuo con los adultos y pares significativos en los diversos contextos de vida. Por otro lado, esta concepción supone modificar las condiciones del contexto si queremos influir favorablemente en el progreso de los alumnos.

Para observar el desarrollo socio-afectivo, Linder (op. cit.) contempla principalmente sus aspectos cualitativos entre los que se encuentran: el temperamento; la motivación al logro; las relaciones sociales con sus padres, sus pares y con el adulto en general, las características emocionales del juego y la integración de los convencionalismos sociales.

4.2 Trastornos del Desarrollo

Para estudiar el desarrollo del niño, es preciso según Santrock (2002), abordar tres cuestiones que se presentan de manera constante, estas cuestiones plantean los contrastes entre las siguientes situaciones:

- El desarrollo como resultado de la maduración (naturaleza, herencia) o de la experiencia (la crianza, el medio ambiente)
- Su carácter continuo y constante o discontinuo y con o sin altibajos
- El valor de las experiencias tempranas o tardías.

Dado que son múltiples los factores tanto internos como externos que influyen en el desarrollo de un niño, es necesario tomar en cuenta cada uno de ellos para poder hablar de normalidad o de una desviación en el mismo. El estudio del desarrollo de los niños que presentan dificultades o algún trastorno ha sido de gran beneficio para poder proponer nuevos modelos educativos que contribuyan a disminuir las dificultades de éstos en las aulas.

En la siguiente sección se describen los principales trastornos del desarrollo y algunas de las dificultades que se pueden presentar en los primeros años de vida. Esta clasificación está basada en los trastornos de la infancia y la niñez del DSM-IV-TR.

4.2.1 El DSM-IV

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales-Texto Revisado, publicado por la American Psychiatric Association elaborado por un comité integrado

por investigadores, expertos y organizaciones profesionales, comprende una clasificación por categorías que divide los trastornos mentales en diversos tipos y considera como puntos de referencia series de criterios con rasgos definitorios. Esta clasificación basada en la observación empírica fue confeccionada para uso clínico, educacional y de investigación. Sus propósitos principales son:

- ofrecer una nomenclatura médica que sirva de guía para la práctica clínica
- servir como instrumento para llevar a cabo y dar a conocer estudios estadísticos sobre salud pública
- facilitar la investigación y mejorar la comunicación entre los clínicos e investigadores

El DSM-IV, incluye en su clasificación de trastornos, aquellos relativos al inicio de la infancia, la niñez o la adolescencia, los cuales comprenden varias categorías. A continuación se hace una descripción general de cada uno de ellos:

El Retraso Mental.-

Se caracteriza por una capacidad intelectual significativamente por debajo del promedio (un CI de 70 o inferior) con una edad de inicio anterior a los 18 años y con déficit en la actividad adaptativa. Este tipo de trastorno contempla diferentes grados que van de leve, moderado, grave, profundo y de gravedad no especificada. Las personas con retraso mental suelen presentar discapacidades adaptativas más que un CI bajo. La capacidad adaptativa tiene que ver con la manera en que el individuo afronta las exigencias de la vida cotidiana, a su forma de cumplir las normas de autonomía personal esperadas en alguien situado en su rango de edad, origen sociocultural y ubicación comunitaria. El DSM-IV reconoce que los factores biológicos o psicosociales pueden llegar a ser predisponentes del retraso mental, ejemplo de éstos son: la herencia, las alteraciones tempranas del desarrollo embrionario, los trastornos mentales, los problemas del embarazo y perinatales, las enfermedades médicas adquiridas durante la infancia y la niñez.

En la evaluación y en la interpretación de los resultados es indispensable considerar algunos factores que pueden limitar el rendimiento de los tests (por ejemplo, el

origen sociocultural del sujeto, su lengua materna y sus discapacidades sensoriales, motoras y comunicativas asociadas). Algunos síntomas pueden ser dependientes de la cultura, la edad y el sexo, esto lleva a determinar como requisito sistemático la exploración individualizada. Las etapas del desarrollo son otros factores de vital importancia para evaluar las insuficiencias de las habilidades adaptativas.

Los Trastornos del Aprendizaje.-

Se caracterizan por un rendimiento académico substancialmente por debajo de lo esperado dadas la edad cronológica del sujeto, la medición de su inteligencia y una enseñanza apropiada a su edad. En esta categoría se incluyen también a los trastornos de la lectura, los trastornos del cálculo, los trastornos de la expresión escrita y los trastornos del aprendizaje no especificado.

Los trastornos del aprendizaje interfieren significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren las habilidades anteriores. Asimismo, estos trastornos pueden persistir a lo largo de la vida adulta. Por otro lado, los trastornos del aprendizaje pueden asociarse a un trastorno de la coordinación, presentarse con anormalidades del procesamiento cognoscitivo y asociarse a distintas enfermedades médicas. Estos trastornos pueden asociarse a desmoralización, baja autoestima y déficit en habilidades sociales. Asimismo, suele asociarse al trastorno disocial, al trastorno negativista desafiante, al trastorno por déficit de atención con hiperactividad, al trastorno depresivo mayor, al trastorno distímico, etc. Al igual que en el retraso mental, existen síntomas dependientes de la cultura (características étnicas y culturales del individuo), lo que requiere siempre de la administración de pruebas individualizadas. Algunos factores que pueden ser tomados en cuenta para el diagnóstico diferencial son: visión o audición alterada, falta de oportunidad y enseñanza eficiente, la presencia de retraso mental, un trastorno generalizado del desarrollo, etc.

El trastorno de la lectura se refiere al rendimiento en lectura que se sitúa sustancialmente por debajo del esperado en función de la edad cronológica del coeficiente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo. Esta

alteración interfiere significativamente el rendimiento académico o ciertas actividades de la vida cotidiana que requieren habilidades para la lectura.

El trastorno del cálculo se caracteriza principalmente por una capacidad aritmética situada sustancialmente por debajo de la esperada en individuos de edad cronológica, coeficiente intelectual y escolaridad acordes en la edad. Este trastorno interfiere también en el rendimiento académico y en las actividades de la vida cotidiana que requieren habilidades para las matemáticas. En este trastorno pueden verse afectadas otras habilidades como las lingüísticas, las perceptivas y las de atención principalmente.

El trastorno de la expresión escrita se caracteriza por una habilidad para la escritura que se sitúa significativamente por debajo de la esperada, dada la edad cronológica del individuo, su coeficiente intelectual y la escolaridad propia de su edad. Éste, al igual que los demás trastornos, interfiere con el rendimiento académico y las actividades de la vida cotidiana que requieren habilidades para escribir.

El Trastorno de las Habilidades Motoras.-

Comprende los trastornos de la coordinación que interfieren significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana. Este tipo de trastorno se reconoce si no se debe a una enfermedad médica y que no cumple con los criterios del trastorno generalizado del desarrollo. Sus manifestaciones varían en función de la edad y la etapa de desarrollo. Normalmente este trastorno se asocia a retrasos en otras áreas del desarrollo no motor. Como trastornos asociados se encuentran el trastorno fonológico, el trastorno del lenguaje expresivo y el trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo. Este trastorno se diferencia de otras afectaciones motoras debidas a una enfermedad médica, sin embargo, se puede asociar a enfermedades neurológicas específicas y al retraso mental.

Los Trastornos de la Comunicación.-

Estos trastornos se caracterizan por deficiencias del habla o el lenguaje e incluyen al trastorno del lenguaje expresivo; al trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo; al trastorno fonológico y el tartamudeo.

El trastorno del lenguaje expresivo comprende las dificultades en la comunicación implicada tanto en el lenguaje verbal como el gestual que interfieren en el rendimiento académico o la comunicación social. Las características lingüísticas del trastorno pueden variar de acuerdo a la gravedad y edad del niño. Éstas incluyen entre otras, un habla limitada cuantitativamente, una gama reducida de vocabulario, la dificultad para adquirir palabras nuevas, errores de vocabulario o de evocación de palabras, limitaciones en la variedad y complejidad de las estructuras gramaticales, etc. Este trastorno puede ser adquirido o evolutivo. Uno de los trastornos asociados más frecuentes es el fonológico. También se puede asociar a retrasos motores del desarrollo, a un trastorno de la coordinación, a un retraimiento social, al trastorno por déficit de atención con hiperactividad y a alteraciones neurológicas. Este trastorno debe distinguirse del trastorno mixto de lenguaje receptivo-expresivo, del trastorno autista. Sin embargo puede verse afectado por retraso mental, por alteraciones auditivas, por un déficit motor del habla o por una privación ambiental grave.

El trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo se trata de una alteración en la capacidad intelectual no verbal. Las dificultades pueden darse en la comunicación que implica tanto el lenguaje verbal como el lenguaje gestual, interfiriendo el rendimiento escolar y el social. Los síntomas de éste no cumplen los criterios de un trastorno generalizado del desarrollo. Las dificultades observadas pueden ir desde las leves (comprensión de algunos tipos particulares de palabras como términos espaciales), hasta alteraciones múltiples como la incapacidad para comprender el vocabulario básico o frases simples y déficit en distintas áreas del procesamiento auditivo. El trastorno mixto puede ser adquirido o evolutivo. Como características principales están el déficit en la comprensión y en la producción del lenguaje que impactan entre otras cosas al seguimiento de instrucciones; las dificultades para la conversación y para el procesamiento sensorial de la información. Otras dificultades observadas son la dificultad para producir secuencias motoras fluida y rápidamente.

Entre los trastornos asociados se encuentran el fonológico, de aprendizaje, de la memorización, de coordinación motora, etc. Puede presentarse también asociado a alteraciones del sistema nervioso.

El trastorno fonológico presenta como característica primaria la incapacidad para utilizar los sonidos del habla evolutivamente apropiados para la edad y el idioma del sujeto, pudiendo implicar errores de la producción, utilización, representación y organización de los sonidos. Estas deficiencias interfieren el rendimiento académico o la comunicación social. Este trastorno incluye también errores de la articulación, así como dificultades fonológicas de índole cognoscitiva las cuales implican un déficit en la categorización lingüística de los sonidos del habla. Esta deficiencia comprende un rango que va desde un efecto casi nulo sobre la claridad del habla, hasta un habla completamente ininteligible. Si bien se observa una asociación con factores causales evidentes como por ejemplo, las deficiencias auditivas, los problemas estructurales del mecanismo periférico del habla o alteraciones neurológicas, etc., este trastorno presenta igualmente factores de tipo evolutivo o funcional.

El tartamudeo es un trastorno de la fluidez normal y estructuración temporal del habla, que es inapropiada para la edad del sujeto. Éste se caracteriza por frecuentes repeticiones o prolongaciones de sonidos o sílabas. También se observan otros tipos de alteraciones de la fluidez del habla como las interjecciones, la fragmentación de palabras, el bloqueo audible o silencioso, circunloquios, palabras con exceso de tensión física y repetición de palabras monosilábicas. La intensidad del trastorno varía en función de las situaciones y puede ser más grave cuando se produce una presión para comunicar. El tartamudeo puede verse afectado por el estrés o la ansiedad y frecuentemente viene acompañado de ciertos movimientos. Debido a las dificultades asociadas como la frustración y la baja autoestima, el tartamudeo puede producir una alteración en la actividad social.

Los Trastornos Generalizados del Desarrollo.-

Estos se caracterizan por una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo. Comprenden alteraciones de la interacción social, anomalías de la

comunicación y la presencia de conductas, intereses y actividades estereotipados. Aquí se incluyen al trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Estos trastornos suelen manifestarse durante los primeros años de la vida y acostumbran a asociarse a algún grado de retraso mental.

El trastorno autista se caracteriza primordialmente por la presencia de un desarrollo notoriamente anormal o deficiente de la interacción y comunicación sociales y un repertorio sumamente restringido de actividades e intereses. Este trastorno es conocido también como autismo infantil temprano, autismo infantil o autismo de Kanner. En este tipo de trastorno se observan entre otras las siguientes manifestaciones:

- Alteración en los comportamientos no verbales múltiples que regulan la interacción y comunicación sociales, tales como: el contacto ocular, la expresión facial, posturas y gestos corporales
- Incapacidad para desarrollar relaciones con los pares siguiendo las convenciones de la interacción social
- Ausencia de la búsqueda espontánea de entretenimiento, intereses y objetivos compartidos con otras personas
- Falta de reciprocidad social o emocional, implicando a otros en actividades sólo como herramientas o accesorios. Con frecuencia, el sujeto tiene sumamente afectada la conciencia de los otros
- Alteración de la comunicación tanto en las habilidades verbales como no verbales, de hecho puede producirse un retraso del desarrollo del lenguaje o su ausencia total
- Falta de juego espontáneo, imitativo y variado
- Comprensión del lenguaje con retrasos importantes que le impiden al sujeto comprender preguntas u órdenes sencillas
- Alteraciones en la pragmática del lenguaje o uso social del lenguaje
- Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y estereotipados y por lo tanto, no funcionales
- Dificultades para manejar los cambios más triviales e insistir en la uniformidad de las cosas

La alteración se manifiesta antes de los tres años por retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una o varias de las siguientes áreas: interacción social, lenguaje tal como se utiliza en la comunicación social o juego simbólico o imaginativo.

El trastorno de Rett se caracteriza por el desarrollo de múltiples déficit específicos tras un periodo de funcionamiento normal después del nacimiento. El sujeto presenta un desarrollo normal tanto en el periodo prenatal como en el perinatal, el desarrollo psicomotor tiende a ser normal durante los primeros cinco meses y el crecimiento craneal también se mantiene dentro de los límites normales. Entre los cinco meses y los cuatro años de vida, el crecimiento craneal se desacelera, asimismo, entre los cinco y los treinta meses se produce una pérdida de las habilidades manuales intencionales previamente adquiridas y aparecen movimientos manuales estereotipados característicos; disminuye el interés por la convivencia social en los primeros años después del inicio del trastorno; se presentan alteraciones de la coordinación de la marcha y en los movimientos del tronco; se dan alteraciones graves en el desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo, así como en el desarrollo psicomotor. Este trastorno está asociado a retraso mental grave y profundo, así como a una mutación genética; los periodos de regresión evolutiva observada son graves y prolongados y su diagnóstico se ha dado sólo en mujeres.

El trastorno desintegrativo infantil presenta una marcada regresión en múltiples áreas de actividad posterior a dos años de desarrollo aparentemente normal. Entre los dos y los diez años, el niño experimenta una pérdida significativa en habilidades previamente adquiridas, por lo menos en dos de las siguientes áreas: lenguaje expresivo y receptivo, habilidades sociales y comportamiento adaptativo, juego o habilidades motoras, control vesical o intestinal.

Este trastorno suele asociarse a retraso mental grave. El inicio de los síntomas del trastorno se ubica normalmente entre los tres y cuatro años y puede llegar a ser de manera súbita e insidiosa. La ocurrencia de este trastorno se da típicamente en ausencia de una enfermedad médica asociada.

El trastorno de Asperger presenta como rasgos característicos, la incapacidad grave para la interacción social; alteraciones importantes del uso de múltiples comportamientos no verbales; la presencia de pautas de conducta, intereses y actividades, repetitivos y restringidos. Éstos pueden provocar insuficiencias significativas en las diferentes áreas de la vida del individuo. A diferencia del trastorno autista, no se observan retrasos ni alteraciones representativas en la adquisición del lenguaje ni en el desarrollo cognoscitivo; sin embargo, pueden estar afectados algunos aspectos de la comunicación. La alteración de las habilidades de interacción recíproca es importante y constante, provocando en el individuo una incapacidad para comprender las convenciones sociales, llegando a establecer interacciones excéntricas y unilaterales, más que indiferencia social y emocional. Este trastorno puede causar alteraciones en la adaptación social, lo que puede tener un impacto importante en la autosuficiencia. El lenguaje si bien no registra retrasos significativos, puede resultar inusual debido a una preocupación absorbente referida a temas o intereses determinados sobre los que el individuo acumula una gran cantidad de información. Pueden ser frecuentes los síntomas de hiperactividad e inatención, así como asociarse a trastornos depresivos.

El trastorno generalizado del desarrollo no especificado se prefiere como categoría cuando no se cumplen los criterios de un trastorno generalizado del desarrollo específico u otro diagnóstico determinado.

Los Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador.-

Estos incluyen al trastorno por déficit de atención con hiperactividad con sus diferentes tipos. Adicionalmente en esta categoría entran el trastorno disocial o de la conducta; el trastorno negativista desafiante y el trastorno de comportamiento perturbador no especificado.

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad consiste en un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad. Algunos de sus síntomas pueden aparecer antes de los siete años, los cuales interfieren la actividad social y académica propia del nivel de desarrollo del sujeto, llevándolos a ignorar los detalles o cometer errores por descuido en las tareas escolares o en otras actividades,

presentando dificultades para finalizarlas y pasando con facilidad de una actividad a otra. Con frecuencia dejan de seguir instrucciones u órdenes. La hiperactividad se puede caracterizar, en el caso de los niños pequeños, por estar constantemente en marcha y tocarlo todo, tienden a ser precipitados y experimentan dificultades para participar en actividades sedentarias de grupo en las clases preescolares. La impulsividad se manifiesta por impaciencia, interrupciones o interferencias a los otros, no atendiendo a las normas generando con esto, problemas sociales y académicos. Los síntomas pueden empeorar en situaciones que exigen atención o esfuerzo mental sostenidos, en situaciones de grupo. Este trastorno es difícil de establecerse antes de los cuatro o cinco años.

El trastorno disocial (o desorden de conducta) se presenta por un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los demás o las normas sociales fundamentales, adecuadas a la edad del sujeto. Las personas con este trastorno presentan escasa empatía y poca preocupación por los sentimientos, deseos y el bienestar de los otros, a la vez que carecen de sentimientos apropiados de culpa o remordimiento. Estos síntomas provocan deterioro significativo de la actividad social o académica. El inicio de este trastorno puede ubicarse en la vida infantil, antes de los diez años; se puede asociar a un trastorno negativista desafiante, a un trastorno del aprendizaje o de la comunicación o a un trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Puede presentarse de manera leve, moderada o grave.

El trastorno negativista desafiante se refiere a un patrón recurrente de comportamiento negativista, desobediente y hostil, dirigido a las figuras de autoridad y se caracteriza por la presencia de algunos de los siguientes rasgos: accesos de cólera, discusiones con adultos, molestar a propósito a los demás, acusar a otros de sus propios errores, ser rencoroso o vengativo, etc. Este trastorno produce un deterioro significativo de la vida social y académica, aunque no presenta agresiones físicas serias, sus manifestaciones se dan primordialmente en el contexto familiar; en las interacciones con sus familiares y con compañeros bien conocidos. Existe también una incapacidad del sujeto para reconocer su condición.

Los Trastornos de la Ingestión y de la Conducta Alimentaria de la Infancia o la Niñez.-

Se caracterizan por alteraciones persistentes de la alimentación y la ingestión alimentaria. Estos comprenden el trastorno llamado *pica*, el cual se refiere a un trastorno en el que se da una ingestión persistente de sustancias no nutritivas durante determinado periodo. Este tipo de ingestión es una característica asociada a otros trastornos mentales como el trastorno generalizado del desarrollo o retraso mental, sin que llegue a presentar anormalidades biológicas específicas. El *trastorno de rumiación* es la regurgitación y nueva masticación repetidas de alimento que ya ha sido ingerido, el cual realiza un niño después de un funcionamiento normal y que dura por lo menos un mes, esta manifestación puede asociarse a retraso mental. El *trastorno de la ingestión alimentaria de la infancia o la niñez* se caracteriza por la incapacidad persistente para comer adecuadamente y por lo tanto es difícil que el sujeto gane peso o lo pierda de manera significativa; éste se presenta antes de los seis años de edad y puede asociarse a características temperamentales; a retraso en el desarrollo intrauterino; a alteraciones evolutivas preexistentes; a condiciones psicopatológicas de los padres; al maltrato y abandono del niño.

Los Trastornos de Tics.-

Se caracterizan por tics vocales y/o motores. En esta categoría se encuentran el trastorno de la Tourette; el trastorno de tics motores o vocales crónicos; el trastorno de los tics transitorios y el trastorno de tics no especificado. En general se trata de vocalizaciones o movimientos súbitos, rápidos, recurrentes, no rítmicos y estereotipados. Estos pueden ser simples o complejos y se experimentan como irresistibles o como solución a una tensión o necesidad corporal creciente, sin embargo pueden ser suprimidos durante periodos variables de tiempo. En algunas ocasiones el sujeto no es consciente de ellos. En el caso del trastorno de la Tourette, se puede asociar a las obsesiones y compulsiones. También son comunes la hiperactividad, el distraimiento y la impulsividad. Es frecuente que exista malestar social, vergüenza, excesiva auto-observación, entre otros.

Los Trastornos de la Eliminación.-

Estos trastornos se refieren a alteraciones en la eliminación por vía vesical o anal. La clasificación incluye la encopresis con o sin estreñimiento y la enuresis no asociada a una enfermedad médica. Estos trastornos suelen asociarse a otros de tipo negativista desafiante, trastorno disocial, sonambulismo, terrores nocturnos, entre otros. Entre sus causas pueden estar el estrés psicosocial, la ansiedad social o la preocupación relacionada con la vida escolar o lúdica.

Otros Trastornos.-

En esta categoría entran el *trastorno de ansiedad por separación*; el *mutismo selectivo*; el *trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez*, el *trastorno de movimientos estereotipados* y el *trastorno de la infancia, la niñez y la adolescencia no especificado*. El primero se define por una ansiedad excesiva por la separación del hogar o de aquellas personas a quienes el sujeto está vinculado; esta ansiedad rebasa la esperada para la edad del individuo, es persistente, provoca deterioro social por evitación, académico y en otras áreas de la vida del sujeto; su inicio temprano se da antes de los seis años de edad. Los niños con este trastorno tienden a ser intrusivos, exigentes y requieren de atención constante; se muestran inusualmente conscientes, cumplidores y dispuestos a agradar. Este trastorno se manifiesta con más frecuencia en la etapa media de la infancia, en la edad preescolar. El *mutismo selectivo* se caracteriza por la incapacidad consistente para hablar en situaciones sociales específicas cuando se espera que se pueda hablar. Esta alteración interfiere en la actividad escolar o en la comunicación social. La comunicación verbal se substituye por la comunicación no verbal. Este trastorno se puede asociar a una timidez excesiva, a la vergüenza social, al aislamiento y retraimiento sociales, a rasgos compulsivos o comportamientos negativistas. El *trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o de la niñez* se distingue por una relación social alterada o inapropiada para el nivel de desarrollo del sujeto; se inicia antes de los cinco años de edad y se asocia a una crianza extremadamente patológica en la que se da una desatención persistente de las necesidades emocionales y físicas básicas del niño, cambios repetidos del cuidador primario, lo que evita la formación de vínculos estables. Este trastorno se presenta de dos

formas; con dificultad para las interacciones sociales e inhibición excesiva; o mediante la exhibición de una sociabilidad indiscriminada. *El trastorno de movimientos estereotipados* es un comportamiento motor repetitivo aparentemente impulsivo y disfuncional. Este trastorno interfiere las actividades normales o provoca lesiones corporales auto-inflingidas que pueden requerir tratamiento médico; se asocia con retraso mental, con déficit sensoriales graves, etc.

4.3 Intervención Educativa

En esta sección se abordan algunos aspectos centrales en la educación de los niños con necesidades educativas especiales, considerados por Marchesi, Coll y Palacios (2007), los cuales proponen estrategias de intervención educativa con alumnos que presentan:

- a) necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, pero cuyas dificultades pueden ser de carácter permanente y
- b) problemas educativos que por distintas causas más allá del contexto educativo, ofrecen retos que exigen una respuesta educativa adecuada.

Según Marchesi, Coll y Palacios (2007), los alumnos pueden presentar necesidades educativas especiales que derivan de la discapacidad, no obstante, de manera regular se observa que a lo largo de la vida escolar los alumnos pueden presentar también dificultades para el aprendizaje, problemas de conducta, problemas emocionales, etc., como resultado de circunstancias madurativas, educativas, personales, sociales, entre otras. Todas ellas, ya sea que deriven o no de una condición de discapacidad, o que tengan o no un carácter permanente, requieren una intervención educativa adecuada, esta situación ha llegado a ocupar un lugar protagónico en la investigación y en la preocupación educativa, ya sea como parte de la educación especial o como un desafío de la escuela regular que trabaja en la integración educativa.

4.3.1 Necesidades Educativas Especiales con Carácter Permanente

Dentro de este grupo se pueden considerar aquellas condiciones de discapacidad originadas por factores como:

1. Ceguera y deficiencia visual
2. Sordera y deficiencia auditiva
3. Deficiencia Intelectual
4. Parálisis cerebral y alteraciones motrices
5. Autismo y trastornos generalizados del desarrollo
6. Discapacidad grave y necesidad de apoyo generalizado.

1. Ceguera y Deficiencia Visual

Ochaíta y Espinosa (2007) mencionan que los niños con daño total o parcial en el sistema visual, se ven en la necesidad de utilizar sus otros sistemas sensoriales para conocer el mundo que les rodea, de manera que el uso de alternativas como el tacto y el oído, y en menor medida el olfato y el gusto, adoptan un papel sustituto de la visión, lo que va a imprimir ciertas particularidades en la construcción del aprendizaje y el desarrollo de los niños ciegos.

Para estudiar el desarrollo psicológico de los niños ciegos que se encuentran en la primera infancia y para determinar el trabajo con ellos, se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Los intercambios visuales e interacciones comunicativas en esta etapa de la vida
- b) La formación del vínculo de apego
- c) El desarrollo de esquemas sensoriomotores
- d) Las protoconversaciones
- e) El desarrollo postural y motor

En el período preescolar es importante considerar el desarrollo del lenguaje y el juego simbólico. Las intervenciones educativas más adecuadas para los niños ciegos o con deficiencia visual deben basarse en sus necesidades específicas

derivadas de la ausencia o deterioro del canal visual. Estas intervenciones van más allá del trabajo directo con el niño, pues aunque ni la ceguera ni la deficiencia visual originen por sí mismas discapacidades en el desarrollo psicológico de los niños que las padecen, existe la posibilidad de que se presenten problemas en los padres, maestros y educadores cuando no comprenden las formas que emplean estos niños para construir su desarrollo psicológico.

Otros aspectos a considerar en la intervención educativa tienen que ver con la movilidad y el conocimiento del espacio que los rodea, así como el de la lengua escrita. Aquí toma lugar el sistema Braille, sistema de lectoescritura que utilizan las personas ciegas y las que tienen deficiencias visuales muy graves; éste comprende tanto la lectura táctil como la escritura. Actualmente, ya existen otros instrumentos tecnológicos adicionales para los fines ya mencionados, que además permiten un mayor acceso a la comunicación y a la lengua escrita.

2. Sordera y Deficiencia Auditiva

Otra de las necesidades educativas especiales es la sordera o ausencia de audición. Específicamente, los procesos lingüísticos, cognitivos y sociales han sido objeto de estudios e investigaciones en diferentes disciplinas científicas. Respecto a estas áreas, se han enfatizado aspectos como: el lenguaje de señas; las actitudes e interacciones, así como los procesos de instrucción y las estrategias comunicativas idóneas para favorecer el desarrollo y educación de las personas con discapacidad auditiva.

Marchesi (op. cit.) habla de que las personas con pérdida auditiva constituyen un grupo heterogéneo, de manera que las afirmaciones respecto a esta discapacidad no pueden generalizarse a toda la población que la padece. Los factores diferenciadores pueden organizarse en cinco diferentes aspectos:

- a) la localización de la lesión
- b) la etiología
- c) la pérdida auditiva
- d) la edad de comienzo de la sordera y
- e) el ambiente educativo del niño.

La educación de los niños sordos supone numerosos factores importantes de considerar, entre los que se encuentran:

- La evaluación, la cual implica la medición de la audición y la evaluación psicopedagógica.
- Alternativas para apoyar el proceso de enseñanza tales como: los sistemas de comunicación, las adaptaciones curriculares y el tipo de escolarización. Entre los principales sistemas de comunicación se deben considerar la lengua de signos, la palabra complementada, los sistemas de comunicación bimodal y el enfoque bilingüe. Como parte de las adaptaciones que pueden implementarse para facilitar el proceso de enseñanza están la utilización de un sistema de comunicación manual y el uso también de la comunicación oral. El tipo de escolarización puede llegar a ser más completo dependiendo de la modalidad de integración que se elija.
- Una coordinación adecuada entre las actividades que el niño realiza en grupo y el trabajo individualizado y específico.
- La atención hacia los procedimientos de aprendizaje, y no sólo a la acumulación de la información.

3. Deficiencia Intelectual

En este rubro se hace referencia a las limitaciones sustanciales del desempeño cotidiano las cuales enfatizan el funcionamiento adaptativo general y no sólo el intelectual. Según Alfredo Fierro (2007) sólo el desarrollo de la persona y su respuesta a la intervención educativa permiten sin embargo, en un largo plazo, diferenciar esta deficiencia permanente de otros posibles retrasos o dificultades, transitorios o generalizados.

Por otro lado, la persona con deficiencia intelectual presenta especial dificultad para adquirir conocimientos, esta condición puede estar relacionada con los procesos cognitivos y con los parámetros de inteligencia; esto es, las personas con esta condición tienden a ser más lentas y también menos eficientes para procesar y aprender, adicionalmente, su déficit se halla principalmente en las destrezas y conocimientos previos, pero también en las estrategias necesarias para generalizar,

transferir y aplicar lo aprendido a situaciones distintas. Es por eso que el énfasis de la intervención recaerá en la instauración de estrategias más funcionales para procesar y aprender.

Aún cuando la intervención en personas con deficiencia intelectual debe contemplar ámbitos diversos como el lenguaje, la motricidad, los aprendizajes, etc., ésta se hace necesaria sobretodo a nivel de sus capacidades adaptativas ya que éstas involucran destrezas para la autonomía elemental según la cultura o época a la que pertenezca el niño.

4. Parálisis Cerebral y Alteraciones Motrices

Carmen Basil (2007) refiere a la parálisis cerebral como una serie de trastornos que tienen en común una alteración o pérdida del control motor secundaria a una lesión encefálica ocurrida en la etapa prenatal o durante la primera infancia, sea cual sea el nivel mental del niño lesionado. Asimismo, los grados de perturbación física, sensorial e intelectual pueden abarcar rangos extremos. La parálisis cerebral representa un estado patológico más que una enfermedad.

Los cuadros clínicos de este estado se relacionan con sus efectos funcionales y su topografía funcional, entre los más frecuentes están la espasticidad, la atetosis y la ataxia. En menor frecuencia se dan la rigidez y los temblores. De acuerdo con la topografía corporal, se puede hablar de paraplejía, tetraplejía, monoplejía y hemiplejía. Existen otras formas de deficiencia motriz que se pueden encontrar en los niños que a su vez se encuentran en las escuelas, estos son los traumatismos encefálicos, la espina bífida y las miopatías o distrofias musculares, entre otros.

Según los compiladores, los niños afectados de parálisis cerebral presentan una serie de alteraciones en el curso de su desarrollo psicológico, derivadas de forma directa o indirecta de su trastorno neuromotor. Esta condición va a afectar todos los aspectos de la vida del niño limitando sus experiencias y por lo tanto, sus posibilidades de aprender y su relación con los demás. Esto necesariamente influye en su auto-percepción y en su forma de percibir al mundo. La educación del alumno con parálisis cerebral requiere de una labor de equipo, en la que el docente debe actuar en estrecha colaboración con otros profesionales tales como el fisioterapeuta

y el logopeda, el terapeuta ocupacional, el psicólogo, el médico rehabilitador y las personas allegadas al niño, entre otros. El objetivo último según Basil (op. cit.) es garantizar que el niño logre desarrollar al máximo sus capacidades para desarrollar una vida de relación y un aprovechamiento de su tiempo de trabajo y de ocio, lo más rica, adaptada y feliz posible.

Entre los aspectos más notorios aplicados en la educación de los niños con parálisis cerebral se encuentran la logopedia; el uso de sistemas aumentativos y alternativos tanto para la comunicación como para el acceso al currículo escolar; el juego intensivo y la comunicación total, la fisioterapia y la habilitación de la postura; la manipulación y el desplazamiento.

5. Autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo

De acuerdo con las descripciones de Rivière (2007), el estudio del autismo ha pasado por varias etapas y presenta grandes desafíos para la intervención educativa y terapéutica. En los últimos años se han producido cambios importantes en el enfoque del autismo, abordándose desde una perspectiva evolutiva como un trastorno del desarrollo. También se han producido cambios en los procedimientos para tratarlo. Como parte de ellos, la educación se ha caracterizado por un estilo más integrador, más centrado en la comunicación como núcleo central del desarrollo, más respetuoso con los recursos y capacidades de las personas autistas. Adicionalmente, la investigación farmacológica ha desarrollado sustancias eficaces para tratar algunas alteraciones asociadas al autismo en algunos casos. De acuerdo con Rivière (op. cit.), la educación de los alumnos con autismo exige por un lado diversidad y por el otro, personalización. Esto se debe principalmente a que la mera etiqueta de autismo no define, por sí misma, un criterio de escolarización. Para decidir la educación adecuada para los niños con trastornos generalizados del desarrollo deben tomarse en cuenta las siguientes condiciones educativas:

- Pequeños y de pocos alumnos que no exijan interacciones complejas
- Ambiente escolar estructurado, con estilo didáctico directivo y organización que haga predecible la jornada escolar
- Profesores y personal de apoyo comprometido
- Recursos complementarios como personal especializado

- Claves a los compañeros del niño autista para que puedan comprenderlo y apoyarlo en sus aprendizajes y relaciones.

6. Discapacidad grave y Necesidad de apoyo generalizado

Javier Tamarit (2007) hace alusión a la definición de Meyer, Peck y Brown para poder referirse a las personas con discapacidad grave:

Personas de cualquier edad que necesitan de apoyo externo amplio en más de una de las principales actividades de la vida, de cara a participar en escenarios integrados de la comunidad y a disfrutar de la calidad de vida que está al alcance de los ciudadanos y ciudadanas con ninguna o escasa discapacidad. Se puede necesitar apoyo para actividades de la vida tales como movilidad, comunicación, cuidado personal y aprendizaje como algo necesario para vivir con independencia, para empleo y para autosuficiencia.

Entre las características de las personas con necesidad de apoyo generalizado se encuentran:

- Que las personas presentan esta condición desde las primeras etapas de su vida
- Que sus necesidades están ubicadas en aspectos de salud, alimentación, sueño, etc.
- Que antes de contar con apoyos profesionales, sociales y educativos adecuados, sus familias y su entorno educativo próximo pasan por etapas de confusión, soledad e indefensión.

De acuerdo con Tamarit (op. cit.), la evaluación de este tipo de alumnos se enfoca por un lado en procedimientos basados en pruebas estandarizadas, no obstante éstos deben complementarse con instrumentos basados en la valoración referida a contextos, ya que las habilidades de conducta adaptativa son el aspecto central de la evaluación. Con relación al apoyo educativo, el autor hace énfasis en que se deben diseñar entornos promotores de participación y desarrollo definidos por las siguientes características: ser psicológicamente comprensibles para que el niño sea capaz de planificar sus acciones; ser educativamente significativos de tal manera que proporcionen un sentido; es decir, actividades motivantes y funcionales, ajustadas a los intereses de los niños; estar basadas en la reciprocidad, para ayudar

al niño a percibir su propia capacidad de impactar en su contexto a través de sus acciones.

4.3.2 Problemas Educativos y de Aprendizaje

A continuación se hará una breve descripción de algunas dificultades que presentan los niños en los centros escolares y que debido a la intervención requerida, se pueden incluir como casos de necesidades educativas especiales. El objetivo según Marchesi et al. (op. cit.), es analizar la situación de niños que por circunstancias no asociadas a condiciones personales de discapacidad, manifiestan problemas de aprendizaje en la escuela. Este grupo de niños comparte un rasgo en común, los retrasos escolares o inadaptación al ambiente educativo. A pesar de esto, ellos pueden ser muy diferentes debido al origen de sus problemas, su manifestación o al tipo de intervención educativa requerida. Los casos observados en los espacios educativos pueden ser muy variados, entre los más sobresalientes están aquellos derivados de:

1. Retrasos madurativos
2. Problemas de lenguaje
3. Dificultades afectivas o trastornos de conducta.

1. Retrasos Madurativos

Romero (op. cit.) menciona que es necesario diferenciar los conceptos de retrasos en el desarrollo de los retrasos madurativos. Los primeros se refieren al análisis funcional del comportamiento haciendo referencia a las personas con déficit conductuales, entrenables y por lo tanto recuperables en mayor o menor medida. En contraste, el concepto de retrasos madurativos se refiere principalmente a alteraciones neurológicas y/o psicológicas que dificultan la normal actividad mental.

Aún cuando el concepto de maduración ha sufrido transformaciones desde el aspecto biológico (neurológico) a lo neuropsicológico o psicológico, los estudiosos han encontrado dos factores permanentes en todas las opiniones: el aprendizaje en el desarrollo y la edad cronológica. Estos puntos de vista dependen de la

perspectiva pedagógica y/o psicológica desde la que se abordan. De acuerdo a las teorías que explican las dificultades del aprendizaje como resultado de retrasos madurativos, se puede encontrar la siguiente clasificación:

a) Retrasos en la maduración neuropsicológica

- Retrasos madurativos que afectan a la estructura cerebral
- Retrasos evolutivo-funcionales del hemisferio cerebral izquierdo
- Retrasos madurativos del hemisferio derecho

b) Retrasos madurativos psicológicos

- Retrasos en el desarrollo de procesos básicos: perceptivo-motrices, espaciales y psicolingüísticos
- Retrasos en el desarrollo de la atención
- Retrasos en el desarrollo funcional de la memoria y en la producción espontánea y eficaz de estrategias de aprendizaje

2. Problemas de Lenguaje

Los objetivos que las instituciones educativas tratan de promover en general, son por un lado, que los alumnos accedan a los contenidos culturales, se desarrollen como personas independientes, críticas, con un grado aceptable de autoestima, capaces de autorregular su comportamiento, de planificar y que desarrollen también habilidades sociales para poder establecer interacciones efectivas con los demás. Según Valmaseda (2007), el lenguaje juega un papel central para el logro de dichos objetivos. A través de éste, el niño aprende además a dirigir y organizar su pensamiento y a controlar su conducta, favoreciendo con ello un aprendizaje cada vez más consciente. Al principio, el vehículo es la lengua oral. Posteriormente el aprendizaje de la lectura y la escritura, le permitirán ampliar las posibilidades de conocimiento del mundo, lo que enriquecerá a su vez al propio lenguaje oral, el cual se irá haciendo cada vez más complejo. Aún cuando para muchas personas el concepto de lenguaje equivale a hablar y entender lo que otros hablan, este concepto va más allá, se trata de una representación interna de la realidad construida a través de un medio de comunicación que es compartido socialmente.

De acuerdo con Valmaseda (op. cit.), la propiedad más importante del lenguaje es su potencial creativo, ya que permite al usuario generar un número infinito de producciones, ser comprendido y comprender a cualquier otro usuario de ese lenguaje. Los problemas en esta área de desarrollo se refieren al desajuste que una persona presenta en relación a los iguales de su misma edad. Al hablar de las dificultades o trastornos del lenguaje, se hace referencia a que su lenguaje es cualitativa y cuantitativamente desajustado. No se trata solamente de que su desarrollo sea más lento, sino de que éste es diferente ya que sus componentes lingüísticos (morfología, léxico, fonología y sintaxis) no presentan un desarrollo armónico. El área de los problemas del lenguaje se nutre de disciplinas como la psicología, la educación, la medicina, la audiología y la lingüística. Por lo tanto las categorías de los trastornos resulta ser muy diversa y en ocasiones, hasta confusa.

Valmaseda (op. cit.) habla de diferentes tipos de intervención, cuyo uso dependerá básicamente de las características del niño y las condiciones del entorno familiar y escolar en que se desenvuelve éste.

3. Dificultades afectivas o Trastornos de conducta

López (2007) habla de las causas que han llevado a estudiar los problemas emocionales, sociales y de conducta de los alumnos y la relación de éstos con las dificultades de aprendizaje. La primera causa hace referencia al creciente número de niños que presentan estas dificultades asociadas con dificultades de aprendizaje. Otra razón hace alusión a las investigaciones que ponen en tela de juicio el valor del CI para explicar el rendimiento de la persona en la vida real. El tercer punto, tiene que ver con la importancia del bienestar emocional y social de los niños, el cual debería convertirse en un objetivo básico de la escuela.

Partiendo de este enfoque, López (op. cit.) aborda los problemas afectivos y de conducta de la siguiente manera:

- Los problemas emocionales se manifiestan en la escuela en forma de ansiedad o angustia, acompañadas de manifestaciones de tristeza, llanto, retraimiento social, dificultades en las relaciones sociales, desinterés académico, dificultades de concentración, cambios en el rendimiento escolar e problemas de relación con el docente y compañeros.

- Las dificultades emocionales se expresan con frecuencia a través de trastornos específicos como: tics, enuresis, ecopresis, terrores nocturnos, succión del pulgar, etc.
- Los problemas de conducta se manifiestan a través de síntomas externalizados como la agresión, la mentira, el robo, el vandalismo y otras conductas antisociales.

El autor hace énfasis en la prevención como la estrategia más adecuada de intervención. Ésta requiere de la colaboración de los actores que rodean al niño, tales como la familia, los profesores y los compañeros de clase principalmente, para controlar la generalización de los efectos de cada una de sus posibles causas. Es por eso que tanto el bienestar como la salud, deben ser la prioridad individual, familiar, escolar y social, sin agravio de los objetivos académicos.

En resumen, en este capítulo se han revisado aspectos generales tanto el desarrollo infantil como de sus trastornos, los cuales constituyen un referente obligado para trabajar en el campo de la integración educativa, debido a que su conocimiento aporta las bases para comprender las necesidades del niño y por lo tanto para poder responder a ellas en el contexto educativo. Por esto, es importante que los actores que participan en la educación conozcan y comprendan todas aquellas condiciones que le impiden al niño una participación plena en su proceso de crecimiento y evolución, pero más relevante aún resulta el reconocimiento de las restricciones que impone el contexto educativo para responder a las características y necesidades de todos los niños.

De acuerdo con los autores revisados, este conocimiento debe dirigirse hacia el desarrollo de una visión educativa integradora que proponga por un lado, los cambios que la escuela debe realizar para apoyar la educación de los alumnos con algún tipo de discapacidad y por otro lado, las respuestas educativas favorables para la población infantil, que sin tener una discapacidad, presenta problemas educativos cuyo origen puede encontrarse en los contextos social, cultural o familiar. Este reto que enfrenta la escuela proviene de aceptar la diversidad como uno de sus criterios para desarrollar nuevos modelos de funcionamiento y de servicio educativo.

CAPITULO 5

COLABORACION FAMILIA-ESCUELA

Las experiencias que los padres de familia pueden vivenciar en la escuela son un factor decisivo en la integración educativa, debido a que tanto los padres como los maestros juegan un rol significativo en la vida del niño y por lo tanto, en su proceso de integración.

En el presente capítulo se hace una revisión general del papel que juegan los principales actores que acompañan al niño con nee, en su proceso de integración a los contextos educativo y social. Se revisan dos posturas acerca de la familia y su rol en el proceso educativo de sus hijos: una tomada de los conceptos desarrollados por Paniagua (2007), acerca de la familia con hijos con necesidades educativas especiales, y la otra obtenida de un documento emitido por la Secretaría de Educación Pública (1998), en la que se describen la importancia y características de la colaboración escuela-familia en el sistema educativo general. Por otro lado, se presenta una revisión de diversos autores sobre el rol que juegan los maestros y el centro escolar en la tarea de integración y en la relación con la familia. Como último punto, se describen tres propuestas de trabajo con padres, las cuales ofrecen diversas estrategias para implementar un trabajo multidisciplinario que desarrolle de manera conjunta respuestas para la intervención.

5.1 La Familia y el Niño con Necesidades Educativas Especiales

Uno de los aspectos de la integración educativa es el que se refiere a la interacción con las familias, tanto del niño con necesidades educativas especiales como las de aquellos niños que funcionan de manera regular. Desde el primer encuentro hasta la entrega de la evaluación de un ciclo escolar, la familia juega un papel muy importante, ya que conforma el grupo de contacto más próximo al niño. El rol que el niño con necesidades educativas especiales juega en su familia, así como las aportaciones de ésta para favorecer la integración del mismo, constituyen algunos de los elementos necesarios para lograr con éxito su integración a la institución educativa regular (Marchesi, et. al. 2007.).

Dallal (1982) señala que la familia no constituye solamente el lugar geográfico, el escenario en el que se desarrollan las funciones o se dan las interacciones, se trata, como la célula, de un organizador vital de materia y de función. Se puede decir, que

entre su membrana que la relaciona con los recambios sociales y su núcleo que dirige y regula las acciones en su interior, los miembros de la familia crecen o no, sufren o gozan, se ayudan o se destruyen.

Según Paniagua (op. cit.), la educación de los niños con discapacidades ha estado con frecuencia en manos de los especialistas- maestros, psicólogos, terapeutas-dejando a la familia en un papel secundario. Esto es, desde el comienzo la intervención se ha centrado básicamente en los problemas del niño, dejando de lado su entorno y la influencia de éste. Afortunadamente, la colaboración de la familia se requiere cada vez más en los programas establecidos por los especialistas.

En general, se ha prestado poca atención a las necesidades de la familia afectada y hacerlo requiere una visión global e interactiva que responda a cuestiones como las siguientes: lo que supone para los padres y demás integrantes tener un miembro con necesidades educativas especiales; el papel de la familia en su proceso educativo; etc. Las situaciones y planteamientos de las diferentes familias pueden llegar a ser muy diversos ya que aquellas cuentan también con capacidades y dificultades distintas relacionadas con su estructura; sus tradiciones, recursos, ideología; actitudes y grados de implicación en la educación de sus hijos.

Paniagua expone tres puntos importantes que deben ser considerados al hablar de la familia del niño con necesidades educativas especiales:

1. La situación familiar
2. Las relaciones entre padres y profesionales
3. La relación entre la familia y la escuela.

1. La Situación Familiar

Este punto contempla los siguientes aspectos:

- a) El significado de tener un hijo con necesidades educativas especiales.

Aquí se contemplan principalmente los vínculos afectivos entre padres e hijos; las emociones expresadas en términos de ilusiones o miedos; las fantasías y vivencias producidas en torno al hijo, así como las expectativas idealizadas. También se

incluyen las diversas situaciones que pueden llegar a ser fuente de decisiones importantes para la familia, como las que conciernen a la selección de los tratamientos, de profesionales y de las opciones educativas para el niño.

b) La imagen de la familia de niños con necesidades educativas especiales

Este punto hace referencia a los prejuicios que en la actualidad llegan a representar obstáculos para la integración de los niños con necesidades educativas especiales en la sociedad. Considera los esfuerzos que la mayoría de las familias suele realizar para lograr un nivel de aceptación y adaptación adecuado. Por otro lado, este aspecto hace alusión a los estudios sobre la familia, los cuales se abordan actualmente mediante aproximaciones globales, y desde una perspectiva más dinámica, en la que la familia, más allá de sus carencias, plantea que las necesidades no están determinadas únicamente por las dificultades del niño, sino por el tipo de respuesta en un medio social determinado, es decir por los recursos de que dispone para su integración. Ante esto, enfatiza la respuesta educativa y la adecuación de los servicios a las necesidades de las mismas.

c) Las respuestas emocionales de la familia con un hijo que presenta necesidades educativas especiales.

Aquí se habla de los procesos de aceptación y comprensión del hecho de tener un hijo con necesidades educativas especiales. Paniagua aborda esta situación desde la perspectiva de Seligman y Hornby, los cuales explican las reacciones más frecuentes de los padres, a través de un proceso de cuatro etapas:

1. La fase de shock;
2. La negación;
3. La fase de reacción que incluye el enfado, la culpa, la depresión;
4. La fase de adaptación y orientación.

d) Las relaciones entre los miembros de la familia.

Este aspecto considera las diferentes interacciones familiares como: la interacción madre-hijo que tiende a ser promotora del juego y de las habilidades comunicativas; la interacción de los padres ya sea entre ellos mismos en pareja o no, y su red social de amigos o familiares que les apoyen para enfrentar las situaciones difíciles y

asumir decisiones importantes; la interacción entre los hermanos y el niño con necesidades educativas especiales y la repercusión en los hermanos por la dedicación especial a las necesidades de éste.

2. Las Relaciones entre Padres y Profesionales

Este punto contempla el impacto que los servicios profesionales pueden llegar a tener en las familias de los niños con necesidades especiales. La calidad de éstos, puede jugar dos papeles; por un lado ser una fuente de apoyo y comprensión o por el otro lado, constituir una dificultad añadida a la situación familiar actual. El trabajo con profesionales representa el contacto con aquellas personas relacionadas con el tratamiento de las dificultades del hijo, desde el ámbito médico, el psicológico, el escolar y el social. Paniagua (op. cit.) hace referencia a la falta de formación por parte de los especialistas para el trabajo con familias y el impacto de esta carencia tanto en los profesionales como en las familias mismas.

Algunos aspectos de este punto hablan de:

a) Los modelos de relación entre profesionales y padres

Estos ayudan a entender y orientar la intervención con las familias. Los siguientes modelos representan formas de trabajo que van desde las más tradicionales hasta aquellas que consideran las necesidades, los derechos y el papel de los padres.

- *El modelo del experto.* Es uno de los más tradicionales y se basa en la idea de que el profesional es quien posee mayor conocimiento sobre el niño y quien puede tomar las decisiones sobre las medidas a adoptar. La familia restringe su papel a proporcionar información de aquellos datos que el especialista considera necesarios. Todo lo que respecta a necesidades y sentimientos de la familia queda en un papel secundario. Este modelo puede llegar a funcionar cuando la familia se encuentra muy bloqueada y requiere de dirección.
- *El modelo del trasplante.* Este modelo supone “trasplantar” el papel de los profesionales a los padres quienes llegan a ocupar un lugar esencial en el

tratamiento o desarrollo del programa educativo de su hijo, como coeducadores en el hogar. No obstante, el poder de decisión se queda en manos del profesional, para muchas familias la obligación de trabajar con sus hijos, puede suponer una sobrecarga en su vida cotidiana e incluso una distorsión de su papel.

- *El modelo del usuario.* Este movimiento iniciado en la década de los ochenta, hace referencia a una colaboración más genuina entre profesionales y familias de niños con necesidades educativas especiales. Aquí se insiste en los derechos de los padres como usuarios de un servicio. Este modelo reconoce la experiencia y competencia de los padres, tanto como sus necesidades y prioridades. La búsqueda de soluciones consensuadas entre familia y profesional, es definitiva en el proceso de colaboración, aunque al final las decisiones en torno al niño corresponden a los padres.
- *El modelo de la negociación.* Este modelo considera más los aspectos contextuales e institucionales que condicionan la relación profesional-familia y que hacen más factible la colaboración. Se reconoce que tanto los padres como los especialistas tienen mucho conocimiento y experiencia que aportar en la toma de decisiones respecto al niño. Las perspectivas de unos y otros son distintas, pero el proceso implica además del consenso, el conflicto como algo frecuente e inevitable. De ahí que los procedimientos de negociación y las formas de abordar el desacuerdo sean parte esencial en este modelo.

b) La implicación emocional de los profesionales.

Este aspecto aborda la identificación de algunos profesionales con los padres de niños con necesidades educativas especiales. Esta identificación puede presentar varios matices, desde la comprensión y aceptación de las reacciones de los padres, hasta una relación de *amistad* entre padres y profesionales. Esta última, tiende a romper los límites profesionales que puede impedir a la larga la eficacia en el apoyo, a la vez que puede provocar una sobrecarga y un desgaste emocional en el profesional difícil de sobrellevar. El especialista por lo tanto, debe encontrar su

distancia óptima profesional que resulte operativa y le permita preservar su equilibrio emocional sin necesidad de defenderse de las reacciones de los padres.

3. La Relación entre la Familia y la Escuela

a) La familia y el itinerario escolar

Este aspecto plantea que tanto la edad del niño como la etapa educativa de éste van a influir en las vivencias de los padres y su relación con la escuela. Debido a que la escolarización supone para el niño con necesidades especiales un gran avance, es inevitable que los padres comparen a su hijo y afronten el hecho de que su hijo tiene una discapacidad; este hecho puede llevarlos a crear más conciencia del nivel de desarrollo del niño. Estas experiencias involucran situaciones como el tener que dejar a su hijo al cuidado de otros; junto con esto, se abre para el niño la posibilidad de un contexto social más amplio que enfatiza el desarrollo de la autonomía.

Por otro lado, son las escuelas las que pueden aportar las condiciones necesarias para brindar seguridad a las familias en torno al bienestar de su hijo. Entre las condiciones más importantes se encuentran: la accesibilidad; la transparencia; una jornada de estimulación adecuada, la atención permanente a la familia.

b) Las decisiones sobre escolarización durante la vida escolar

Este aspecto tiene que ver con la dificultad que enfrentan los padres al decidir la escolarización de su hijo. Esta dificultad parte del hecho de que las opciones no corresponden a lo que ellos han vivido en su propia historia escolar, por ejemplo, puede ser difícil comprender cómo es la vida en una escuela de educación especial o cómo se adapta el currículo en una escuela regular. Esta decisión que es importante para el futuro del niño, representa para los padres un avance en la toma de conciencia de la situación de su hijo. El apoyo profesional por lo tanto reviste una mayor relevancia.

La escolarización por otro lado, involucra otras decisiones igualmente importantes como: la determinación de la modalidad educativa más apropiada

para el niño; la identificación de la levedad o gravedad de sus necesidades; la determinación del tipo de atención especializada.

c) La colaboración familia-escuela

Este punto resalta la importancia de que ambos, escuela y familia encuentren el espacio adecuado para la colaboración entre ellos, debido a que comparten como interés común, ayudar al máximo al niño. Esta colaboración implica un respeto mutuo y un cierto nivel de confianza, lo que requiere de un proceso de continua negociación. De acuerdo con Paniagua, es posible señalar distintos niveles en los que se puede establecer la colaboración:

- Intercambio de información
- Actividades en el hogar
- Participación en actividades de la escuela.

5.2 La colaboración Padres-Escuela

La siguiente postura presentada en un documento de la Secretaría de Educación Pública, versa sobre los objetivos o finalidades de la colaboración padres y profesores, los cuales contemplan principalmente:

- La ayuda mutua con sus alumnos/hijos en la rutina diaria
- La información recíproca necesaria para actuar correctamente
- La socialización compartida
- El trabajo común en aspectos como el autocuidado, la independencia y la comunicación
- La planificación y desarrollo de programas específicos de enseñanza-aprendizaje
- La experiencia compartida por parte de los profesores
- El respeto mutuo y la colaboración para cumplir los derechos y obligaciones asignados a ambas partes

- La fluidez en la toma de decisiones acerca de las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Si bien la colaboración en el sistema escuela-familia es necesaria, en este documento se enfatiza la importancia del subsistema *alumno-padres-profesores y personal* relacionado con el niño. Basada en la teoría ecológica de Bronfenbrenner, el documento aborda la colaboración entre padres y profesores recurriendo a la *información* como el principal elemento de demanda y oferta en la relación familia-escuela; entre sus aspectos considera al tipo de información que se da, cómo se da y para qué se da. También se alude al trabajo de Cunningham y Davis para exponer las fallas en la información.

Con relación a la información, se destaca la necesidad de que ésta sea presentada de forma adecuada para poder responder a las necesidades educativas de los alumnos. La escuela debe asegurarse de informar a los padres sobre el plan de la escuela, la programación y actividades del aula y las adaptaciones necesarias para el alumno.

La información entre padres y profesores debe cumplir también con las siguientes características:

- Que sea bidireccional
- Que verse sobre los aspectos que pueden mejorar la práctica educativa y por lo tanto el bienestar personal y profesional
- Que sea veraz, exacta, suficiente y transmitida de forma adecuada, sin barreras e incomprensiones
- Que prevalezca su carácter positivo y constructivo.

La formación de los padres se considera una herramienta básica de la colaboración familia-escuela, su objetivo está dirigido principalmente a ampliar los conocimientos de los padres sobre las necesidades educativas de sus hijos, a ofrecer programas de intervención más adecuados, etc.

Esta formación puede traer como ventajas:

- a) Favorecer la colaboración con la escuela
- b) Desarrollar habilidades como educadores de sus hijos lo que implica fomentar la comunicación; favorecer la iniciativa del niño; estructurar aprendizajes; realizar intervenciones y motivar a la familia en el trabajo con el niño
- c) Adoptar posturas críticas y constructivas para mejorar la práctica docente
- d) Permitir a los docentes el intercambio de conocimientos, experiencias, expectativas con los padres.

La formación debe incidir en aspectos como: las necesidades educativas de los niños con mayores dificultades, en temas relativos al desarrollo de los niños, en programas específicos de evaluación e intervención, en los cambios de actitud y en la opinión. Adicionalmente deben evitarse situaciones como: adoptar el papel de experto; asignar un papel pasivo a los padres; el manejo de las necesidades a nivel expositivo o descriptivo solamente; las fallas en la estructuración de contenidos, en las técnicas de enseñanza-aprendizaje, en la utilización de los materiales, etc.

Las actividades de formación recomendadas para la colaboración entre escuela-familia contemplan las siguientes condiciones:

- Forman parte del Proyecto Educativo del Centro
- Implican la participación de algún docente o personal de apoyo
- Parten de las necesidades detectadas o peticiones concretas por parte de los padres o de los profesores
- Se orientan al desarrollo de competencias y recursos en los padres y/o profesores
- Usan una metodología participativa, motivante y práctica (seminarios, mesas redondas, por instrucción directa, etc., de acuerdo al contenido y tipo de asistentes
- Son de carácter bidireccional entre los padres y maestros

En general las acciones de colaboración entre padres y escuela, corresponden a la participación activa de los padres en la intervención y en las acciones educativas, apegándose a lo señalado en el currículo y a sus adaptaciones.

Éstas enfatizan tres tipos de colaboración:

- 1) Los padres pueden ayudar a afianzar y generalizar contenidos curriculares en el contexto familiar, llevando un registro de los progresos, dificultades, etc. asegurando con esto la funcionalidad de los contenidos curriculares
- 2) Los padres pueden planificar la intervención junto con los profesores participando con éstos en actividades en común, valorando resultados y dificultades tanto en el contexto escolar como en el familiar
- 3) Los profesores pueden aprovechar el papel educativo del ámbito familiar, especialmente cuando se trata de aprendizajes significativos que se deben manejar en un contexto familiar-social.

5.3 Los Maestros en la Integración Educativa

El objetivo de la educación escolar es promover en los alumnos el desarrollo de su potencial y su apropiación de los contenidos culturales que los posibiliten para desempeñarse activamente en la sociedad a la que pertenecen. Para esto, la escuela debe ofrecer una respuesta educativa balanceada, comprensiva y diversificada que evite la discriminación, promueva la equidad y a la vez respete las características individuales de los alumnos. (Blanco, 2007).

Un factor esencial para la atención a la diversidad es el que está relacionado con el papel del docente. Esto se debe a que su práctica provoca un impacto importante en las experiencias de aprendizaje de sus alumnos y por lo tanto en su desarrollo personal y socialización. Según Blanco (op. cit.), la respuesta educativa en la integración, debe enfocarse en la igualdad de oportunidades y en la calidad de la enseñanza. Esto implica entre otras cosas, cuestionar la práctica educativa

tradicional y realizar cambios en ella, lo que con frecuencia puede ocasionar temores e inseguridad. Estas modificaciones pueden fluir mejor cuando el trabajo de los docentes es parte de un proyecto escolar dirigido a brindar una respuesta a la diversidad.

Con la finalidad de ajustar los apoyos pedagógicos, los docentes deben estar plenamente familiarizados con las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, con aquellos factores que lo facilitan y con sus necesidades educativas más específicas. Esto supone un proceso continuo que se inicia cada vez que se introducen nuevas unidades didácticas y que continúa con la observación de los avances. Es importante que el docente ayude a sus alumnos a construir aprendizajes significativos utilizando para esto, estrategias de grupo o individuales.

A lo largo de su práctica, los profesores deben aplicar diversas estrategias para brindar esta respuesta (Santrock, 2002), algunas de ellas pueden ser:

- Participar junto con el equipo multidisciplinario en las actividades de valoración, programación de objetivos, intervención y evaluación del niño (Bricker, 1992)
- Realizar un análisis profundo del currículo oficial para poder identificar el grado al que se contemplan las necesidades de los alumnos
- Aplicar las estrategias diseñadas por el equipo de trabajo, en el aula, y promover sus beneficios para todo el grupo
- Generar un clima de respeto, apoyo y valoración entre los niños de su grupo, especialmente con aquellos alumnos que se encuentran en situación de desventaja
- Mantener una actitud positiva hacia el trabajo colaborativo con otros docentes para brindar una respuesta adecuada a la diversidad
- Establecer una relación de información-cooperación con los padres de familia para fortalecer las actividades de integración.
- Mostrar su interés continuo hacia sus alumnos y hacia sus necesidades

Otro aspecto que debe ser considerado dentro del aula, es el diseño de situaciones de aprendizaje para aquellos alumnos a quienes les es difícil llevar el currículo general. El objetivo es que estos alumnos participen lo más posible en las actividades del grupo (Blanco, 2007). Algunos medios para lograr esto son:

- Utilizar estrategias metodológicas variadas
- Optar por estrategias de aprendizaje colaborativo
- Ofrecer experiencias y actividades que permitan el trabajo de objetivos con diferentes grados de dificultad
- Dar oportunidad a los alumnos de elegir actividades y formas de trabajo
- Favorecer la autonomía de los alumnos
- Utilizar una amplia gama de materiales y recursos didácticos
- Combinar distintos agrupamientos según las actividades y objetivos
- Utilizar diferentes procedimientos de evaluación
- Organizar los espacios para favorecer la autonomía y la movilidad
- Organizar los horarios de acuerdo al tipo de metodología y actividades a realizar

En resumen, la relación entre el trabajo del docente y las políticas integradoras de la escuela es muy estrecha, por lo que su actitud y competencia serán determinantes en el desarrollo personal de sus alumnos.

5.4 Propuestas de Trabajo con la Familia del Niño con Necesidades Educativas Especiales

5.4.1 Propuesta de enlace Profesionalista-Padres, de Desales y Nashiki (2002)

Desarrollada en una institución pública de servicios terapéuticos, esta propuesta plantea como objetivo central el desarrollo de un procedimiento enfocado a crear un equipo de trabajo con los padres, con el fin de que ellos se involucren en el proceso de atención del niño. Las principales consideraciones en que se basa este trabajo son: las teorías sistémicas de Bronfenbrenner y Minuchin; algunas concepciones sobre la escuela para padres; programas existentes de valoración y evaluación

basados en el desarrollo; modelos centrados en la familia; los fundamentos de organizaciones como UNESCO y la legislación educativa mexicana.

Esta propuesta sugiere el uso de estrategias que le permiten al profesional:

- Obtener información de los padres sobre las necesidades del niño y a la vez informarlos sobre el proceso general de atención
- Estimular la participación de los padres
- Reconocer por parte de los padres su propio rol en el trabajo con el niño
- Brindar apoyo e información a partir del conocimiento y comprensión de la situación de los padres
- Promover el uso de los recursos de la comunidad.

El trabajo, que está dirigido especialmente a los profesionistas especializados en la atención y rehabilitación del niño con necesidades educativas especiales, establece una serie de actitudes y habilidades que todo profesionista de este campo debe cumplir para poder ofrecer una atención adecuada al niño:

- El reconocimiento de que los padres son esenciales
- La capacidad para reconocer las fortalezas de los padres
- El respeto y apoyo hacia el niño y sus padres
- La aceptación de las decisiones de los padres
- El respeto hacia la confidencialidad
- La honestidad en torno a la situación del niño
- La habilidad de comunicación y mostrar empatía con los padres
- La capacidad para reconocer los límites
- La disposición para informarse y actualizarse de manera constante
- La capacidad para identificar y solicitar apoyo.

Otra característica importante de esta propuesta es que plantea también la necesidad de vincular a los padres en el proceso de atención de sus hijos, para lo cual el especialista realizar las siguientes funciones básicas:

- Integrar a los padres al equipo de trabajo

- Motivarlos a participar en el proceso de atención de su hijo
- Informarlos acerca de la problemática del niño, del alcance de ésta, de los tratamientos existentes, etc.
- Orientarlos para facilitarles la comprensión y aceptación de su situación, lo que además puede contribuir a encontrar soluciones para todos los que participan en la intervención

Para definir con mayor precisión esta propuesta, es necesario mencionar que:

- a) Se basa en un enfoque sistémico, que considera al núcleo familiar y a la escuela como los sistemas más influyentes en el niño.
- b) Posee un carácter individualizado; es decir reconoce al niño como un ser único con necesidades y demandas específicas, situación que va a servir de base para elaborar o adaptar los programas de intervención.
- c) Tiene un enfoque integrativo dirigido a establecer equipos de trabajo donde los padres se desempeñen como los expertos en su hijo y los especialistas, como expertos en la atención de niños con necesidades educativas especiales.
- d) Contempla una vinculación continua entre padres y profesionistas a lo largo del proceso de atención del niño. Esta vinculación debe orientarse a mejorar la confianza entre padres y especialista; a promover que el especialista vea a los padres como colegas en el servicio al niño y a promover que los estos se familiaricen con el proceso de integración.
- e) Incluye la evaluación constante de la intervención, la cual va a re-elaborarse de acuerdo con las necesidades del niño.

La propuesta de enlace profesionista-padres, se organiza en seis etapas para su puesta en marcha. Además de éstas, se contempla una fase de sensibilización al profesionista previa a la atención, es decir, al trabajo con los padres. Las etapas son las siguientes:

- 1) *Primer contacto*: Representa el momento inicial del servicio; se conoce a los padres y al niño; se establecen los criterios de la atención
- 2) *Diagnóstico*: Se reúne la información necesaria de la familia en general para determinar las demandas y necesidades
- 3) *Comunicación de Resultados*: En esta etapa se comparte con los padres la información obtenida en el diagnóstico, con el fin de comprender la situación del niño. Esto demanda la cooperación entre padres-profesionistas para poder establecer prioridades de atención y para tomar decisiones.
- 4) *Planeación*: Tiene que ver con las estrategias y métodos a través de los cuales padres y profesionales establecen criterios, objetivos y actividades a desarrollar.
- 5) *Intervención*: Se refiere a la realización de las actividades planeadas tanto para el progreso del niño como para el bienestar de la familia.
- 6) *Evaluación y seguimiento*: Es indispensable para conocer el impacto de la intervención y poder ajustar y reorganizar las estrategias empleadas; además, permite el monitoreo de los avances y limitaciones obtenidos en la intervención, lo que va a permitir modificar y/o generar nuevas alternativas de tratamiento.

Esta propuesta hace énfasis en la necesidad de trabajar con los padres a lo largo de todo el proceso, de manera que se puedan lograr los resultados esperados.

5.4.2 Participación de la Familia en el Sistema de Valoración, Evaluación y Programación para Niños e Infantes, de Bricker et al. (1996)

Si bien, este modelo de trabajo ya fue descrito en el capítulo tres, en este apartado se considera únicamente el aspecto del programa que se refiere al trabajo con

padres. Este modelo de atención responde principalmente a las necesidades de intervención en las primeras etapas de la vida del niño y tiene como finalidad prevenir y tratar los retrasos en el desarrollo. Propone también entre otras cosas, una atención personalizada al niño, enfatizando en todo el proceso la participación activa de la familia, la cual juega el papel más representativo para éste. Este sistema considera que si la presencia de la familia es significativa, la probabilidad de obtener los resultados esperados será mayor tanto para el niño como para la familia en general. Para favorecer esta participación, el sistema de valoración, evaluación y programación de Bricker et al. (op. cit.), incluye una serie de materiales desarrollados con el objeto de ayudar a los padres y personal de apoyo, en las tareas de valoración y evaluación del niño, así como para identificar los intereses de la familia misma.

En lo que se refiere al trabajo con padres, este modelo hace énfasis en que las diferencias entre las familias, considerando sus fortalezas así como sus necesidades, requieren de flexibilidad para poder ayudarlas a lograr los resultados esperados. El sistema contempla un procedimiento de siete etapas para favorecer la participación familiar en la valoración, en el desarrollo del programa individual, en la intervención y en la subsiguiente evaluación del progreso del niño. Las etapas incluyen:

- 1) *Reunión inicial*: Se explica a la familia tanto la filosofía del programa como las metas, los servicios existentes y los recursos disponibles. Por otro lado, la familia expone sus preocupaciones e intereses. Se determinan las áreas en las que la familia puede y desea participar.
- 2) *Valoraciones programadas*: La familia proporciona información a través de cuestionarios en los que se pueden identificar sus expectativas con respecto a la participación en el programa, tanto por parte de su hijo, como por parte de la familia misma. La investigación sobre los intereses familiares abarca tres categorías: los intereses del niño, de la familia y de la comunidad.
- 3) *Reunión para planear los objetivos y la intervención*: Una vez reunida toda la información necesaria, debe formularse el programa de trabajo tanto para la

familia como para el niño. Se establecen prioridades, se definen los posibles resultados y se diseñan los planes de intervención y evaluación que llevarán a los resultados esperados.

- 4) *Programa individual de trabajo*: Junto con la familia, se llega a un acuerdo sobre el programa individual, complementando la información necesaria.
- 5) *Intervención*: Esta comienza con las expectativas y actividades contempladas en el programa individual. La participación eficaz de la familia en las acciones de intervención, dependerá de que las metas para el niño y expectativas de su familia, se establezcan adecuadamente.
- 6) *Monitoreos*: Se realizan evaluaciones parciales que permiten monitorear los progresos del niño. Se revisan las expectativas y las actividades de intervención de acuerdo al progreso.
- 7) *Evaluación final*:- Se realiza la evaluación de todo el ciclo de trabajo tomando en cuenta para esto, el monitoreo que la familia realiza de los avances de su hijo con respecto a las metas y objetivos planeados.

5.4.3 La Participación de los Padres en el Proceso de Valoración Interdisciplinaria basada en el Juego, de Linder (1990)

Este modelo de atención diseñado especialmente para intervenir con infantes de entre uno y seis años edad, contempla como parte del proceso la participación de los padres como miembros del equipo de trabajo, los cuales entre otras cosas deben colaborar para:

- a) Determinar los objetivos
- b) Desarrollar el programa educativo individual del niño y
- c) Diseñar la forma de evaluar al propio niño.

El proceso incluye las siguientes fases:

- 1) *Reunión de planeación*: Primera reunión en la que los padres proporcionan toda la información acerca de su hijo, a través de una entrevista y de instrumentos escritos. En esta reunión, se identifican las prioridades de la familia, las cuales son discutidas por el equipo para seleccionar las situaciones, materiales y especialistas o demás integrantes que deberán formar parte de la sesión principal de valoración, es decir, la sesión de juego. Aquí también se designa un facilitador de juego y un facilitador que trabaje con los padres.
- 2) *Sesión de Juego*: La sesión es conducida por el facilitador de juego al que acompañan diferentes especialistas, los cuales van a valorar mediante la observación, las diferentes áreas de desarrollo del niño. Además de éste, a la sesión asiste uno de los padres quien proporciona información adicional a la de la entrevista inicial y eventualmente participa en las actividades de juego.
- 3) *Reunión posterior a la sesión*: Reunión del equipo de trabajo que incluye a los padres del niño. Los especialistas aportan sus comentarios sobre la observación, ya que a partir de ésta se identifican las necesidades y por lo tanto el tipo de intervención con el niño.
- 4) *Análisis de la información*: En esta fase se revisan los resultados de la valoración (sesión de juego), sobre la cual el equipo de trabajo analiza las diferentes áreas de desarrollo del niño y concentra la información en los diferentes instrumentos escritos diseñados previamente.
- 5) *Recomendaciones multidisciplinarias*: Los especialistas se reúnen para verificar la información de la valoración, un poco antes de la reunión en la que se planea el programa de trabajo (IEP).
- 6) *Planeación del programa*: En esta reunión el equipo de trabajo se dedica a identificar tanto las fortalezas como las necesidades del niño acordando la intervención necesaria para el niño con los diferentes especialistas y la escuela. Con esta información se desarrolla el plan individual de trabajo. Por último, se

prepara un reporte final en el que cada miembro del equipo deja asentada su participación en el programa mencionado.

De todo lo anteriormente expuesto, Santrock resalta la importancia de los padres como compañeros educativos, para quienes podemos emplear estrategias de comunicación, las cuales incluyen principalmente:

- Asegurarle a los padres que uno entiende y valora la individualidad de su hijo
- Mostrar empatía
- Brindar información a los padres acerca de la discapacidad de su hijo
- Hablar con ellos, no para ellos
- Evitar los estereotipos
- Establecer y mantener contacto con ellos.

Por último, la familia como ya se mencionó, requiere de ser incluida en el proceso educativo de su hijo con necesidades especiales, con el fin de asegurar el apoyo integral hacia éste en la tarea de su rehabilitación e inclusión. Sin embargo, es necesario señalar que si bien la familia constituye el grupo de referencia más importante para el niño, es necesario que ésta modifique su organización interna al momento de enfrentar las circunstancias particulares de su hijo. Sobre esto, Minuchin (1974) menciona que la familia enfrenta el desafío de cambios internos y externos, y junto con esto debe aprender a mantener la continuidad de la misma, apoyando y estimulando el crecimiento de sus miembros.

En este capítulo se describió de forma general la función que desempeñan la familia y la escuela para lograr los objetivos de la integración educativa. En él se destaca la colaboración entre padres y maestros como uno de los valores que aseguran el éxito del trabajo multidisciplinario, necesario para llevar a cabo todas las acciones involucradas en el proyecto de integración de la escuela.

Por otro lado, los modelos de trabajo descritos, constituyen una guía que aporta estrategias de atención que contribuyan a satisfacer las demandas de la familia, del alumno con necesidades educativas especiales y las necesidades de los docentes.

Esto requiere sin embargo, realizar las adaptaciones pertinentes para su aplicación en un contexto educativo

En conclusión, se puede decir que sin importar el tipo de necesidades que presenten los alumnos, es necesario fomentar la actitud positiva hacia la diversidad en todos aquellos que intervienen en las tareas de la integración educativa. Aún cuando se cuente con estrategias y metodologías eficaces para ofrecer una atención adecuada a los alumnos que presentan o que se encuentran en riesgo de presentar necesidades educativas especiales, es necesario fomentar actitudes positivas en los miembros del equipo de trabajo, para asegurar la obtención de los resultados esperados en este campo de la educación.

El siguiente capítulo describe la guía de trabajo que se propone para instrumentar el proceso de la integración educativa en escuelas de educación inicial y preescolar. Si bien ésta resulta aplicable para la consecución de diversos objetivos, su finalidad principal estriba en proporcionar información y sugerir una guía para las escuelas de educación inicial y preescolar que pretendan implementar y/o enriquecer sus propios proyectos de integración educativa.

CAPITULO 6

GUIA PARA LA INTEGRACION EDUCATIVA DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

GUIA PARA LA INTEGRACION EDUCATIVA EN ESCUELAS DE EDUCACION INICIAL Y PREESCOLAR

6.1 Introducción

En la actualidad, el término integración educativa es conocido por todas las instituciones de educación en todos los niveles de nuestro país. Este concepto que se derivó de propuestas de otros países, como por ejemplo el informe Warnock en el Reino Unido, el cual plantea una serie de acciones educativas para integrar en las aulas de la educación regular a niños en situación de desventaja. En México, la integración educativa se ha ido abriendo paso en la sociedad por tratarse de una forma de combatir la discriminación, de propiciar la equidad e igualdad de oportunidades, y por ser uno de los vehículos para apegarse al derecho que tienen las personas a la integración social y a una educación de calidad. (SEP, 2002).

En nuestro país, existe un modelo de integración en el ámbito de la educación básica institucional que contempla de manera general las principales acciones para llevarlo a cabo, así como un procedimiento definido para ponerlo en marcha.

Sin embargo, a pesar de que existe la normatividad y lineamientos claros sobre la obligatoriedad en todas las escuelas para llevar a cabo la integración educativa, su puesta en marcha no ha tenido los resultados esperados debido al temor por parte de la comunidad escolar, hacia el reto de trabajar con los niños con nee por un lado, y por el otro, por la falta de preparación tanto profesional como personal para afrontar los desafíos que impone este aspecto de la educación. Esto trae como consecuencia una cobertura inadecuada de las necesidades educativas que presenta la diversidad, sobretodo en el ámbito de los grupos vulnerables y específicamente en los niños que presentan nee con o sin discapacidad.

El abismo entre la normatividad y la realidad, motivaron entre otras cosas a la realización de una guía de trabajo para instrumentar y estructurar las actividades de la escuela de educación inicial o preescolar, con el objetivo de implementar la integración educativa.

Esta guía propone una secuencia de trabajo y diferentes procedimientos para facilitar las acciones del proceso de integración en una comunidad dirigida a la educación inicial y preescolar.

6. 2 Antecedentes

La integración educativa como propuesta para atender a la diversidad, ha sido acogida en nuestro sistema educativo nacional en respuesta a las iniciativas internacionales surgidas en las diversas conferencias mundiales sobre educación. El término que fuera presentado en el informe Warnock en 1978, significó un parteaguas en la educación especial pues con este concepto se abrió la posibilidad de integrar en las aulas de la escuela regular, a los niños con nee.

México, apegándose a las iniciativas internacionales emitidas principalmente por la UNESCO ha implementado su propuesta de atención a través de los CAPEP (Centros de Atención Psicopedagógica en Preescolar) en la educación preescolar. Estos centros que constantemente van incorporando a su formato las concepciones más contemporáneas en materia de integración, cuentan con un procedimiento definido para brindar la atención a los niños con nee; sin embargo su ámbito de operación se restringe a las escuelas del sistema nacional dejando al margen a las escuelas incorporadas.

Aún cuando existe toda una normatividad y lineamientos de operación emitidos por la SEP, los cuales exigen a todas las escuelas del país abordar la integración educativa en sus planteles, en las escuelas incorporadas se carece de lineamientos específicos que guíen este trabajo, de manera que las escuelas interesadas en este aspecto de la educación han tenido que buscar sus propias formas o guías para poder implementarla.

6.3 Fundamentos

Esta propuesta se sustenta principalmente en:

- El marco internacional, la cual establece las bases de una educación universal y define las normas que rigen los proyectos educativos en la comunidad internacional. Este marco contempla los aportes tanto de las conferencias mundiales sobre educación, realizadas por la UNESCO en los últimas dos décadas, como del Informe Warnock sobre la reconcepción de la educación especial y la prestación de servicios a los niños con nee.
- El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002) el cual, junto con los programas internacionales, ha servido como plataforma para desarrollar el enfoque actual de atención a la diversidad en nuestro país.
- Las experiencias de integración educativa de países como Chile (UNESCO, UNICEF y Fundación HINENI) de las cuales se rescatan sus esfuerzos, logros y aportaciones a este campo de acción.
- El sistema de valoración, evaluación y programación para infantes y niños, de Bricker et al. (1996, cabe aclarar que existe una versión del 2002), cuyo proceso de atención sirvió de base para dar estructura a esta guía de trabajo.
- El modelo de valoración interdisciplinaria basada en el juego, de Linder et al. (1990), del cual se retoman entre otras aportaciones, la importancia de la observación como una de las principales herramientas tanto para la valoración, como para la intervención; su énfasis en la necesidad de un trabajo multidisciplinario.
- Los aportes de la investigación y los avances del conocimiento sobre el desarrollo del niño, y la clasificación de los trastornos del mismo que permiten

delimitar las acciones de integración de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

- Diferentes propuestas de trabajo con familias (SEP, 1998; Desales y Nashiki, 2002) cuya finalidad es promover la participación de los padres en todas las actividades que involucra la integración educativa.

6. 4 Propósito

Ofrecer una guía de trabajo para favorecer la integración de los niños de dos a seis años de edad con nee a las aulas regulares.

El presente trabajo está dirigido a la comunidad que integran aquellas instituciones de educación inicial y/o preescolar que no cuentan con los beneficios de los programas de atención de SEP y cuyo proyecto escolar contempla la integración educativa de niños con nee a un ambiente regular. Se entiende por institución educativa el conjunto de actores en cuyas manos está la decisión de brindar una educación de calidad que incluya a la diversidad, entre ellos se encuentran: los directivos, los docentes, las maestras de apoyo, los especialistas y los padres de familia principalmente.

Conceptos básicos comprendidos en el proceso de integración:

- La integración educativa es un *proceso continuo*.
- Los propósitos de la integración educativa deben reflejarse en el *proyecto escolar* de la institución.
- La labor *docente* orientada hacia la integración educativa debe ser flexible.
- El *trabajo multidisciplinario* debe orientar las actividades de la integración.
- La integración puede llevarse a cabo mediante diversos *modelos de atención*.
- La inclusión de los *padres de familia* en el equipo de trabajo resulta importante para poder garantizar la integración educativa de sus hijos.
- El *trabajo de equipo* ayuda a generar compromisos en la comunidad educativa.

- La integración debe promover *valores inclusivos* en la comunidad educativa en general, tomando en cuenta para ello la visión, la formación, los valores del docente entre otras cosas.
- La integración educativa debe ser vista como un aspecto de la *atención a la diversidad*.

6.5 Características

La guía se distingue principalmente por:

1. Ofrecer una visión integral, flexible y multidisciplinaria que considera los diversos contextos en los que participa el niño, así como los factores relativos a su nivel de desarrollo sin omitir otras variables que pueden influir en su desempeño regular, tales como las características individuales y otras alteraciones que puedan afectar su desarrollo funcional.
2. Hacer énfasis en la necesidad de una infraestructura adecuada para responder a la carga de trabajo que implica la integración educativa, destacando de manera específica la importancia del psicólogo educativo en la organización escolar de base.
3. Mostrar un enfoque de trabajo multidisciplinario que incluya tanto las aportaciones de directivos, niños, padres, escuela, especialistas y maestras de apoyo, como sus necesidades y responsabilidades en el proceso de integración.
4. Considerar la importancia tanto del desarrollo infantil como de la clasificación de los trastornos. Ambas aportaciones del conocimiento constituyen la base para abordar la atención para los niños con algún tipo de necesidad.
5. Reconocer la participación de la familia, especialmente de los padres como un aspecto relevante, por ser éstos el grupo de contacto más próximo al niño y cuyos problemas deben abordarse desde el análisis de su entorno.

6. Contemplar los aspectos de gestión administrativa y educativa que comprenden principalmente lo relacionado a: el proceso de integración; los directivos y los docentes; los especialistas; la familia y los alumnos.

6.6 Estructura y Organización

La propuesta está conformada en dos partes:

La *primera* describe los requisitos y condiciones mínimos que una escuela debe cumplir para desarrollar su proyecto de integración educativa.

La *segunda parte* constituye la guía de trabajo donde se describen los pasos a seguir para llevar a cabo la integración. La guía comprende cuatro etapas o procesos principales, los cuales abarcan desde el ingreso del niño a la escuela y la intervención educativa con éste, hasta su transición al siguiente nivel educativo o escuela, en los que el niño continuará su formación. (Ver figura 1).

Primera Parte: Requisitos y Condiciones de un Proyecto de Integración Educativa

La propuesta parte de la base de que cualquier proyecto escolar que contemple la integración educativa debe reunir ciertos requisitos para su implementación y efectividad. En este apartado se retoman de manera general los aspectos que debe contener un proyecto escolar de acuerdo a los lineamientos establecidos oficialmente (SEP, 2004); adecuándolo a las necesidades propias de un proceso de integración educativa.

Dado que un proyecto escolar permite expresar con claridad la intención de lo que la escuela pretende ser y hacer, designando a las personas responsables de cada una de las actividades del proceso educativo; provee a su vez los criterios de desempeño para cada una de estas actividades y contempla los recursos humanos, físicos y materiales necesarios para asegurar los propósitos de una educación integradora.

El proyecto se considera una estrategia y a la vez un instrumento, ya que por un lado, promueve el trabajo multidisciplinario centrado en el aspecto pedagógico y por el otro, constituye un documento de planeación y desarrollo que ayuda a cumplir el propósito de la institución. En su elaboración participan los integrantes de la comunidad educativa: directivos, docentes, personal de apoyo, especialistas, etc. El proyecto debe ser capaz también de promover la participación de los padres de familia, el alumnado y la comunidad misma. Las necesidades educativas especiales son numerosas y diversas, lo que implica innumerables retos a la escuela y comunidad; esta situación exige establecer una congruencia entre la realidad de la escuela y el servicio que se propone ofrecer. Algunos de los requisitos más importantes de tomar en cuenta son:

- Contar con los espacios, instalaciones y materiales adecuados para poder brindar la atención que requieren los niños (aula para trabajo individual, materiales didácticos, entre otros)
- Establecer las modalidades de integración de acuerdo con las posibilidades de la escuela
- Contar con una plantilla de docentes que en principio muestren una actitud positiva hacia la integración
- Ofrecer alternativas de capacitación para el personal responsable de la integración
- Considerar la integración de equipos de trabajo en los que puedan participar dentro de la escuela, además del personal docente, las maestras de apoyo (dentro del salón de clases), los especialistas y los padres de familia
- Designar entre el personal a un miembro que sea responsable de coordinar las actividades de integración (reuniones con padres de familia, supervisar los programas individuales, realizar observaciones en el salón de clases para apoyar el trabajo de integración, entre otras).

Un proyecto escolar con énfasis en la integración educativa debe contemplar los siguientes aspectos:

1. **La misión.**- Expone la razón de ser y la filosofía de la escuela, especificando la intención de promover la integración educativa debiendo quedar clara desde el inicio
2. **La visión.**- Define hacia dónde se han de orientar los esfuerzos de todo el equipo escolar, para esto se debe partir de los elementos con los que cuenta la institución. La escuela debe poder delimitar los alcances de su labor de integración.
3. **Los valores.**- Manifiestan las actitudes y comportamientos deseables en la comunidad educativa, por ejemplo: el respeto hacia las diferencias, la equidad, la honestidad, etc.
4. **El diagnóstico.**- Permite conocer la situación de la escuela con respecto a su estructura, necesidades y opciones para poder asegurar una educación de calidad considerando en ésta los retos de la integración educativa. Asimismo, incluye tres ámbitos: el trabajo y formas de enseñanza en las aulas; la organización y funcionamiento de la escuela, y la relación escuela- familia- comunidad.

1. El Trabajo y Formas de Enseñanza en las Aulas.

Incluye aspectos como:

- El número de niños integrados a cada salón de acuerdo con las capacidades de la institución.
- Las opciones o modalidades de integración que puede ofrecer la escuela, las cuales pueden ser: 1) el niño asiste a todas las actividades del aula regular y recibe atención de profesionales, especialistas docentes o no docentes ya sea en el aula de apoyo o incluso en el aula regular; 2) el niño asiste a todas las actividades de su grupo con excepción de aquellas en las que requiera apoyo, éstas actividades se

realizan en un aula de apoyo en la que se trabajan aspectos que permitan al niño en un futuro pasar de una modalidad de integración a otra; 3) el niño comparte su estancia entre el aula regular y el aula de apoyo, con las mismas consideraciones que en el punto anterior, y 4) el niño desempeña todas sus actividades en un aula de apoyo (o grupo especial) compartiendo con los demás niños durante el recreo, festejos o actividades extracurriculares.

- La formación continua del personal en aspectos como el diseño de programas educativos individuales; el trabajo con padres de familia; técnicas de intervención de acuerdo con las necesidades de los niños; estrategias para el desarrollo personal y emocional; las herramientas de valoración, intervención y evaluación psicopedagógica; etc.
- La flexibilidad del currículo de acuerdo con las necesidades educativas que se van a atender.
- Docentes flexibles y abiertas a la diversidad, que aborden contenidos comunes a todos los niños: metodologías educativas innovadoras e inclusivas, evaluaciones diferenciadas, materiales adaptados etc.
- Trabajo en equipos multidisciplinarios que incluya a los especialistas que trabajan de forma externa con el niño, al psicólogo(a), a los docentes, las maestras de apoyo, a los padres de familia, etc.

II. La Organización y Funcionamiento de la Escuela.

Este punto considera principalmente:

- Los niveles educativos en los que se va a llevar a cabo la integración (educación inicial, educación preescolar, etc.)
- El tipo de necesidades educativas especiales que puede atender la escuela.
- Los materiales educativos y de apoyo necesarios para las actividades educativas e individuales, de acuerdo con las necesidades que puede atender la escuela.
- La infraestructura física de la escuela para responder a las necesidades de los niños con dificultades motoras, sensoriales, de ubicación, etc.

- Los planes y programas educativos adecuados a la diversidad.
- La administración del tiempo tanto de los niños y los docentes como de las actividades educativas.
- La coordinación de las actividades administrativas y del personal en general para poder asegurar la integración.

III. La Relación Escuela-Familia-Comunidad

Este aspecto aborda de forma general:

- La relación entre la escuela, los especialistas tanto externos como de apoyo y la familia enfocada en el logro de los objetivos de integración.
- La búsqueda, enlace y fortalecimiento de redes de apoyo con otras instituciones educativas, que permitan promover una visión más integradora; solicitar apoyo, asesoría y recursos a la comunidad educativa; facilitar la transición y continuidad de los estudios de los niños con necesidades educativas especiales; etc.
- Servicios de información, acompañamiento y formación a los padres de familia.
- Las necesidades de mejoramiento en los servicios proporcionados por la escuela a partir de la retroalimentación que le pueden brindar los actores de la integración educativa.

5. **Los objetivos estratégicos.**- Definen los alcances de la institución en la integración educativa y constituyen una guía para determinar las actividades y metas a mediano plazo de la escuela; a partir de éstos se puede decidir lo que se quiere hacer, para qué se quiere hacer y cómo se quiere hacer.

6. **Los recursos humanos, técnicos y materiales.**- Especifica las características y el número de personas necesarias para lograr los objetivos de la integración, lo mismo sucede en relación con los materiales didácticos, tecnológicos y físicos que permiten a la escuela ofrecer sus servicios.

7. **Los acuerdos y compromisos.**- Se refiere a las acciones establecidas en los programas de trabajo, las cuales implican compromisos por parte de las personas o equipos involucrados en el logro de los objetivos del programa anual.
8. **El programa anual de trabajo.**- Contiene entre otras cosas las actividades a realizar en un período de tiempo para lograr los objetivos de integración con cada uno de los niños que presentan nee, o incluso para lograr objetivos de integración en el grupo o grupos donde participan estos niños. Su elaboración requiere el trabajo colaborativo del equipo multidisciplinario.
9. **Evaluación y Seguimiento.**- Determina los efectos de las acciones educativas en los objetivos del programa anual, esto implica un monitoreo continuo de los progresos así como evaluaciones parciales tanto al proyecto de la escuela como a los programas de trabajo.

Segunda Parte: Guía para la Integración Educativa

Esta guía se divide en cuatro etapas o procesos principales los cuales contemplan un procedimiento general cada uno:



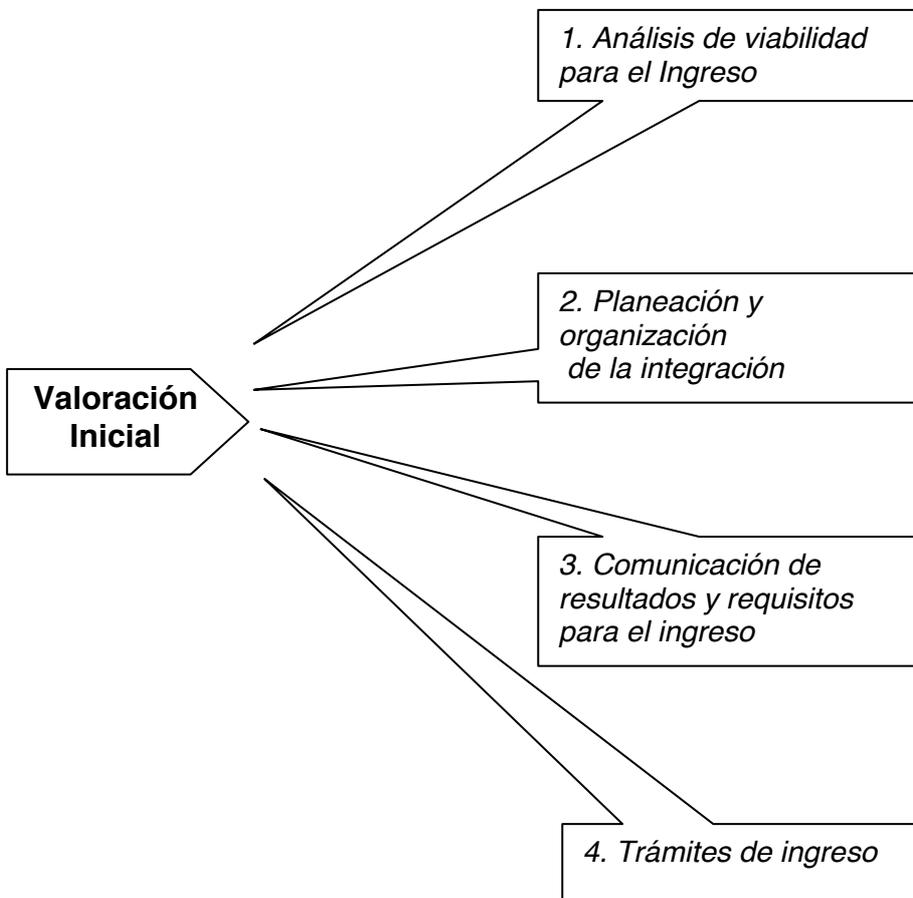
Tanto el proceso general como los subprocesos, pueden apreciarse en el anexo A.

VALORACION INICIAL

La valoración inicial contempla los aspectos que intervienen en la *aceptación e inscripción* del niño a la institución, entre ellos se encuentran: la información que ofrece la institución y la que demandan los padres; los documentos personales; los reportes médicos, psicopedagógicos y terapéuticos.

Su propósito es valorar si es factible el ingreso del niño a la escuela, dando con ello seguridad tanto a la familia como a la escuela sobre los compromisos que se establecen mutuamente para asegurar el servicio educativo al niño. Cada escuela podrá designar a una persona para que coordine la integración educativa en la institución.

Esta etapa se describe de manera general en el siguiente procedimiento que incluye a su vez cuatro partes:



1. Análisis de Viabilidad para el Ingreso

Para que la escuela pueda definir si el ingreso de un niño que presenta nee es viable, es preciso llevar a cabo en primer lugar una entrevista inicial con los padres que solicitan el servicio por parte de la institución. Esta entrevista tiene por objeto conocer las necesidades de la familia y el niño y determinar si la institución se encuentra en condiciones de responder a las necesidades educativas de éste.

La entrevista implica el primer encuentro escuela-padres en la que ambas partes obtienen información, por un lado del niño, sus necesidades y su familia, y por el otro lado, de la escuela, sus servicios y características. La entrevista se estructura en dos momentos o roles:

A. Información que la escuela solicita sobre el niño y la familia

- a) Los datos de identificación del niño.
- b) Los datos de identificación de la familia.
- c) La historia del desarrollo del niño, la cual informa sobre:
 - i. Las condiciones del embarazo y el parto
 - ii. Antecedentes heredo-familiares
 - iii. Desempeño del niño en las diversas áreas de su desarrollo (física, motora, cognitiva, de lenguaje, social-emocional, adaptativa)
 - iv. La historia de salud (uso de medicamentos)
- d) Las valoraciones psicopedagógicas realizadas con anterioridad al niño, para saber si se cuenta con un diagnóstico ya sea de tipo médico, neurológico, psicopedagógico. Éstas deben tener una vigencia no mayor a un año.
- e) La historia escolar (en caso de existir) y los requerimientos principales de apoyo educativo para el niño.
- f) Las expectativas e intereses generales de los padres.

- g) Las características generales sobre la atención, cuidado y necesidades del niño (alimentación, aparatos auxiliares, medicación, tratamientos médicos, control de esfínteres, terapias, entre otros).
- h) La estructura y funcionamiento de la familia.
- i) La información acerca del trabajo terapéutico en caso de existir.
- j) Las actividades de reforzamiento terapéutico en casa.

B. Información que la escuela debe proporcionar a la familia

- a) Información sobre la institución en cuanto a su proyecto educativo; sus servicios; los niveles educativos que ofrece; el tipo de necesidades que atiende; las modalidades de integración que maneja; su proceso de admisión.
- b) Las características generales de su proyecto de integración educativa: la valoración, el programa educativo individualizado, las formas de intervención, evaluación y seguimiento, el trabajo multidisciplinario, la incorporación de la familia como miembro del equipo, el papel de las maestras de apoyo.
- c) Su metodología (montessori, constructivista, tradicional, entre otras).
- d) Dependiendo de cada escuela, se puede considerar la necesidad de participación de una maestra de apoyo cuando las necesidades del niño integrado lo ameritan.

En caso de existir un acuerdo inicial entre los padres y la escuela, se podrá programar la *visita del niño a la escuela*, con la finalidad de observar su desempeño y habilidades y contar con mayor información que ayude a decidir el ingreso del niño.

La información obtenida en la entrevista inicial va a contribuir para la realización de una valoración inicial de las necesidades y expectativas del niño y de la familia; al mismo tiempo, será la base para llegar a determinar la capacidad de la escuela de brindar los servicios solicitados. Es importante que la persona responsable de esta entrevista, cuente con los elementos necesarios que le permitan tomar una decisión para la continuación en el proceso de ingreso o para *canalizar al niño a otra institución*.

2. Planeación y Organización de la Integración

Una vez que se ha acordado la *visita del niño a la escuela*, la persona responsable de la integración, deberá organizar la observación de éste en diferentes situaciones didácticas, sociales, educativas, etc. y de ser posible con la participación del equipo multidisciplinario.

La persona responsable de la integración educativa en la institución será la responsable de coordinar la observación del niño durante su visita, apoyándose en la participación de otros miembros del equipo de trabajo como la docente, la maestra de apoyo (en caso de existir), la psicóloga, etc. El equipo observará tanto las habilidades como las necesidades del niño en sus diferentes áreas de desarrollo (psicomotora, lenguaje, cognición, aspectos adaptativos, sociales y emocionales). Es importante que durante su visita el niño interactúe en diferentes actividades y situaciones tanto educativas como sociales, físicas, entre otras. (Ver anexo B)

Una vez concluida la visita, se sugiere que el personal escriba su reporte de observación para ser analizado en equipo; este resultado contribuye a determinar:

- a) si es necesaria una valoración más profunda del niño,
- b) si el niño es susceptible de recibir los servicios de integración que ofrece la institución.

El equipo de trabajo tendrá entonces que analizar toda la información con la que cuenta antes de tomar una decisión sobre el ingreso del niño. La finalidad es asegurar las condiciones para ofrecer un servicio de calidad en la integración del niño.

El análisis incluye:

- La información proporcionada por los padres de familia en la entrevista inicial.
- El reporte de la evaluación psicopedagógica y/o diagnóstica realizada con anterioridad al niño, la cual informa el nivel de desempeño de éste, en

relación con los niños de su edad (Bricker, 1996). En caso de no contar con dicha evaluación, la escuela puede ofrecerla o como último recurso, pedírsela a los padres de familia orientándolos en caso necesario, para que a su vez la soliciten al servicio nacional de salud.

- Los resultados de la visita, los cuales incluyen entre otros, los comentarios sobre las habilidades adaptativas, comunicativas, de socialización y de aprendizaje observadas. También se exploran las habilidades de autoayuda y autocuidado, las cuales permiten descartar la necesidad de una maestra de apoyo.

Una vez que la escuela a través del equipo multidisciplinario valora su capacidad para brindar atención al niño, se conviene una segunda reunión con los padres de éste para comunicar los resultados.

3. Comunicación de Resultados y Requisitos de Ingreso

La comunicación de resultados implica una segunda entrevista con los padres del niño. Este momento exige un tratamiento especial ya que requiere de la sensibilidad de los profesionistas (directivos, coordinador del programa de integración, docentes, terapeutas, etc.) hacia las necesidades del niño y de sus padres. En esta reunión se busca principalmente: intercambiar información, compartir las ideas y sugerencias, revisar el reporte de resultados para poder establecer las prioridades de intervención, considerar las expectativas de la familia, entre otras cosas. Lo anterior va a permitir especificar la atención requerida de acuerdo con las fortalezas y necesidades del niño (ej. confirmar la necesidad de una maestra de apoyo), también va a fomentar la motivación y compromiso por parte de los padres de éste (Desales y Nashiki, 2002).

Cuando los resultados de aceptación son positivos, la escuela confirma a los padres de familia los requisitos para el ingreso; en este punto es posible programar una reunión con el equipo de trabajo (especialistas, docentes, padres de familia) para definir aspectos como la asignación de tareas; las formas de comunicación; el

intercambio de información; la colaboración en equipo; el procedimiento para la valoración y la elaboración del programa de trabajo, entre otros.

Cuando la escuela no cuenta con las condiciones para responder a las necesidades de integración del niño, cada escuela dependiendo de sus posibilidades, puede llegar a ofrecer el apoyo a los padres para *canalizar al niño* a otra institución. Las redes de apoyo resultan ser de gran utilidad para orientar a los padres en la búsqueda de más opciones educativas para sus hijos.

4. Trámite de Ingreso

El trámite de ingreso será distinto de acuerdo a las políticas y procedimientos de cada escuela. De forma general comprende:

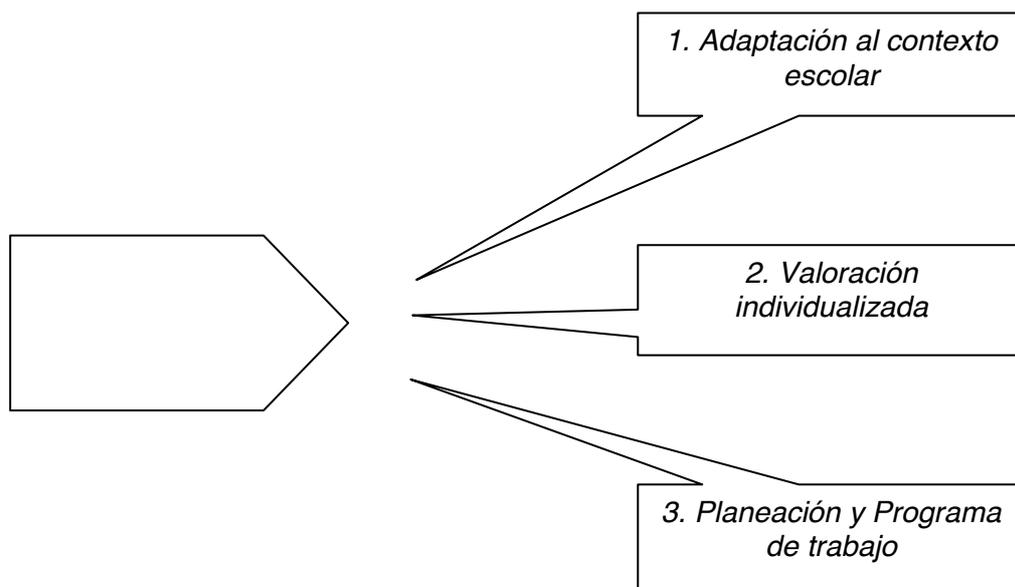
- c) *Integración del expediente completo del niño.* Completar la información necesaria para realizar el ingreso del niño a la escuela: documentos de identificación; autorizaciones por parte de los padres; registros ante la SEP, reportes de valoraciones y estudios médicos; aceptación del reglamento de la escuela por parte de los padres; etc.
- d) *Ingreso.* Todos los trámites relacionados con pago de cuotas, servicios, uniformes, entre otros.

VALORACION Y PROGRAMACION INDIVIDUAL DE LA INTEGRACION

La valoración individualizada supone una serie de acciones encaminadas a preparar la intervención con el niño. Éstas contemplan diversas actividades propuestas por un equipo de trabajo multidisciplinario a través de las cuales se pretende entre otras cosas: revisar las características del contexto educativo para poder responder a las necesidades del niño; realizar una valoración del nivel de desempeño inicial del niño y diseñar el programa individual de trabajo.

Para la integración del equipo de trabajo es necesario contar con: los padres de familia, los docentes, la persona responsable de coordinar las actividades de integración, la maestra de apoyo y los especialistas que trabajan con el niño; y todos aquellos otros profesionales que de manera directa o indirecta contribuyan para definir el tipo de intervención con el alumno (neurólogo, paidopsiquiatra, nutriólogos, oftalmólogos, etc.).

Esta etapa abarca las siguientes secciones:



1. Adaptación al contexto escolar

Al ingresar el niño a la escuela, resulta importante ayudarlo a identificar y familiarizarse con aspectos como: su nuevo ambiente, las personas con las cuales ha de convivir y la dinámica de su grupo o de la escuela en las actividades relacionadas con éste. Desde el primer día, es conveniente llevarlo a conocer todos los espacios de la escuela, y de manera especial a aquellos en los que ha de realizar la mayoría de sus actividades incluyendo las áreas de servicio y de recreación. Se sugiere que conozca a todas las personas que laboran en la institución, haciendo énfasis en aquellas con las que ha de tener una interacción constante (el portero, las maestras, sus pares, las auxiliares, etc.). El objetivo es propiciar que el niño se sienta cómodo y seguro en su nuevo ambiente, y que además tenga la libertad para expresar sus necesidades y preferencias a las personas con las que convive. Tanto el personal de la escuela como los mismos niños han de contribuir a que el niño que ingresa vaya adquiriendo la confianza para actuar en su nuevo entorno.

2. La Valoración Individualizada

Esta actividad comprende el uso de una serie de instrumentos y estrategias que tienen como finalidad principal la formulación del programa educativo individual, el cual ha de ser apropiado para el niño y debe partir de un criterio de realidad. Dicha valoración deberá hacerse con los resultados obtenidos por cada uno de los miembros del equipo multidisciplinario, quienes proporcionan la información sobre el nivel inicial del desempeño del niño en todas las áreas de desarrollo y en los diversos contextos, antes de diseñar el programa de trabajo. Se recomienda realizar la valoración en un lapso máximo de una semana.

La valoración puede ser el resultado de las siguientes acciones:

- *El Informe de evaluación diagnóstica.* Esta información se obtiene de las valoraciones previamente realizadas al niño por especialistas externos y que forman parte de su expediente personal.

- *Las Observaciones del Desempeño del Niño.* Estas proporcionan información para medir las habilidades del niño en las diferentes áreas de su desarrollo: lo que puede y lo que no puede hacer; cómo desempeña las actividades, si las realiza de manera independiente, con diferentes personas o en diferentes lugares; las condiciones para realizar una mejor ejecución, entre otras cosas.
- *La información proporcionada por los padres de familia.* Puede obtenerse a través de cuestionarios que contemplen tanto sus intereses como sus expectativas, asociando también las necesidades del niño con las de su familia.
- *Las observaciones de las docentes.* Estas incluyen aquellos aspectos relacionados con: su desempeño en el aula, tanto en actividades estructuradas como libres; la interacción con los adultos y con sus pares; el nivel de conocimientos de acuerdo con el currículum oficial para el grado que cursa el niño; su habilidad para el seguimiento de instrucciones; su conducta; sus hábitos adaptativos en la alimentación y de autocuidado; entre otros.
- *El uso adecuado de la información.* Resulta importante que todas las personas involucradas en el diseño del programa de trabajo tengan la preparación y la posibilidad para usar sin obstrucciones las pruebas y evaluaciones realizadas al niño. Asimismo, es necesario seguir un procedimiento para incluir la intervención tanto de los padres como de los que cuidan al niño.

3. Planeación y Programa de Trabajo

Una vez que los miembros del equipo multidisciplinario han realizado sus observaciones individuales, es necesario que se reúnan para comparar y analizar los resultados de éstas, y para planear el programa de trabajo. La información debe presentarse por escrito a manera de reporte. Su estructura contempla:

- a) los datos de identificación del niño
- b) los motivos de la valoración
- c) los datos del personal responsable
- d) los antecedentes del niño
- e) los instrumentos y estrategias de valoración
- f) los resultados y su interpretación
- g) las recomendaciones.

La información resultante de las observaciones y la valoración previa (ya sea que haya sido presentada por los padres al ingreso del niño o que la haya realizado la escuela) se debe usar en el desarrollo del programa educativo individual. El objetivo de esta etapa es que el equipo participe en la *planeación del programa individual*, el cual constituye la columna vertebral de la intervención; esta tarea implica definir, discutir y revisar la información acerca de:

- Las necesidades del niño organizadas de acuerdo a prioridades.
- Las metas, los objetivos y las estrategias de intervención definidos por todos los miembros del equipo para todas las áreas de desarrollo.
- Los aspectos que presenten discrepancias, así como alternativas de solución a éstas.
- Los criterios para valorar los avances.
- Las expectativas y sugerencias de los padres de familia.
- Las recomendaciones a las docentes y maestras de apoyo para realizar adecuaciones curriculares y/o ajustes a la planeación de su trabajo.
- El tiempo para valorar los avances y logros durante el periodo de intervención.

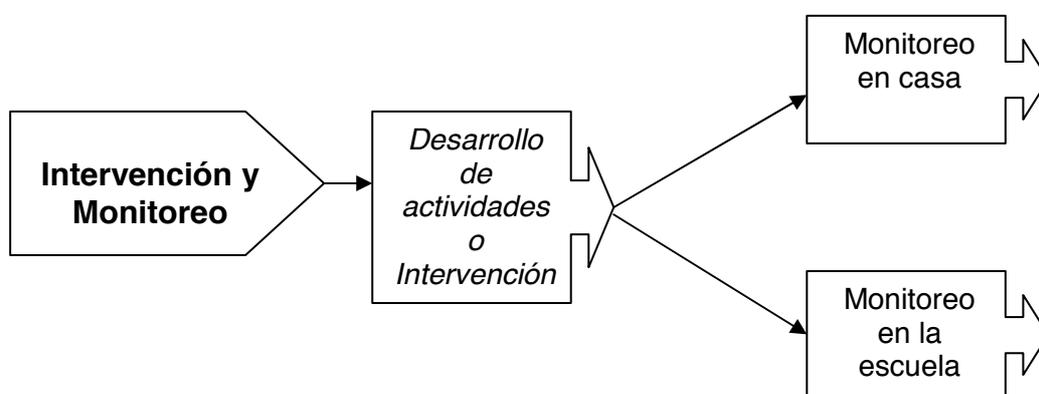
Una vez acordados todos los puntos de la planeación, el equipo elabora el programa educativo individual, el cual debe presentarse por escrito (ver *anexo C*), este documento puede contener datos como por ejemplo:

1. Metas u objetivos generales del periodo.
2. Objetivos prioritarios por área de desarrollo.
3. Los niveles de desempeño actual del niño.

4. Las modificaciones o adaptaciones a realizar para progresar en el currículo general.
5. Los materiales didácticos y de apoyo.
6. Las recomendaciones para la familia.
7. La interacción con el docente
8. Los horarios y espacios para la intervención (incluye actividades en grupo e individuales).
9. Los intereses y preferencias del alumno.

INTERVENCIÓN Y MONITOREO

Este proceso contempla varios aspectos principales, de los cuales algunos son llevados a cabo de forma paralela:



1. Desarrollo de actividades y/o Intervención

La intervención educativa consiste en el trabajo diario con el niño, esto significa atender las necesidades individuales del alumno, para lograr los objetivos de integración educativa y social, además de su mejor desempeño y el desarrollo de su potencial.

Esta fase involucra la puesta en marcha de las actividades programadas con el niño en las que participa el personal de la escuela; maestras de apoyo; especialistas; sus compañeros y su familia. Esta etapa considera también las adecuaciones al currículo, las respuestas educativas acordes a las necesidades individuales de los alumnos y todas aquellas estrategias que favorezcan el desempeño general del niño, incluyendo en éste los aspectos adaptativos, sociales, de aprendizaje o cognitivos, psicomotores y emocionales.

Un aspecto importante para el logro de resultados es que cada uno de los miembros del equipo conozca sus responsabilidades y alcances a la vez que tenga la posibilidad de recurrir al grupo para exponer los obstáculos o dudas que se vayan presentando a lo largo del ciclo escolar.

2. Monitoreo en la escuela

La intervención demanda también el monitoreo constante por parte de las maestras de apoyo, de los docentes y de la persona designada para coordinar el trabajo del equipo. El propósito de dicho monitoreo consiste en asegurar la eficacia del programa de trabajo y se centra tanto en las metas como en los objetivos de éste. Los resultados obtenidos van a servir como fuente de retroalimentación para realizar el seguimiento de la intervención. Entre los aspectos más importantes del monitoreo se encuentran: los recursos del programa, su utilidad y los avances mostrados por el niño como resultado de la intervención.

Al ser una fuente de retroalimentación, el monitoreo permite al equipo multidisciplinario revisar de manera constante los esfuerzos de la intervención; su ejecución se lleva a cabo generalmente a través de registros de observación y/o de resultados de las actividades programadas para todas las áreas de desarrollo; ambos son generados por las personas que intervienen con el niño y se elaboran periódicamente de acuerdo con las necesidades del equipo. Por ejemplo, el monitoreo semanal ofrece información continua, lo que permite a los especialistas detectar y modificar objetivos inoperantes y/o estrategias inadecuadas. En cuanto a

los registros, éstos pueden realizarse tanto en el aula como en los diversos espacios escolares donde participa el niño.

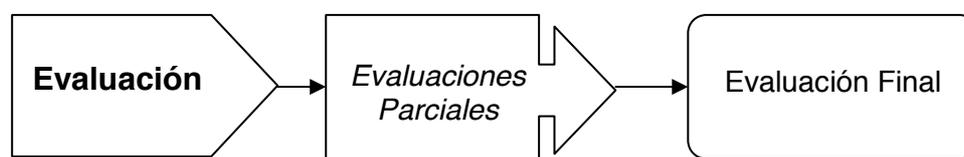
3. Monitoreo en casa

Esta etapa es paralela al trabajo de la escuela ya que contempla la extensión del programa educativo en el hogar. Es recomendable considerar su extensión desde la elaboración del programa mismo, pues uno de los desafíos de la integración educativa es dar un sentido congruente a las actividades que realiza el niño en todos los contextos donde convive. De esta manera, los resultados de la intervención se favorecidos al continuarla en casa con la participación activa de la familia del niño.

Para establecer las tareas se recomienda que exista un acuerdo previo con los padres de familia y que éstas sean claras para todos los miembros del equipo de intervención. Su impacto en los resultados del programa deberá contemplarse en los reportes de información del programa de trabajo.

EVALUACION

Para valorar adecuadamente tanto los avances del niño como el impacto global del programa, es preciso comparar el desarrollo del niño previa a la intervención, con los resultados obtenidos después de la misma. Es de suma importancia que el contenido de la intervención se refleje en los procesos de la evaluación, lo que supone en principio integrar la valoración, el programa, el currículo y la evaluación (Bagnato et al., en Bricker, D. 1996).



1. *Evaluaciones Parciales*

Las revisiones al programa comprenden la realización de las evaluaciones parciales, las cuales determinan los efectos del programa de trabajo durante un periodo determinado. Estas revisiones las lleva a cabo el personal que trabaja de manera regular con el niño, tomando como base el programa individual educativo. El propósito de este tipo de evaluación es comparar los avances del niño con los progresos esperados. Debido a que los objetivos cuentan con un periodo determinado para su logro, los progresos pueden ser evaluados como satisfactorios o no satisfactorios.

Cuando los resultados de las evaluaciones parciales (bimestrales, trimestrales o semestrales, dependiendo del caso) indican logros significativos o satisfactorios en las diferentes áreas de desarrollo del niño, es necesario valorar la necesidad de *especificar nuevos objetivos* con un mayor grado de complejidad, que lleven a estrechar la brecha entre el desempeño del niño integrado y el de sus compañeros. Esta actividad supone para el equipo multidisciplinario, reubicarse en la segunda etapa del proceso de la integración, específicamente en el aspecto de la *valoración individualizada*, de manera que se identifiquen las nuevas las necesidades y

fortalezas del niño, aspectos centrales en la determinación de los nuevos objetivos del programa de intervención, esta reubicación permitirá por consiguiente continuar la intervención con miras a promover en el niño un nivel de desempeño más cercano al esperado para su edad.

Cuando por el contrario, después de un periodo de intervención, los resultados de la evaluación están lejos de ser los esperados, el equipo multidisciplinario debe volver también al punto de la valoración individualizada, para confirmar las necesidades y fortalezas del niño de acuerdo con un criterio de realidad. El equipo deberá *revisar nuevamente los objetivos del programa* y ajustarlos para asegurar un progreso significativo en el desempeño del niño integrado mediante una intervención que contemple los cambios realizados al programa individual de trabajo.

Los resultados de las evaluaciones parciales ofrecen retroalimentación sobre el trabajo realizado y ayudan también a identificar los efectos de la intervención; a decidir sobre las modificaciones al programa individual de trabajo y a generar alternativas de intervención.

2. Evaluación Final

Al término del ciclo escolar, el equipo de trabajo deberá presentar la evaluación final de la intervención. Su objetivo es evidenciar la efectividad del programa de trabajo, no solamente en el niño sino también en la familia; este proceso establece su punto de partida en los resultados de la valoración inicial. La evaluación debe presentarse por escrito a los padres de familia mediante una entrevista.

Resulta importante mencionar que al igual que en las evaluaciones parciales, cuando los resultados obtenidos en la evaluación final no corresponden a lo esperado en el programa de trabajo, será necesario reubicarse en la segunda etapa de la integración (específicamente al punto de la valoración y programación individualizada), para revisar las necesidades y fortalezas del niño de manera que se puedan ajustar los objetivos del programa para el siguiente ciclo escolar. Por el contrario, si los resultados de la evaluación se definen como satisfactorios, al

finalizar el ciclo será necesario valorar nuevamente al niño para poder establecer objetivos y metas más complejos, de manera que para el siguiente grado, la intervención lo lleve hacia un desempeño más próximo al de los niños de su edad.

6.7 Comentario Final

El proceso de la integración educativa abarca la intervención con el niño que presenta nee, en tanto éste permanezca en la institución, no obstante cuando éste ha cubierto el periodo del nivel educativo en el que se ubica, o cuando la institución reconoce que el niño debe avanzar hacia otros niveles de desempeño que exigen una atención diferente a la que ésta le puede proporcionar, resulta particularmente relevante que la institución educativa mediante un trabajo de equipo, proponga y ofrezca a la familia otras alternativas de atención (otras escuelas o instituciones) que le permitan tanto a ésta como a su hijo, satisfacer las nuevas necesidades y expectativas asegurando de esta manera su inclusión tanto en el contexto educativo como el social y el cultural.

Este aspecto de la integración educativa se relaciona con el rol que asume la escuela en la orientación de la familia, una vez que su hijo concluye su estancia en la escuela y pasa al siguiente nivel educativo. Si bien esta etapa constituye tanto para el niño como para su familia un nuevo reto y la necesidad de adaptarse a las circunstancias del nuevo entorno, la escuela puede ser de gran ayuda al momento de realizar el cambio. Al respecto se recomiendan acciones como:

- Orientar a los padres con respecto a la búsqueda de una escuela apropiada para su hijo, una escuela que abra sus puertas al niño con nee y que cuente con las condiciones para integrarlo al contexto educativo junto con sus pares.
- Preparar al niño para cerrar su ciclo con la escuela actual y para fomentar la apertura de éste hacia el nuevo espacio educativo. Esto supone: apoyarlo en contenidos de aprendizaje específicos; platicarle acerca de su visita a otros ambientes escolares; ofrecerle información acerca de las actividades que puede llegar a realizar en un examen de admisión; hablarle sobre los amigos que puede llegar a conocer; entre otras cosas. Asimismo, en los casos en los

que el niño o la niña cuenten con una maestra de apoyo, es importante realizar un desvanecimiento gradual de la presencia de ésta, haciendo énfasis en las habilidades sociales y adaptativas durante los últimos meses del ciclo escolar.

- Ofrecer a la nueva escuela información sobre el niño para que ésta pueda entre otras cosas, completar con datos reales y actualizados la valoración correspondiente, y observar el desempeño del niño en su escuela actual.

Esta guía puede adaptarse a diversas escuelas y puede utilizarse también como una herramienta útil para intervenir con niños de funcionamiento regular que requieran de un tratamiento especial. Corresponde a cada institución apropiarse de este instrumento y realizar las adaptaciones necesarias de acuerdo con su propia realidad, para asegurar la integración educativa de sus alumnos con nee.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

La elaboración de este trabajo representó en primera instancia una oportunidad para fortalecer mi formación personal cuyo desarrollo exige ante todo el trabajo continuo y la disposición para asumir los retos que el mismo conocimiento conlleva. Por otro lado, me permitió revisar la propia práctica profesional (en el campo de la integración educativa), así como realizar una reflexión sobre el papel del psicólogo en la educación.

En lo que concierne al objeto de estudio de la tesina, es posible decir que la integración educativa en México sigue presentando grandes desafíos, ya que se trata de un proceso que involucra la participación activa de diversos actores tales como: las instituciones de gobierno; las escuelas; los docentes; los padres de familia y la comunidad educativa en general. Si bien la legislación educativa en su artículo 41, la contempla como una condición que deben cumplir todas las escuelas de educación básica, no se han establecido aún las redes de apoyo ni las estrategias concretas necesarias para apoyar a las escuelas particulares en las tareas de integración e inclusión.

La implementación de un proyecto exitoso que contemple la integración educativa exige la disponibilidad de recursos, de personal dispuesto y preparado, así como la incorporación de modificaciones a las actividades del currículo general, entre otras cosas. Sin estos elementos, las acciones educativas con intenciones integradoras pueden verse opacadas y desperdiciar experiencias valiosas en este campo educativo. No obstante, las escuelas pueden dentro de sus posibilidades, adoptar procedimientos y esquemas de trabajo sistematizado que les permitan registrar, controlar y evaluar sus experiencias de trabajo para asegurar un nivel educativo de calidad.

En algunos casos, las instituciones particulares de educación inicial y preescolar con más recursos han podido desarrollar sus propios programas de atención, por lo que es posible encontrar experiencias exitosas de integración educativa en este sector; sin embargo, la gran mayoría de las escuelas, carecen tanto de los recursos, como de los conocimientos e instrumentos necesarios para atender adecuadamente a la diversidad y más aún, para asegurar la oferta de este servicio.

La elaboración de este trabajo significó una revisión del contexto y los aspectos que involucra dicho proceso, sin embargo, no se trata de una investigación exhaustiva por lo que la propuesta presentada ofrece una serie de limitaciones que se exponen a continuación.

Limitaciones

Todo trabajo que plantea alternativas de solución conlleva en sí mismo limitaciones y posibilidades al momento de ubicarlo en una situación real y cotidiana. Por su parte, la propuesta expone algunas de sus limitantes, no obstante, corresponde a las instituciones educativas apropiarse de ella y hacer las adaptaciones necesarias para asegurar su funcionalidad y eficacia.

Como se revisó a lo largo del trabajo, la integración educativa supone para las escuelas reunir una serie de condiciones para llevarla a cabo; este hecho representa un proyecto ambicioso que debe ser analizado y adaptado de acuerdo con la realidad y los objetivos de cada institución.

Si bien se considera importante trabajar con todos los niños, ya sea con necesidades educativas especiales o sin ellas; el trabajo presentado no aborda estrategias de intervención con los niños “regulares”, de manera que se reconoce la necesidad de trabajar con los alumnos en temas como la aceptación de la diferencia; la resistencia al cambio; la formación en valores inclusivos; la atención al contexto del grupo etc.

La propuesta presentada se basó tanto en una revisión documental de los aspectos que involucra la integración educativa, como en la propia experiencia laboral, de manera que no se contempló la presentación de evidencias sobre los posibles resultados de su aplicación real. Corresponde por tanto a quienes deseen aplicar esta propuesta probar su eficacia.

Son muchos los aspectos que intervienen en el cambio educativo para favorecer la integración, como aquellos relacionados con los docentes, con el papel de la familia, con los proyectos de las escuelas, etc. Aún cuando se reconoce la importancia de todos estos, no pudieron ser incluidos como objeto de estudio en este trabajo, de manera que el lector habrá de tomar en cuenta esta limitación.

Por último, cabe mencionar que cada institución puede desarrollar sus documentos de acuerdo a su propia situación y necesidades particulares.

Sugerencias Generales

La labor educativa en la integración necesita ser impulsada y favorecida por parte de las instancias gubernamentales para mejorar y fortalecer sus resultados; esto requiere de la creación de redes de apoyo que promuevan programas concretos de atención; estrategias de intervención; asesoría e información para los docentes activos y en proceso de formación; entre otras cosas. Se reconoce la necesidad de promover un vínculo entre el sistema educativo oficial y las escuelas del sector privado, que se caracterice principalmente por una interacción productiva y comprometida, más que por una gestión meramente burocrática.

Por último, a lo largo del trabajo presentado, se recurre a las aportaciones de la psicología educativa, resaltando así la necesidad cada vez más apremiante de que los profesionales de esta disciplina, participen en el terreno educativo con diferentes propósitos: para coordinar las acciones de la integración; para participar en los diferentes procesos de la atención a los niños con o sin nee; para colaborar en el trabajo con padres de familia; entre otros.

Bibliografía

- Blanco, R. (2007). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Coms.) (1999). **Desarrollo psicológico y educación.** (Vol. 3). (pp. 411-419). Madrid: Alianza Editorial.
- Basil, C. (2007). Los alumnos con parálisis cerebral y otras alteraciones motrices. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Coms.). (1999). **Desarrollo psicológico y educación.** (Vol. 3). (pp. 213-240). Madrid: Alianza Editorial.
- Bricker, D. y Pretti-Frontczak, K. (Eds.). (1996). **Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children.** (Vols. 3 y 4). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dallal, E. (1982). Génesis y Estructura de la Familia. En Asociación Científica de Profesionales para el Estudio Integral del Niño, A. C. **El Niño y la Familia** (pp. 83). México: ACPEINAC.
- Desales, G y Nashiki, R. (2002). **Los padres en la atención del niño con necesidades educativas especiales: una propuesta de enlace profesionista-padres.** Tesis de licenciatura inédita. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2002). **Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.** México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- DSM-IV (2005). **Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.** Barcelona: Masson.
- Fierro, A. (2007). Los alumnos con retraso mental. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Coms.). (1999). **Desarrollo psicológico y educación.** (Vol. 3). (pp. 213-240). Madrid: Alianza Editorial.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L., Mustri, A., Puga, R. I. (2000). **La Integración educativa en el aula regular. Principios, Finalidades y Estrategias.** México: Secretaría de Educación Pública.
- Giné, C. (2007). La evaluación psicopedagógica. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Coms.). (1999). **Desarrollo psicológico y educación.** (Vol. 3). (pp. 213-240). Madrid: Alianza Editorial.
- Hall, S. (1990). Sensorimotor Development. En Linder, T. W. **Transdisciplinary Played-Based Assessment: A Functional Approach to Working with Young Children.** Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2002). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Coms.). (1990). **Desarrollo Psicológico y Educación**. (Vol. 1). (pp. 257-282). Madrid: Alianza Editorial, (2ª. Ed., 2002).
- Linder, T. W. (1990). **Transdisciplinary Play-Based Assessment: A Functional Approach to Working with Young Children**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- López, F. (2007). Problemas afectivos y de conducta en el aula. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Coms.). (1999). **Desarrollo psicológico y educación**. (Vol. 3). (pp. 213-240). Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2007). Desarrollo y educación de los niños sordos. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Coms.). (1999). **Desarrollo psicológico y educación**. (Vol. 3). (pp. 213-240). Madrid: Alianza Editorial.
- Minuchin, S. (1974). **Familias y Terapia Familiar**. Barcelona: Gedisa.
- Ochaíta, E. y Espinosa, A. (2007). Desarrollo e intervención educativa en los niños ciegos y deficientes visuales. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Coms.). (1999). **Desarrollo psicológico y educación**. (Vol. 3). (pp. 213-240). Madrid: Alianza Editorial.
- Office of Special Education and Rehabilitative Services U. S. Department of Education (2000). **A guide to the Individualized Education Program**. Tomado de la página electrónica: <http://www.ed.gov/offices/OSERS> consultada el 5 de mayo de 2008.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1994). Consejo Ejecutivo; 145ª. reunión. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad- Resumen**. Tomado de la página electrónica: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/10017150.pdf#xml> consultada el 16 de mayo de 2008.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2000). **Foro Mundial sobre la Educación**. Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000. Informe Final. Tomado de la página electrónica: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf> consultada el 17 de mayo de 2008.
- Ortiz, M. J., Fuentes, M. J. y López, F. (2002). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Coms.). (1990). **Desarrollo Psicológico y Educación**. (Vol. 1). (pp. 151-176). Madrid: Alianza Editorial, (2ª. Ed., 2002).
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Coms.). (1990). En **Desarrollo Psicológico y Educación**. (Vol. 1). Madrid: Alianza Editorial, (2ª. Ed., 2002).

- Palacios, J. y Mora, J. (2002). Crecimiento físico y desarrollo psicomotor hasta los 2 años. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Coms.). (1990). **Desarrollo Psicológico y Educación**. (Vol. 1). (pp. 81-102). Madrid: Alianza Editorial, (2ª. Ed., 2002).
- Palacios, J. (2002). Psicología Educativa: concepto, enfoques, controversias y métodos. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Coms.). (1990). En **Desarrollo Psicológico y Educación**. (Vol. 1). (pp. 23-78). Madrid: Alianza Editorial, (2ª. Ed., 2002).
- Paniagua, G. (2007). Las familias de niños con necesidades educativas especiales. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Coms.) 1999. **Desarrollo Psicológico y Educación**. (Vol. 3). (pp.471-493). Madrid: Alianza Editorial.
- Papalia, D. y cols. (2001). **Desarrollo Humano**. Bogotá: Mc Graw Hill, (8ª. Ed., 2001).
- Pérez, M. (2002). Desarrollo del lenguaje. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Coms.). (1990). En **Desarrollo Psicológico y Educación**. (Vol. 1). (pp. 227-256). Madrid: Alianza Editorial, (2ª. Ed., 2002).
- Piaget, J. (1964) **Seis Estudios de Psicología**. Barcelona: Seix Barral, (12ª Ed., 1981).
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969).**Psicología del Niño**. Madrid: Morata, (10ª. Ed., 1981).
- Rice, F. Philip. (1997) **Desarrollo Humano, Estudio del Ciclo Vital**. México: Pearson Prentice Hall, 2ª. Edición.
- Rivière, A. (2007). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Coms.). (1999). **Desarrollo psicológico y educación**. (Vol. 3). (pp. 213-240). Madrid: Alianza Editorial.
- Romero, J. (2007). Retrasos madurativos y dificultades en el aprendizaje. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Coms.). (1999). **Desarrollo psicológico y educación**. (Vol. 3). (pp. 213-240). Madrid: Alianza Editorial.
- Santrock, J. W. (2002) **Psicología de la Educación**. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- SEP/OEA (1998) **Los Padres de Familia frente a la Integración Educativa**. En: Video y documento base Serie: Escuela Abierta. México. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. La Educación Inicial y Preescolar: un espacio para la integración educativa. Unidad tres. Pág.51-55.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). **El Proyecto Escolar: una suma de acuerdos y compromisos**. México, D. F.: Editorial Offset.

- Secretaría de Educación Pública SEP (2007). **Programa Sectorial de Educación**. Tomado de la página electrónica: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_sectorial consultada el 25 de enero 2009.
- Secretaría de Educación Pública, (2007). **Orientaciones para la Intervención Psicopedagógica del Personal de los CAPEP**. Ciclo Escolar 2007-2008. Documento de trabajo.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2007). **Formato FORR-07 Principales Fortalezas, Retos y Recomendaciones**. Tomado de la página electrónica: http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/local/content/101663/9/prog_forta_de_la_educ.pdf consultada el 7 de febrero de 2009.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2008). **Normas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas de Educación Preescolar Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional, Periodo Escolar 2008-2009**. Tomado de la página electrónica: http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/100479/1/nor_mpre0809.pdf consultada el 25 de enero 2009.
- Secretaría de Educación Pública. (2008–2009). **Disposiciones y Lineamientos Básicos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos para Escuelas Particulares en el Distrito Federal, Incorporadas a la SEP**. Tomado de la página electrónica: http://www.sepdf.gob.mx:8080/archivos/file/informacion%20SEP/cuis/disposiciones_y_lineamientos_basicos_particulares_2008-2009.pdf consultada el 25 de enero 2009.
- Tamarit, J. (2007). El alumno con necesidad de apoyo generalizado. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Coms.). (1999). **Desarrollo psicológico y educación**. (Vol. 3). (pp. 213-240). Madrid: Alianza Editorial.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (1990). Education for all>Background document>World Conference 1990>**World Declaration on Education for All**. Tomado de la página electrónica: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml consultada el 16 de mayo de 2008.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (1990). Education for all>Background document>World Conference 1990>**Framework for Action: Meeting Basic Learning Needs**. Tomado de la página electrónica: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/07Bpub1.shtml consultada el 16 de mayo de 2008.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (1991).
La Convención sobre los Derechos del Niño. El Correo de la UNESCO: una ventana abierta sobre el mundo; XLIV, 10 Publ: 1991; p. 39-42, illus. Tomado de la página electrónica:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001012/101215s.pdf> consultada el 17 de agosto 2008.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar>Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar>**Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes**. Tomado de la página electrónica:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/1202405.pdf> consultada el 17 de mayo de 2008.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2003).
Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual. Publ: 2003; ED.2003/WS/63. Tomado de la página electrónica:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf> consultada el 16 de agosto de 2008.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Fundación HINENI. (2003). **Cada Escuela es un Mundo, Un Mundo de Diversidad**. Experiencias de Integración Educativa. Santiago de Chile. ISBN: 92-806-3789-8. Registro e Propiedad Intelectual: 133050. Información tomada de la página Web:
http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/20/cada_escuela_es_un_mundo.pdf consultada el día 17 de junio de 2008.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Fundación HINENI (2003). **EXPERIENCIAS DE INTEGRACION EDUCATIVA**. Santiago de Chile. ISBN: 92-806-3789-8
REGISTRO PROPIEDAD INTELECTUAL: 133050
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2008).
Celebración del 60° aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos: informe del Director General sobre la aplicación del plan de acción mejorado de la UNESCO y otras actividades conmemorativas. 5 p.; 180 EX/9. Tomado de la página electrónica:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001618/161867s.pdf> consultada el 16 de agosto de 2008.
- Valmaseda, M. (2007). Los problemas del lenguaje en la escuela. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Coms.). (1999). **Desarrollo psicológico y educación**. (Vol. 3). (pp. 213-240). Madrid: Alianza Editorial.

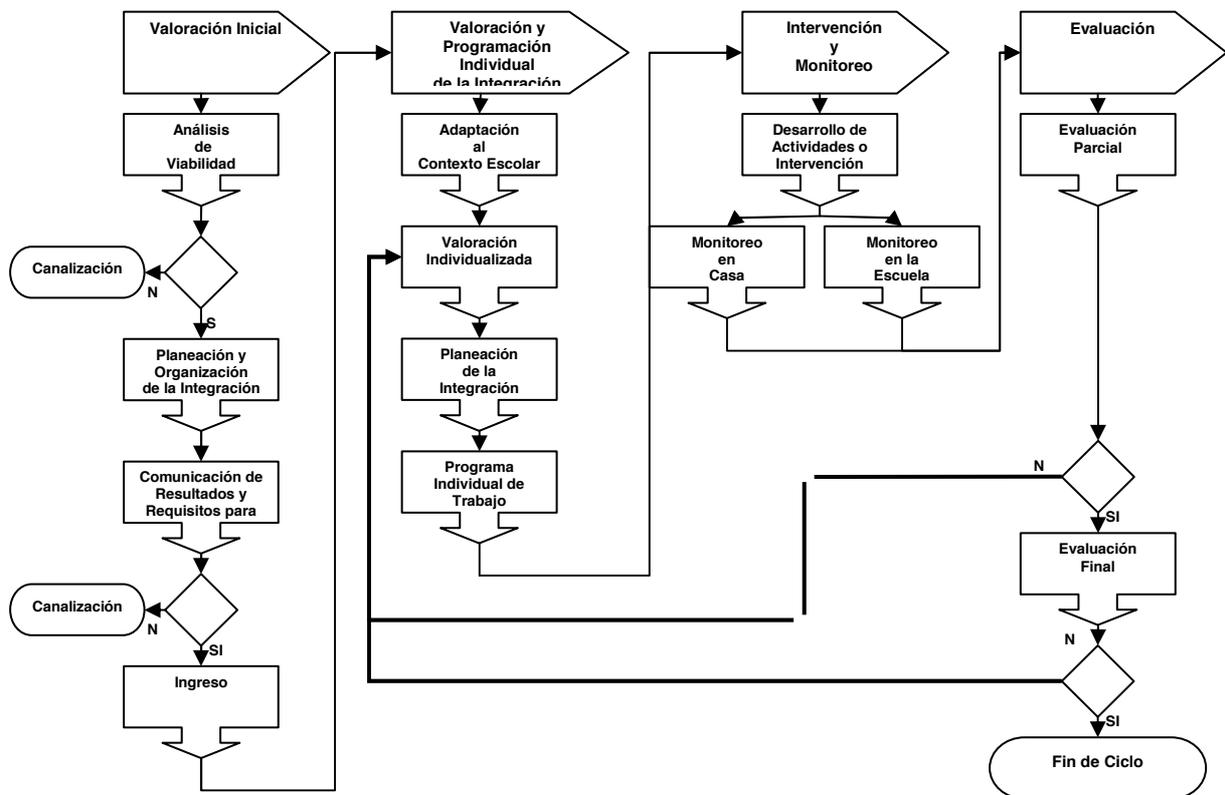
Vila, I. (2002). Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Coms.). (1990). **Desarrollo Psicológico y Educación**. (Vol. 1). (pp. 133-176). Madrid: Alianza Editorial, (2ª. Ed., 2002).

Warnock H. M. (1978) **SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. Her Majesty's Stationery Office. London. Tomado de la página electrónica:

<http://sen.trb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf> consultada el 14 de agosto de 2008.

ANEXOS

GUIA PARA LA INTEGRACION EDUCATIVA



Anexo B.

Planeación Del Programa

Niñ@: _____ Especialista: _____

Inicio: _____ Término esperado: _____ Término real: _____

Meta: _____

Objetivo: _____

Rutinas Diarias

Actividad de Grupo (Círculo):

- _____.
- _____.

Juego Libre en Casa y en la Escuela:

- _____.
- _____.

Lunch:

- _____.
- _____.

Adecuaciones Físicas

_____.

_____.

Actividades Estructuradas

Organizar las actividades planeadas tomando en cuenta las adecuaciones físicas:

- Actuación
- Proyectos de arte
- Juegos de grupo
- Juego en arena o con agua
- Marionetas
- Bloques
- Juegos al aire libre (con pelotas, carritos)

Tipo de Instrucciones

Enlistar las actividades de apoyo al niñ@ para que realice la actividad (de menor a mayor apoyo):

Reforzamiento de la Conducta

Otras Consideraciones

Seguimiento a los Avances del Niño

Criterios de Decisión

Muestra de la planeación del Plan de Trabajo para el Area Social (Tomada de AEPS Curriculum for Three to Six Years [Bricker & Pretti-Frontczak, 1996. Vol. 4.])

Anexo C.

Formatos adaptados, tomados de: Office of Special Education and Rehabilitative Services U. S. Department of Education (2000). **A guide to the Individualized Education Program.**

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO (IEP)

FORMATO 1

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO	
Nombre del Niñ@	Reunión para desarrollar o revisar el PEI
<p>Nivel Actual de Desempeño Educativo</p> <p>El nivel actual de desempeño debe expresar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cómo afecta esta situación a la participación y progreso del niño en del currículo general • Cómo las necesidades educativas especiales del niño afectan su participación en todas las actividades 	

FORMATO 2

METAS ANUALES (Medibles- Incluye objetivos de corto plazo)				
<p>Incluye:</p> <p style="padding-left: 40px;">El desarrollo de las habilidades relacionadas con sus dificultades, para que el niño pueda involucrarse y progresar en las actividades propias del currículo general o para participar en las actividades apropiadas.</p> <p style="padding-left: 40px;">El desarrollo de habilidades en las que el niño tiene dificultades como consecuencia de su discapacidad o necesidades educativas especiales.</p>				
Servicios Terapéuticos Externos	Inicio	Frecuencia	Lugar	Duración
Servicios Adicionales (médicos, ortopédicos, etc.)				
Modificaciones al Programa/Apoyo al Personal de la Escuela				

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO (PEI)

FORMATO 3

MATERIALES DIDACTICOS Y DE APOYO
<ul style="list-style-type: none">• Materiales en el aula de apoyo• Desarrollar materiales con el apoyo de los padres de familia
SEGUIMIENTO EN CASA
<ul style="list-style-type: none">• Especificar las actividades que se van a realizar en casa para fortalecer determinadas habilidades

FORMATO 4

FORMA DE MEDICION DE LOS PROGRESOS DEL NIÑO EN LAS METAS ANUALES
Explicar cómo se va a medir el avance del niño
PROCEDIMIENTO PARA INFORMAR LOS AVANCES DEL NIÑO A LOS PADRES
<ul style="list-style-type: none">• Reporte escrito• Entrevista• Frecuencia (no mayor a los informes de los niños sin nee)• Especificar el grado de avance necesario que permita al niño lograr las metas y objetivos al finalizar el ciclo.