



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

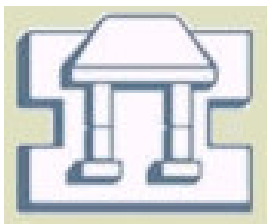
**“LA FUNCIÓN DEL PSICÓLOGO DENTRO DEL GRUPO
DE EDUCACIÓN INICIAL DE NIÑOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”**

“REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL”

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A :
CANO URIBE MARÍA ELENA**

**COMISIÓN DICTAMINADORA:
GUADALUPE AGUILERA CASTRO
CAROLINA ROSETE SÁNCHEZ
JUANA AVILA AGUILAR**



IZTACALA

**TLALNEPANTLA ESTADO DE MÉXICO
2004**



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.

A MI DIOS

Que mis padres me han regalado y por quien se que la vida es una y tiene cosas hermosas que podemos disfrutar sin añorar las que no son posibles

A MIS PADRES

Por su gran apoyo, esfuerzo, cuidados, cariño y por darme los valores que me han ayudado a ser profesionalista y mujer; con amor y respeto donde quiera que estén (+).

A MI ESPOSO

Por todo su amor, apoyo y ayuda para este trabajo; flaco eres un gran pilar para todos mis proyectos, gracias, te amo.

A MIS HERMANOS

Carmen

Por que siempre me has cuidado, me quieres, me proteges y siempre contare contigo.

Santiago (Chago)

Por alentarme a ser una profesionista, quererme, estar junto a mi y compartir conmigo esta alegría.

Jesús

Por cuidarme, quererme y apoyarme sin condición alguna en todo momento.

Gracias.

A MIS CUÑADOS

Juan Pablo

Por ser como mi hermano, por tus cuidados y apoyo, por tu presencia incondicional en todos los momentos.

Lary

Por tu gran apoyo, cariño y por compartir conmigo a tus hijas.

Gracias.

A MIS SOBRINOS

Fernando, Melina, Teresa, Nury, Lupita, Fanny, Sofía y Mariana. Por su cariño.

Gracias.

A MIS AMIGAS

**Irma, Elba, Laura, Martha, Paty, Adriana, Eloisa, Lety y
Lupita.**

Por nuestras vivencias y real amistad.

Gracias.

A MIS ASESORAS

Lupita Aguilera

**Por que siempre tuviste una palabra de aliento para
impulsarme a terminar, gracias.**

Carolina Rosete

**Por haber sido mi maestra y por tu apoyo para terminar este
trabajo, gracias.**

Juanita Avila

Por ser tan amable y brindarme tu gran ayuda, gracias.

Al Psicólogo Efraín Vázquez

Por su disposición y apoyo, gracias.

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN.....	01
-------------------	----

I. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

1.1	Orígenes de la Educación Especial en México.....	07
	Historia de la Educación Especial en México.....	08
1.2	Concepto y Origen de las Necesidades Educativas en México y tipo de Población a quien se le brinda.....	13
1.3	Concepto y Origen de las Necesidades Educativas Iniciales en México y tipo de Población a quien se le brinda.....	21
	Historia de la Educación Inicial en México.....	22
	Concepto de Educación Inicial (Estimulación Temprana).....	25
	Aspectos Esenciales de la Estimulación Temprana.....	26
	Población a quien se le brinda Educación Inicial dentro de los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.).....	31
1.4	Beneficios de la Educación Inicial.....	42

II. TEORIA PSICOGENÉTICA DE JEAN PIAGET

2.1	Antecedentes.....	49
2.2	Conceptos Básicos de la Teoría Psicogenética.....	55
2.3	Desarrollo Cognitivo según Piaget.....	65

III. DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN

3.1	Antecedentes y Situación Actual.....	78
3.2	Estructura Organizativa del C.A.M.....	82
	Estructura Organizativa.....	83
3.3	Estructura Operativa del C.A.M.....	84

La Recepción de la Población en el Centro de Atención Múltiple.....	86
---	----

IV. FUNCIONES DEL PSICÓLOGO DENTRO DEL CENTRO DE TENCIÓN MÚLTIPLE No. 8, CICLO ESCOLAR 2001-2002

4.1 Descripción de la Población atendida en el ciclo escolar 2001-2002.....	99
4.2 Descripción de las Acciones del Área de Psicología.....	102
4.3 Actividades Diversas.....	121
4.4 Resultados.....	123

V. LIMITACIONES ALCANCES Y ALTERNATIVAS DEL TRABAJO DEL PSICÓLOGO EN GRUPOS DE EDUCACIÓN INICIAL CON NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

5.1 Limitaciones.....	136
5.2 Alcances.....	141
5.3 Alternativas.....	145

VI. CONCLUSIONES.....148

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155
--	------------

ANEXOS

INTRODUCCION

Los humanos han criado a sus hijos de forma eficaz durante toda su historia, pues de lo contrario la especie no hubiera sobrevivido, pero las formas de vida han cambiado, cosa que se ha acentuado mucho en los últimos siglos. La propia concepción de la infancia, las actitudes hacia los niños y el cuidado que les prodigamos se han ido modificando y las ideas y comportamientos que tenemos actualmente son relativamente recientes.

En épocas pasadas cuando nacía algún niño con alguna discapacidad, este era ocultado a la sociedad e incluso al resto de la familia y era una vergüenza para todos, estos niños estaban condenados al anonimato y a una vida de enclaustramiento, frecuentemente morían a temprana edad; afortunadamente la sociedad se ha sensibilizado hacia ellos, se han creado sistemas de enseñanza especiales para que ellos puedan recibir ayuda y educación, que les ha servido para que poco a poco se integren a la sociedad, los mire con aceptación y ya no tanto con extrañeza y rechazo, estas escuelas necesitan de gente sensibilizada en su trato y apoyo para ellos, capacitada en las técnicas de enseñanza y ayuda a la familia para que juntos participen en el desarrollo de las capacidades de los niños con Necesidades Educativas Especiales.

La Educación Especial de México, se inició con el presidente Don Benito Juárez en 1867 quien fundó la escuela nacional de sordos y en 1870 la escuela nacional para ciegos, siendo él, el primero en interesarse en brindar atención a personas con requerimientos de Educación Especial.

"Desde el siglo pasado, la Educación Especial en México ha transitado por distintos modelos conceptuales y organizativos que han definido la forma y modo de ofrecer la atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales" (Morales, 1998, citado en Shea, 1999). El modelo educativo se ha transformado, de ser asistencial a un modelo terapéutico y realmente pedagógico que está en

proceso de reconstrucción para servir mejor a los niños con Necesidades Especiales.

Sólo en los últimos años, motivados por el ímpetu de organismos internacionales y buscando ser coherentes con los procesos de cambio en otros países, las personas con necesidades y los profesionistas del campo han empezado a luchar para que todos los ciudadanos de México tengan las mismas oportunidades de educación y empleo, sin tomar en cuenta su posición de clase, género, etc.

Anteriormente se utilizaban los términos tales como: minusválidos, anormales, inválidos, incapacitados o discapacitados para referirse a las personas que por alguna razón física y mental son diferentes a las personas "sanas", "capacitadas" o "normales". Con este último término (discapacitados) estamos validando la diferencia y, en consecuencia, integrando a los segregados.

La reconceptualización de las personas con discapacidad no es sólo un problema de vocablos, representa una nueva forma de asumir responsabilidades hacia este grupo de la población que durante años ha sido segregado de políticas públicas, educacionales y laborales; discriminados también por la comunidad, y en menor grado, por la familia. Término discapacidad, implica por consiguiente, desarrollar la cultura de la diversidad.

Con la declaración de Salamanca, España, en 1994, México también se encontró en vísperas de cambio. La conferencia mundial sobre "Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), Accesos y calidad", celebrada en Salamanca, España, reafirmó el principio de la educación para todos y examinó la práctica para asegurar la atención a los niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales.

La integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), no cree ser un objetivo, sino un medio estratégico para lograr la educación básica para todos.

Considerando que pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica, para lograr ya un objetivo ético: equidad en la calidad de la educación básica.

Se considera que las Necesidades Educativas Especiales son para personas con y sin discapacidad; por lo que la población con algún tipo de discapacidad no necesariamente es objeto de atención en los servicios educativos de Educación Especial (SEP, 1997).

Los menores con algún signo de discapacidad que requieren algún tipo de ayuda de acceso como silla de ruedas, reciben atención educativa en los servicios de educación regular.

La atención a la diversidad, ofrece servicio de educación básica a menores con algún síndrome clínico y sin Necesidades Especiales en escuelas regulares, y a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales en servicios de Educación Especial (C.A.M., U.S.A.E.R.).

En los Centros de Atención Múltiple, se atiende a menores que presentan algún tipo de discapacidad (discapacidad intelectual, neuromotora, auditiva...) que afecten su desarrollo y su aprendizaje escolar; se atiende a menores de 40 días de nacidos hasta cuatro años de edad en los grupos de Educación Inicial; preescolar de 4-6 años, primaria de 6-15 años en los grados de primero a sexto.

Se considera sumamente importante el que los alumnos cursen el nivel de Educación Inicial, para que tengan los precurrentes sociales, psicomotores, independencia y cognitivos, que le ayuden en los años subsecuentes de su escolaridad.

El programa de Educación Inicial permite dar respuesta a los diversos grupos sociales, entre los cuales se encuentra a menores con diversas discapacidades

(niños con Necesidades Educativas Especiales); además, vincula la labor educativa de los niños con el desarrollo comunitario, e integra el enriquecimiento de los contenidos que puede asimilar el niño durante su desarrollo.

El programa de Educación Inicial adecua sus contenidos a cada contexto y situación, basándose en las experiencias particulares y contemplando la participación de las personas involucradas en este nivel como agentes educativos para lograr un proceso integral cimentado en la interacción adulto-niño.

Todo lo anterior es con el fin de brindar atención educativa a la mayor población infantil (SEP, 1994). El programa de Educación Inicial es flexible, capaz de adaptarse a las diversas características y propiedades del C.A.M. (Centro de Atención Múltiple), u otras instituciones.

El modernizar la Educación Inicial es para vincular el enorme potencial formativo de los primeros años del niño con el aprovechamiento de sus capacidades en el sistema educativo. Además tiene congruencia con los propósitos nacionales y la comprensión de que su quehacer formativo se encuentra estrechamente relacionado con el sistema educativo de todo el país.

La consolidación de este nivel educativo como un programa de apoyo y solidaridad social, ampliaría las oportunidades del desarrollo educativo nacional.

Dada la importancia que tiene el que los menores con o sin discapacidad, cursen la Educación Inicial, es necesario que en cada centro laboren un conjunto de personas con preparación distintas como son: pedagogos, psicólogos y trabajadores sociales, entre otros; para brindarles una atención más integral que beneficie el desarrollo de los menores, considerándose como agentes educativos que influyan en la formación de los niños.

En el área educativa, el psicólogo se aboca a la tarea de estudiar las condiciones y métodos que faciliten los procesos de aprendizaje y los factores emocionales que en él se involucran, desde el desarrollo del niño hasta su educación profesional, así como los procedimientos de enseñanza adecuados a cada nivel; su interés fundamental es el estudio de la psicología del desarrollo infantil, la Educación Especial y la evolución conceptual sobre la educación.

La psicología de la educación abarca una serie de actividades que ocurren dentro y fuera del aula; dirige la atención hacia la compleja interacción entre la clase y las dinámicas interpersonales, los métodos y las técnicas de enseñanza, la naturaleza del aprendizaje y del conocimiento y las características del sujeto que aprende.

Para lograr el desarrollo de nuestros objetivos basaremos nuestra atención en la teoría de Piaget, la cual es tomada como fuente principal en la búsqueda de dar una explicación psicológica a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños; además de que es la fuente principal metodológica empleada en los Centros de Atención Múltiple, en los niveles de Educación Inicial, preescolar y primaria.

La teoría de Piaget, ha tratado de explicar específicamente el proceso de desarrollo, referido principalmente a la formación de conocimientos; Piaget considera que desde el principio las conductas son complejas, y en esto se aproxima a la teoría de la Gestalt, pero también considera que las formas complejas se van construyendo y por tanto desarrollando, y con esto se opone a los gestaltistas. El niño va pasando por una serie de estadios que se caracterizan por la utilización de distintas estructuras. Para Piaget la psicología tiene que explicar los mecanismos internos que permiten al sujeto organizar su acción. (Delval, 1996).

Todo lo anterior tiene como fundamento la relevancia que tiene la actividad del psicólogo dentro de los grupos de Educación Inicial y con grupos de niños con

Necesidades Educativas Especiales, que presentan alguna discapacidad, ya que éste participa en la evaluación y tratamiento de este tipo de niños, logrando con esto beneficiar y ayudar a su desarrollo global.

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar la función del psicólogo en los grupos de Educación Inicial de niños con Necesidades Educativas Especiales del Centro de Atención Múltiple No. 8, del ciclo escolar 2001-2002, asimismo, se analizarán y proporcionarán alternativas y/o sugerencias para optimizar su quehacer profesional.

RESUMEN

El presente reporte de trabajo profesional tiene la finalidad de dar a conocer cuál es la función que el psicólogo desempeña en el Centro de Atención Múltiple No. 8 (Ecatepec) de niños con Necesidades Educativas Especiales en los grupos de Educación Inicial.

En este trabajo se hace una reseña histórica de lo que ha sido y es la Educación Especial en México. Refiriendo el concepto y origen de las Necesidades Educativas Especiales en nuestro país, así como al tipo de población que se atiende en los Centros Atención Múltiple; contemplando el origen de la Educación Inicial, y a quienes se le proporciona y los beneficios de esta.

Se aborda la teoría de la psicología genética de Jean Piaget, la cual se toma como fundamento teórico-práctico, para ubicar las etapas de desarrollo infantil en el aspecto cognitivo y partir de ellas para proporcionar estrategias de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a los potenciales y necesidades de los menores dentro de los grupos de Educación Inicial.

También proporcionará bibliografía a aquellas personas que deseen conocer cuáles son los alcances de la psicología educativa en este rubro y la teoría psicológica en que se sustenta.

Asimismo, el proponer alternativas, sugerencias y/o propuestas que permitan elevar la calidad del trabajo del área de psicología, para proporcionar una mejor atención a la población escolar de los grupos de Educación Inicial en los Centros de Atención Múltiple.

CAPITULO I

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

1.1 Orígenes de la Educación Especial en México.

Desde un punto de vista filosófico, todos los individuos son únicos y, por ello, especiales. No obstante, existen en nuestra comunidad quienes, debido a sus capacidades físicas e intelectuales, requieren una instrucción más relevante y apropiada que la habitualmente disponible dentro de las estructuras educativas, tanto formales como informales. Llamamos a estos individuos excepcionales o especiales y hemos construido un ámbito de educación para satisfacer sus exigencias de aprendizaje, y una filosofía social para justificarlo (Laura y Ashman, 1985, citado en Ashman). Las primeras acciones de protección para las personas atípicas se iniciaron en el área educativa marcando el camino de lo que actualmente se conoce como Educación Especial.

"Desde el siglo pasado, la Educación Especial en México ha transitado por distintos modelos conceptuales y organizativos que han definido la forma y modo de ofrecer la atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales" (Morales, 1988 citado en: Shea, 1999, pag. 459).

Anteriormente el modelo educativo era asistencial, transformándose en modelo terapéutico y actualmente pedagógico que está en proceso de reconstrucción para servir mejor a los niños con necesidades especiales. México tiene una larga historia en cuanto, requerimientos especiales.

1.1.1 Historia de la Educación Especial en México.

La atención a las personas con Necesidades Educativas Especiales, se remonta al gobierno de Don Benito Juárez, quien en 1867 fundó la escuela nacional de sordos y 1870 para ciegos, siendo el primero en interesarse en brindar atención a personas con requerimientos de Educación Especial.

En 1914 el doctor José de Jesús González, comenzó a organizar una escuela para débiles mentales en León Guanajuato. Entre 1919 y 1927 en el Distrito Federal, se fundaron dos escuelas de orientación para varones y mujeres. Así como grupos de capacitación y experimentación pedagógica de la UNAM comenzaron a dar atención a deficientes mentales.

El doctor Santa Marina y el maestro Lauro Aguirre reorganizaron como departamento de psicopedagogía e higiene escolar lo que era la sección de higiene escolar de la Secretaría de Educación Pública. Dicho departamento, se abocó al estudio de las constantes del desarrollo físico y mental de los niños mexicanos.

En agosto de 1932 se abrió la escuela de recuperación física. El doctor Roberto Solís Quiroga, promotor de la Educación Especial en México y América, en 1935 planteó al Licenciado Ignacio García Téllez, ministro de educación pública, el institucionalizar la Educación Especial en nuestro país. Como resultado, se incluyó en la ley orgánica de educación una apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del estado, creándose en ese año el instituto médico pedagógico para atender niños deficientes mentales.

En 1937 se fundó la clínica de la conducta y ortolalia. En 1943 se abrió la escuela de formación docente para maestros en Educación Especial, en el instituto médico pedagógico, iniciándose con las carreras de maestros especialistas en educación

de deficientes mentales y de menores infractores. En 1945 se iniciaron las carreras de educación de ciegos y de sordomudos.

En 1952 se fundó el instituto nacional de audición y foniatría, como reconocimiento de la necesidad de atender a las personas con dificultades para oír. Enseguida se estableció el instituto nacional de comunicación humana (INCH) que hasta la fecha atiende a un gran número de niños y adultos con problemas de aprendizaje, audición y lenguaje (Kauffman 1999). En 1955 se integra la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor.

Por otro lado, se formaron las escuelas de Educación Especial que comenzaron a dar servicio a niños considerados con Necesidades Educativas Especiales. Estas escuelas auto contenidas incluyeron servicios para niños con deficiencia mental, o con trastornos de audición y lenguaje y, con impedimentos motores y trastornos visuales. Estos niños no cursaron un currículum regular y fueron aislados de sus compañeros sin problemas.

Al inicio del año 1959 la profesora Odalmira Mayagoitia quedó a cargo de la oficina de coordinación de Educación Especial, dependiente de la dirección general de educación superior en investigaciones científicas. Mediante la cual se abocó a la atención temprana de los niños deficientes mentales. Logrando la profesora Mayagoitia durante los siete años que estuvo al frente de la coordinación de Educación Especial, abrir diez escuelas en el Distrito Federal y doce en el interior del país.

Los esfuerzos por consolidar un sistema educativo para las personas con requerimientos de Educación Especial se culminaron con el decreto publicado en el Diario Oficial del 18 de diciembre de 1970, en el cual se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial, representando este hecho un cambio de actitud del Estado en la atención a este tipo de educandos.

México se incorpora al grupo de países que de acuerdo con la UNESCO, reconocen la necesidad de la Educación Especial dentro del amplio contexto de educación general. Logrando institucionalizarse para sistematizar y coordinar acciones. El decreto de creación, establecía que a la Dirección General de Educación Especial que dependía de la subsecretaría de educación básica, le correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas.

La profesora Mayagoitia se encargó de la Dirección General de Educación Especial hasta 1976. Comenzándose en ese período los primeros grupos integrados (G.I.) en el Distrito Federal y Monterrey, apareciendo los primeros centros de rehabilitación y Educación Especial (C.R.E.E.), y las primeras coordinaciones de Educación Especial en los Estados.

En 1976-78 se consolidaron los grupos integrados y los centros de rehabilitación y Educación Especial, que atendían a niños con problemas de aprendizaje y conducta. Estos grupos, existían para niños que habían reprobado primero o segundo grado, después de adquirir la lengua escrita en estos grupos, regresaban a estudiar el tercer grado a los salones de educación regular. Los grupos integrados funcionaron de 1970 a 1994 (Andrade,1999, citado en Kauffman, 1999).

En el año 1978 la doctora Margarita Gómez Palacio se hace cargo de la Dirección General de Educación Especial. La creación de coordinaciones de los Estados, se extendió hasta abarcar la totalidad del país, creándose la última coordinación en el estado de Morelos, en septiembre de 1979. En noviembre de 1980, de acuerdo a las políticas de la Secretaría de Educación Pública se desconcentra en las delegaciones generales la operación de los servicios, las coordinaciones de Educación Especial se reestructuran convirtiéndose en jefaturas de departamento.

En los últimos años se ha buscado ser coherentes con los procesos de cambio en otros países y motivados por el ímpetu de organismos internacionales, las personas con necesidades y los profesionistas del campo ha empezado a luchar para que todos los ciudadanos de México tengan las mismas oportunidades de educación y empleo sin tomar en cuenta su posición de clases, género, etcétera (Kauffman, 1999).

En 1993, la política educativa tuvo un cambio importante, se reformó el artículo 3º de la Constitución Mexicana y entró en vigor la nueva ley general de educación. Esta fue la primera vez que en México se aprobó una ley que comprometía al Estado a proveer una educación equitativa para todos los niños (Fletcher y Klingler, 1995, citado en Kauffman, 1999). El artículo 41 de la nueva ley afirma que la Educación Especial está obligada a atender a las personas que sufren de desórdenes permanentes, es decir, discapacidad mental, parálisis cerebral, discapacidad visual o auditiva, etcétera, o problemas temporales, como serían los trastornos de lenguaje, o de aprendizaje, o coeficiente intelectual sobresaliente. Estos últimos grupos se pueden colocar en el contexto regular (Fletcher y Klingler, 1995, citado en Kauffman, 1999).

La Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) es la encargada de los servicios de Educación Especial a través de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) teniendo como objetivos: planear, organizar, controlar y evaluar las actividades de los servicios a la vez que promueve el desarrollo de la Educación Especial en toda la República, tanto en sectores públicos como en privados, supervisa en el cumplimiento de las normas establecidas (S.E.P., 1982).

Actualmente la Educación Especial tiene como objetivo atender a las personas que por sus características físicas y/o psíquicas, pueden presentar dificultades de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas en las escuelas regulares, sin embargo, no difiere en su esencia de la escuela regular en que se comparten sus principios y fines generales, retomando de esta última sus

conceptos generales (S.E.P., 1982). Teniendo como objetivo: capacitar a los individuos, actuar preventivamente, aplicar programas adicionales, elaborar guías adicionales, elaborar programas para la autosuficiencia en incentivar la aceptación de los niños.

La administración de servicios ha cambiado y para que sea posible la integración educativa de menores con discapacidad, desaparecieron las escuelas de Educación Especial y en su lugar fueron creados los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.). Actualmente en ello se atiende a los niños que no se han integrado debido a que sus trastornos son más severos y, en consecuencia, sus necesidades especiales son mayores. En estos centros se ubica tanto a niños de Educación Inicial, educación básica (preescolar y primaria) y capacitación laboral para niños y jóvenes con discapacidad para que se beneficien del plan y programas de estudio regular y alcancen lo antes posible el grado escolar que les corresponde de acuerdo con su edad.

La atención que se ofrece en estos centros tiene un carácter transitorio ya que se pretende que los aprendices también se puedan integrar a salones de clases regulares. Para aquellos alumnos que no puedan lograr los beneficios de la escuela regular, existen los CAM-talleres en donde se les ayuda para que alcancen un nivel de independencia acorde a sus habilidades; es decir, los programas buscan el desarrollo de la autonomía, el autocuidado y el aprendizaje de los conceptos escolares básicos.

Los equipos que funcionaron antes para los grupos integrados se reorientaron y ahora se llaman Unidades de Servicio de Atención a la Educación Regular (U.S.A.E.R.). Por consiguiente, no sólo atienden a los alumnos que no adquiere la lengua escrita en primero de primaria, sino a todos los alumnos de la escuela primaria que presentan dificultades en el aprendizaje escolar. Orientan, además, a los maestros regulares en cuanto a la enseñanza de niños sobresalientes,

quienes también forman parte del grupo de estudiantes con necesidades especiales.

Los retos educativos futuros para México son muchos, su meta es lograr que todos los ciudadanos tengan las mismas oportunidades para una educación plena, hasta donde sea posible, sin obstáculos y prejuicios que impidan su progreso.

Para el siglo XXI, esto implica "crear ambientes de aprendizaje óptimos para todos los niños independientemente de su origen étnico o signo de discapacidad o necesidad educativa especial" (Morales,1998, citado en Kauffman, 1999).

1.2 Concepto y origen de las Necesidades Educativas Especiales en México y tipo de población a quien se le brinda.

La educación es parte integral de la sociedad y supone la transmisión de conocimientos y la activación del aprendizaje a través de la experiencia vital y de la educación formal. La educación abarca experiencias planificadas y no planificadas que amplían el depósito de información de la persona, promoviendo el aprendizaje y conduce al comportamiento capaz de resolver problemas (Ashman, 1992).

La educación formal se inicia con el aprendizaje de comportamientos socialmente apropiados bajo la dirección de los padres; y continúa con la asistencia a la escuela, y quizá, a un colegio o universidad.

El impacto de nuestro aprendizaje formal e informal proporciona la base para interacciones con los que nos rodean. Por lo que el objetivo implícito y quizás explícito de la educación es la adaptación social.

Anteriormente la educación se dividía en educación regular y Educación Especial sin tener relación alguna entre ellas, y se comprendía que en la Educación Especial: Se atendía a personas que debido a sus particulares capacidades físicas e intelectuales, requerían instrucciones más relevantes o apropiadas que las habitualmente disponibles dentro de las estructuras educativas tradicionales. Llamamos a estos individuos excepcionales o especiales y hemos construido un ámbito de educación para satisfacer sus exigencias de aprendizaje y una filosofía social para justificarlo, este ámbito se denomina Educación Especial (Laura y Ashman, 1985, citado en Ashman, 1999).

Anteriormente en México y en diversos países se utilizaban conceptos tales como: minusválidos, anormales, inválidos, incapacitados, o discapacitados con los que se definía a las personas que por alguna razón física o mental son diferentes de las personas "sanas", "capacitadas" o "normales". Con el término discapacitados, estamos validando la diferencia y, en consecuencia, integrando a los segregados.

Dado que falta mucho por hacer, es sin duda un reto para México a principios del siglo XXI ofrecer alternativas de educación y empleo a los 2'100,000 de niños y niñas que según el primer registro nacional de menores con discapacidad tienen algún tipo de necesidad física especial o necesidad educativa especial (SEP, 1998, citado en Ramos, 1999).

El término "discapacidad" fue aceptado por la Real Academia Española de la Lengua, aproximadamente hace diez años, dado que conceptos tales como minusválido, inválido o incapacitado, tendían a ser discriminatorios o excluyentes. La idea detrás de la utilización del concepto discapacitado tiene el objetivo de integrar para lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible de una persona.

La reconceptualización de las personas con discapacidad no es solo un problema de vocablos, representa una nueva forma de asumir responsabilidades hacia este grupo de la población que durante años ha sido segregada de políticas públicas,

educacionales y laborales; discriminados también por la comunidad y en menor grado, por la familia. El término discapacidad implica, por consiguiente, desarrollar la cultura de la diversidad.

Antes se definía la Educación Especial en función de los niños con una serie de problemas físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales. En los últimos quince o veinte años, ha quedado claro que el concepto de Necesidades Educativas Especiales debería ampliarse a fin de incluir a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se beneficiaban de la enseñanza escolar regular.

Actualmente el concepto de Necesidades Educativas Especiales, se está utilizando sin dejar de lado el término de discapacidad. Este concepto fue elaborado en 1978 en Reino Unido. En 1981 la UNESCO cambia el término de minusválido por requerimientos de Educación Especial y en Salamanca, España en 1994 en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*; siendo retomado por la UNESCO para ser utilizado por 92 gobiernos miembros, entre ellos el de México. Se estipuló que referirse a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos con o sin discapacidad permitía establecer mejores estrategias para satisfacer sus necesidades desde el punto de vista educativo, pero no sustituyó el concepto de discapacidad por el de Necesidades Educativas Especiales. Se considera que las Necesidades Educativas Especiales, es para personas con o sin discapacidad. El término de Necesidades Educativas Especiales implica un cambio conceptual para planear la educación de niños y niñas, que se les llama deficientes, discapacitados, etc.

El concepto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, subyace el principio de los grandes fines de la educación, y que deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado en que cada alumno o alumna alcance esos fines sea distinto, así como el tipo de ayuda que necesita para alcanzarlos. Por lo que estamos hablando de un alumnado diverso que requiere respuestas diferentes por parte de la escuela. Por lo tanto, la educación, debe ser solo una, con

diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos.

Se considera que un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales, cuando presenta mayores dificultades que el resto de los alumnos para acceder a los contenidos de aprendizaje de la currícula que corresponde a su edad; sean estas dificultades por causas internas, falta de un adecuado entorno socio-familiar e historia de aprendizaje desajustado; necesitando para compensar dichas dificultades adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículum (SEP 1997).

Las Necesidades Educativas Especiales se determinarán tras un proceso de evaluación amplio del alumno, del contexto escolar y socio-familiar. Los aspectos del concepto de Necesidades Educativas Especiales son los siguientes:

1. Los profesionales de la Educación Especial, deben considerar las posibilidades de desarrollo del alumno mas que el déficit, para saber el tipo de ayuda que requiere a lo largo de su desarrollo y el marco escolar para el logro de sus capacidades, aptitudes y conocimientos contemplados en los objetivos educativos.
2. No categorizar a los alumnos con base en el déficit; sino centrarse en las condiciones que afectan su desarrollo personal y que justifican la provisión de determinados medios específicos.
3. Algunos alumnos requieren recursos diferentes adicionales o complementarios para satisfacer sus Necesidades Educativas Especiales, pero tales recursos no serán de manera sustitutiva de la atención educativa que, como cualquier otro niño requiere.

4. Las Necesidades Educativas Especiales pueden tener un carácter transitorio o permanente.
5. La identificación de las Necesidades Educativas Especiales, es al mismo tiempo, al inicio de su educación y cuando se identifican en el marco escolar, este hecho obliga a proporcionar las actuaciones educativas apropiadas y los recursos que deben ser proporcionados para su desarrollo personal.
6. Las Necesidades Educativas Especiales se identifican por lo general en torno al currículo y un currículo amplio y flexible favorece que exista un menor número de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Entre los individuos con Necesidades Educativas Especiales también hay aprendices con Necesidades Educativas Especiales Múltiples, y con frecuencia tienen daño neurológico severo, como también una o más Necesidades Educativas Especiales motoras o sensoriales de importancia. Indican que a menudo presentan dos o más de los siguientes aspectos: problemas físicos y médicos, movilidad limitada, deformidades óseas, trastornos sensoriales, dificultad para respirar, necesidad de un acomodo y manejo adecuado, necesidad de estrategias aumentativas de comunicación, necesidad de medios para elegir; es decir, para tomar decisiones propias (Orelove y Sobsey, 1987, citado en Shea, 1999).

“A muchos individuos con Necesidades Educativas Especiales severas o múltiples les resulta muy difícil comunicarse. Es esencial encontrar la forma de que estas personas puedan expresar sus necesidades personales para que participen en la comunidad” (Ferguson, 1994 citado en Shea, 1999 pag. 459).

Los aprendices con Necesidades Educativas Especiales, según la ley pública 94-142 y sus enmiendas, son aquellos que tienen “... deterioros concomitantes (tales como deficiencia mental y ceguera, deficiencia mental y trastornos ortopédicos,

etc.), cuya combinación causa problemas educativos tan severos que no se les puede ubicar en programas especiales solo para algunos de sus deterioros”.

En 1990, la asociación para personas con limitaciones severas (The Association for Persons with Severe Handicaps), define a las personas con necesidades educativas severas como: *“...individuos de todas las edades que requieren de apoyo amplio y continuo en más de una de las principales actividades de la vida para poder participar en escenarios integrados de la comunidad, y para disfrutar de la calidad de vida de la que cuentan los ciudadanos con menos o ninguna necesidad educativa especial”*. El apoyo puede ser necesario en actividades de la vida como la movilidad, la comunicación, el autocuidado y el aprendizaje; y para acciones tan necesarias para una vida independiente como el empleo y la autosuficiencia (Lidlei, 1990, citado en Shea, 1999, pag.1).

“Otra definición sobre los individuos con Necesidades Educativas Especiales severas, incluye a quienes tienen una discrepancia funcional significativa en los siguientes aspectos:

1. Las habilidades generales de desarrollo.
2. La atención y el cuidado de sí mismos.
3. La expresión de sus pensamientos, ideas y sentimientos.
4. Su forma de responder ante los estímulos del entorno y
5. La interacción social con los pares de su misma edad” (Brimer, 1990, citado en Shea, 1999, pag.15).

Según un análisis de Dollar y Brooks (1980), para identificar a los individuos con limitaciones severas. Primero, deben presentar Necesidades Educativas Especiales severas. Segundo, se requiere contar con un intenso programa educativo con un amplio rango de recursos. Finalmente, los programas educativos deben concentrarse en el funcionamiento independiente.

En un estudio sobre los tipos de pruebas aplicadas a tales estudiantes, se observó escasez de exámenes con referencia normativa técnicamente adecuados. Las pruebas estandarizadas no son adecuadas para los aprendices con Necesidades Educativas Especiales severas ya que no están diseñadas para ellos, tampoco los incluyen en las muestras para la estandarización, su calificación no considera las respuestas motoras o de lenguaje adaptativas, y los cambios en el comportamiento pueden ser muy pequeños como para poder medirlos con tales instrumentos (Linehan, Brady y Hwang, 1991, citado en Shea, 1999).

Los aprendices con Necesidades Educativas Especiales severas y múltiples, tienen diversas necesidades muy particulares que requieren mediación. Entre éstas está el control de manejos físicos, incluyendo la incorporación, el traslado, el posicionamiento, la alimentación, el aseo de evacuaciones y el arreglo personal (Campell, 1987, citado en Shea, 1999).

Se debe de considerar que las causas de dificultades de aprendizaje no solo son del alumno (físicas, cognitivas o emocionales), sino también de deficiencias del entorno educativo y planteamiento educativo desajustado. Por eso la evaluación e intervención tendrá un carácter más global, centrándose en el alumno y en el contexto en que se desarrolla su proceso de aprendizaje.

Se puede hablar de Necesidades Educativas Especiales en un doble sentido, las cuales se derivan del alumno (por causas internas como los déficit, carencia del entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustado) y la dimensión real que adquieren estas necesidades en función del contexto educativo actual, en el que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, un alumno o alumna con un déficit serio puede compensar en buena medida sus dificultades con un entorno positivo en el cual se le proporcione una respuesta adecuada con existencia de recursos suficientes; y por el contrario, estas dificultades se intensifican en un contexto que ofrece una respuesta educativa desajustada o con recursos insuficientes.

Se considera que las respuestas a las Necesidades Educativas Especiales no están fuera del currículum ordinario, sino que al realizar ajustes y adaptaciones se compensan las dificultades de aprendizaje de estos alumnos. Son necesarias las modificaciones para compensar las dificultades de aprendizaje de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, las adaptaciones de acceso al currículum y adaptaciones curriculares.

Las adaptaciones de acceso al currículum son: modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que faciliten el desarrollo del currículum ordinario, de algunos niños que tienen Necesidades Educativas Especiales (Sosa, 1996).

Adaptaciones curriculares: modificaciones que se realizan desde la programación de objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales, existiendo las adaptaciones curriculares no significativas esto es, que no afecta a la enseñanza básica del currículum oficial; son la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza.

Y las adaptaciones curriculares significativas: modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículum oficial; objetivos, contenidos y criterios de evaluación, por lo tanto, no sólo alejan al alumno de los planteamientos curriculares establecidos por el centro para todos sus alumnos, también lo hacen de las enseñanzas consideradas básicas para todos los alumnos de un determinado ámbito territorial (Sosa, 1996).

Se debe de considerar que un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales cuando necesite adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículum que le corresponde por edad. Tales adaptaciones educativas curriculares en la actualidad se realizan en todos los

niveles de enseñanza básica, esto es, desde Educación Inicial, preescolar y primaria; de acuerdo con las necesidades y capacidades de cada menor, realizando las adecuaciones curriculares, principalmente el maestro frente a grupo, con colaboración del equipo multidisciplinario que esta integrado por psicología, maestro en lenguaje y trabajo social; tanto en los centros de atención múltiple (C.A.M.), como en las escuelas regulares con el apoyo de las unidades de servicio de apoyo a escuela regular (USAER), con el fin de dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos con o sin discapacidad.

Dada la segregación de las personas discapacitadas el gobierno de la república mexicana se ha preocupado y puesto en marcha un programa de atención educativa hacia esa población, realizándose la Conferencia Nacional en 1997 de Atención a Menores con Necesidades Educativas Especiales: equidad para la diversidad es una iniciativa conjunta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para ofrecer una educación de calidad a la población con Necesidades Educativas Especiales.

El objetivo general de la conferencia nacional fue *"establecer un acuerdo de intención para brindar la atención educativa a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, como parte de la atención a la diversidad con equidad"*.

1.3. Concepto y origen de las Necesidades Educativas Iniciales en México y tipo de población a quien se le brinda.

Anteriormente, a la atención a menores de 45 días hasta 4 años de nacido, se le denominaba "Intervención Temprana" Y se les brindaba en las escuelas especiales, ahora conocidas como Centros de Atención Múltiple (C.A.M.). Dicha atención era para menores que tienen antecedentes pre, peri y postnatales de alto riesgo, tales como: amenaza de aborto durante la gestación, golpes traumáticos (después de nacidos), crisis convulsivas o una problemática permanente como

Síndrome de Down, parálisis cerebral, etc. En la actualidad a esta atención se le denomina “Educación Inicial”, en la cual se sigue proporcionando la estimulación a los menores que lo requieran con o sin alguna discapacidad y que tienen la edad estipulada.

Por lo tanto la Estimulación Temprana o Educación Inicial, se refiere a la atención que se le ha brindado a menores de 45 días de nacidos hasta 4 años de edad.

1.3.1 Historia de la Educación Inicial en México.

La Educación Temprana trae consigo una gran dosis de esfuerzos para todos los que participan de ella: los niños, los padres y hermanos, los pedagogos para el niño discapacitado, encontrándose que la estimulación temprana no es en absoluto tan ultra moderna como muchos piensan en México, ya que en 1837 en nuestro país se inicia la atención de niños menores de 6 años de madres trabajadoras, en 1865 se crean “La Casa de Asilo de la Infancia” y en 1869, el “Asilo de San Carlos” y aquí se dio cuidado y alimento a los menores. En 1867 es fundada la “Casa Amiga de la Obrera”, pasando esta institución a depender de la beneficencia pública creando otra casa similar.

En el año de 1929, se organizó la “Asociación de Protección a la Infancia”, quien instituye y sostiene diez hogares infantiles cambiándoles el nombre en 1937, por “Guarderías Infantiles”, fundando la Secretaría de Salubridad y Asistencia otras guarderías en ese periodo además de supervisar las instalaciones sanitarias de todas las existentes.

En 1939 se crea la guardería para los hijos de las obreras de la Comisión de Vestuario y Equipo del Ejército (COVE). Las instalaciones se multiplicaron de forma aislada, pues cada dependencia necesitaba de un lugar en donde se cuidara y atendiera a los hijos de las trabajadoras desde los 45 días hasta los 6

años de edad. Dada la necesidad de encontrar donde guardarlos y el proporcionarles alimentación y cuidados de salud a los niños. La calidad que se les proporcionaba variaba en cada guardería por lo que la atención hacía los menores era heterogénea.

En los años 70's la Dirección General de Educación Preescolar constituyó la coordinación de guarderías, cuya función era asesorar 31 guarderías de los sectores públicos y paraestatal en su organización y funcionamiento técnico.

“El conjunto de acciones que se ejercen sobre el niño, a partir de su gestión durante sus primeros años de vida, determinan en buena parte su capacidad de actitudes futuras” (SEP, 1982, pag.15).

En diciembre de 1976 se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, para organizar y dirigir las guarderías, la cual reconoce la importancia de esta primera y trascendental etapa del desarrollo del niño, normando y reglamentando el servicio educativo-asistencial. El 27 de febrero de 1978, se deroga dicha y se le nombra Dirección General de Educación Materno-Infantil.

El 4 de febrero de 1980, el secretario del ramo modifica el reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y cambia la denominación por la Dirección General de Educación Inicial ampliando significativamente las facultades y atribuciones que le competen.

La Educación Inicial ha tomado una gran importancia en el desarrollo y educación del niño. Si bien hasta hace poco tiempo se orientaba solamente al ejercicio de derechos y necesidades de las madres trabajadoras, hoy día se ha convertido en una necesidad inherente al desarrollo de toda la sociedad.

Actualmente la Educación Inicial constituye una alternativa para el desarrollo integral del niño. Se reconoce como un esquema que permite articular varios propósitos educativos relativos a lograr un sano desarrollo en los niños menores de 4 años, en los aspectos físico, cognitivo, afectivo y social.

De manera paralela, los servicios de Educación Inicial pretenden modificar las prácticas de crianza y el trato con los niños mediante la formación a los padres. Estos servicios poseen un enorme potencial en relación con el bienestar de los niños, al proporcionarles atención temprana y por consecuencia prepararlos para un mayor aprovechamiento en su formación escolar futura.

Se ha señalado que los primeros años de vida son esenciales para el desarrollo del ser humano y que la Educación Inicial crea la posibilidad de mejorar en forma sustantiva las futuras generaciones.

La Educación Inicial, enmarcada en el programa de desarrollo educativo 1995-2000 como componente de la educación básica, también se orienta a satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos, incluyendo a aquellos que presentan algún signo de discapacidad, teniendo la obligación y responsabilidad de atender a la gran diversidad que se presenta.

Los propósitos de este nivel educativo, no contemplan por sí mismos un programa que atienda de manera específica a todos aquellos menores que presentan algún signo de discapacidad. En principio, como en los casos de las escuelas regulares de nivel primaria, no se consideraba necesario, se pensaba que estos pequeños deberían estar en centro de rehabilitación o en muchos casos y de acuerdo a las indicaciones de los médicos, los padres debían esperar a que se manifestara en las conductas de manera espontánea y por tanto no se registra demanda de atención en estos niveles.

Hoy se sabe que es fundamental la atención temprana a este tipo de población y que es de gran beneficio que dichos menores convivan con otros niños, de los cuales adquirirán un modelo y mejores posibilidades de desarrollarse al contar con más estímulos y experiencias que las que puedan tener en sus hogares.

Son muchas las acciones necesarias para lograr incorporar en la comunidad escolar y la propia familia una cultura de atención al menor, por lo que es todavía más ambicioso construir en ella la cultura de respeto a los menores con algún signo de discapacidad (SEP, 2000).

1.3.2 Concepto de Educación Inicial (Estimulación Temprana).

Todas las actividades estimuladoras pueden de modo muy general, ayudar, aconsejar, proteger, apoyar, etc., en un sentido muy específico. Estas actividades estimuladoras pueden constituir la educación, enseñanza, curación o la transmisión del auxilio necesario para el desarrollo. Estimulación es, por consiguiente, un rótulo.

Estimulación Temprana (ahora conocida como Educación Inicial), es sin duda un término nuevo, pero la técnica es tan antigua como la humanidad, sólo que ahora se ha enfatizado y se le ha puesto especial atención. La técnica es tan antigua que procede desde el momento en que vino al mundo el primer niño y de manera instintiva la madre lo limpió, lo acarició y lo acercó a su pecho para alimentarlo y darle calor.

Como consecuencia de la civilización, hemos ido perdiendo ciertos instintos. La vida demanda bastante y el niño ha quedado relegado en la mayoría de los casos, a pequeños ratos de atención. Siendo necesario renovar la técnica que se está olvidando y apoyarla científicamente para darle toda la importancia que tiene.

El término, además de ser nuevo, trae consigo grandes y sencillos descubrimientos, formas y métodos que van a producir buenos resultados, aptitudes y actuaciones que ayudan a humanizarlos.

Entonces se puede decir que la estimulación temprana es toda actividad que oportuna y acertadamente enriquece al niño en su desarrollo físico y psíquico, la actividad puede involucrar objetos y siempre exige la relación entre el niño y el adulto, en una forma de comunicación que puede ser de gestos, de murmullos, de actitudes, de palabras y de todo tipo de expresión. Las técnicas de estimulación temprana son sencillas y posibles de aplicar por parte de todos.

Son técnicas educativas y formativas, que profundizan y sistematizan las que tradicionalmente habían venido aplicando nuestros padres. Se busca una comunicación atenta, afectuosa y constante con los niños, desde que nace y a lo largo de su desarrollo. Procuran habilitar las aptitudes perceptuales, mediante el contacto con los colores, sonidos, olores, texturas, sabores y ejercicios. Se desarrollan las condiciones motoras con paciencia y continuidad, por medio de masajes, balanceos, movimientos y juegos. Se introduce el conocimiento del mundo, que inicia el niño desde que nace, a través de comunicación constante, que incluya imágenes, relaciones, canciones, números, cuentos y una sensación de seguridad y afecto.

1.3.2.1 Aspectos Esenciales de la Estimulación Temprana.

En primer lugar se debe aplicar oportunamente, es decir, el estímulo debe estar acorde con la edad y con el desarrollo previsto para esa edad. Sí el niño no participa porque no ha sido estimulado antes, se necesita localizar a los estímulos que responde para partir de ahí hacia un desarrollo creciente de sus capacidades. Y sí ya ha superado lo previsto para su edad se le puede estimular en la etapa siguiente.

Se debe tener en cuenta que las etapas son divisiones un poco arbitrarias. Y en realidad el crecimiento y el desarrollo son un movimiento continuo, sin división alguna. Se debe considerar que la cantidad de estímulos debe estar estrechamente relacionada con la capacidad, el interés y la actividad del niño, no se debe forzar ni cansar.

Los tiempos en que se alimenta al niño, se arrulla, se limpia o se baña, los ratos en que se conversa con él y se orientan sus actividades, los momentos en que se facilitan sus juegos, son ideales para aprovecharlos en su estimulación temprana.

La estimulación temprana es el intercambio de experiencias que el niño establece con la presencia de diversos estímulos visuales, auditivos, táctiles, juegos, cantos, colores, etc., y de las personas que lo manejan mediante una comunicación que le depare seguridad afectiva, atención adecuada, aprendizaje debido, habilitación necesaria y estímulo creciente y oportuno para su mejor desarrollo (UNICEF, 1982).

Se dice que el niño debe de alcanzar el máximo desarrollo integral, por lo que se trata que el niño logre lo mejor de sus capacidades mentales, emocionales, sociales y físicas. Se busca el desarrollo de su inteligencia, de su motricidad y de su personalidad. Y para una estimulación apropiada es esencial la participación de ambos padres y de la familia.

Las técnicas de Estimulación Temprana se van a dividir según las edades del niño empezando de cuarenta y cinco días de nacido hasta los seis años de edad. La atención existe en todo el país y se brinda el servicio a través de organismos públicos y privados, en escuelas regulares (jardín de niños), Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), y en los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.) con niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y de alto riesgo.

Su organización es a partir de las necesidades e intereses de los niños y sus diferentes edades; siendo agrupados los menores en: a) Lactantes, de 45 días de nacidos a un año y seis meses, b) Maternales, entre año seis meses y los tres años once meses, y c) Preescolares, entre los cuatro y los seis años (SEP, 1992).

La estimulación temprana incluye los siguientes aspectos: el reconocimiento temprano, la detección temprana, la educación temprana con inclusión de tratamiento educativo especializado, y el asesoramiento temprano.

-Reconocimiento Temprano.

Antes de brindar estimulación temprana debe reconocerse las discapacidad misma, y de ser posible, establecer su posible etiología.

-Detección Temprana.

La detección temprana es, por tanto, aquel proceso organizativo que media entre el primer diagnóstico y el primer contacto del niño y sus padres con el especialista o los especialistas de estimulación.

En este periodo, los padres, requieren un intenso asesoramiento por parte de los especialistas: pedagogos, psicólogos, asistentes sociales. Sí en esta instancia los padres no pueden ser convencidos de la necesidad de tomar medidas tempranas, o si no se les informa debidamente de la dimensión de la tarea a la que se enfrentan, la educación temprana no llegará a concertarse o, en su defecto, se realizará a desgano y, por tanto, con mengua de su efecto (*Hesse, 1990*).

-Educación Temprana.

La Educación Temprana es un núcleo de la Estimulación Temprana. Fin verdadero al cual deben servir el conocimiento y la detección temprana. Se trata aquí de

brindar al niño de primera infancia discapacitado o con riesgo en su evolución especial que:

- Se instruya tempranamente.
- Sea planificada (según un sistema de planificación), y
- Tome en cuenta el daño existente o amenazante.

El objetivo principal es la educación preventiva. Ésta debe evitar que a partir de la causa de discapacidad se produzcan desviaciones en:

- La percepción,
- El hábito motor,
- La emocionalidad.
- La comunicación, especialmente la conducta verbal,
- Y el aprendizaje.

Los procesos educacionales normales deben ser desplazados lo menos posible por la Educación Especial. La educación normal debe ser considerada y fomentada de igual manera que la especializada. Debe darse educación normal tanto como sea posible, y Educación Especial tanto como sea necesario.

En la educación temprana coinciden medidas pedagógicas terapéuticas. Por ello la educación y el tratamiento temprano apenas pueden diferenciarse en algunas áreas de trabajo.

-Tratamiento Temprano.

El concepto de tratamiento es poco homogéneo: se puede realizar tratamiento mediante el uso de medicamentos, bisturí, rayo láser a través del empleo de la palabra y el movimiento. Estas modalidades terapéuticas cuyo medio es el movimiento y la palabra se basan en procesos de aprendizaje, y su éxito está condicionado a la participación activa del paciente, al igual que sucede en la

educación. Las formas de tratamiento verbal y psicomotor no le son ajenas al proceder educativo, sino que por el contrario son esencialmente de igual naturaleza: justamente, procesos de aprendizaje.

El obrar terapéutico y educativo deben ser frecuentemente interrelacionados. Éste es especialmente válido en el caso de comprometer a los padres, en particular a las madres como coterapeutas, mediante sugerencias adecuadas y globalmente equilibradas; debe evitarse su sobrecarga y mantener siempre su motivación para cooperar (UNICEF, 1982).

-Asesoramiento Temprano.

El pedagogo para discapacitados deberá efectuar, al comienzo de la estimulación temprana, en la primera fase de reconocimiento temprano, varias entrevistas con los padres del niño discapacitado acerca de las perspectivas que la vida le ofrece.

Es importante el lenguaje que encuentra el pedagogo para discapacitados en su rol de asesor. Debe ser claro y entendible ya que de lo contrario producen rechazo, no motiva y conduce el asesoramiento al fracaso. Una de las condiciones para una educación temprana exitosa es que los padres comprendan exactamente lo que se les dice, como asimismo las indicaciones detalladas para la educación temprana.

Los niños discapacitados son, en primer lugar niños, y sólo después discapacitados.

Se considera que el objetivo de la estimulación temprana, en particular de la educación temprana, es el de conducir a los discapacitados al desarrollo de una vida tanto individual como social tan desgravada del lastre de su discapacidad como sea posible.

1.3.3 Población a quien se le brinda Educación Inicial dentro de los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.).

La población a quien va dirigida la Educación Inicial para brindarle estimulación temprana como se ha venido mencionando, es a todos los menores de 45 días de nacidos hasta los 4 años de edad. En los centros de atención múltiple (C.A.M.), se atiende a menores con alguna(s) discapacidad(es) física(s), intelectual(es) o emocional(es), a niños de alto riesgo, e incluso para niños sin discapacidad que estén en esta etapa de desarrollo.

A continuación se señalará primeramente las características de los alumnos de alto riesgo, y posteriormente las discapacidades que son más factibles de atender en Educación Inicial dentro de los Centros de Atención Múltiple.

- Niños de alto riesgo.

Definición Médica.- El niño que por factores prenatales, perinatales o postnatales tiene comprometida su integridad biológica en la vida extrauterina, ameritando cuidados especiales por la elevada posibilidad de fallecer o sobrevivir con secuelas en el área psicomotriz.

Definiciones de alto riesgo adoptadas por la UNICEF.- A los niños que presentan problemas de tipo biológico claramente identificados que conllevan la presencia de grados variables de retardo en el desarrollo. Entra en esta clasificación una serie de alteraciones biológicas, genéticas o congénitas que afectan la estructura y desarrollo del sistema nervioso central (síndrome de Down, cretinismo, galactosemia, fenilcetonuria, etc.) malformaciones craneales (hidrocefalia y microcefalia) (Torres, 1998).

Definición de alto riesgo biológico.- Es la concurrencia de condiciones prenatales, perinatales, que acarrea alta posibilidad o riesgo de retardo a corto o

largo plazo y que pueden estar determinadas por condiciones biológicas de la madre o el niño (prematurez, antes de las 37 semanas de gestación o post-término, después de las 42 semanas de gestación; RH negativo, problemas asociados al metabolismo).

Definición de alto riesgo ambiental o sociocultural.- Se identifica en las condiciones de pobreza y marginalidad y se encuentra frecuentemente asociado con el alto riesgo biológico (anemia, desnutrición, alcoholismo, drogadicción, etc.).

- Algunos factores materno-obstétricos que originan que un niño sea de alto riesgo y que requiere de Educación Inicial, son:

- Edad de la madre: Menos de 20 años o más de 35 años.
- Talla: menor de 1.50 metros; peso alto o bajo.
- Desnutrición: Anemia.
- Débito cardíaco: Menor de 600 cc por minuto.
- Intervalo entre embarazos menor de un año.
- Multípara: Después del 5º . Embarazo.
- Útero infantil, fibromas, aborto habitual.
- Angustia, generalmente en madres solteras.
- Bajo nivel socioeconómico.
- Embarazo múltiple; prematuros considerando que aún en embarazos de término, se considera como prematuro los productos menores de 2.500 kg., o en tallas inferiores a 45 cm.
- Madre infectada, cardiópata, toxémica, drogadicta, diabética.
- Parto distócico, rápido, prolongado, cesárea repetida.
- Ruptura prematura de membrana (mayor de 12 hrs., en medio séptico o de 24 hrs., en medio aséptico).
- Sufrimiento fetal.

- Algunos antecedentes neonatales que pueden originar alguna discapacidad y la necesidad de que el menor sea atendido tempranamente, son:

- Prematurez.
- Posmadurez.
- Hipoxia: Falta de oxígeno.
- APGAR menor de 6: (test que mide el grado de asfixia que experimenta el bebé al nacer).
- Maniobras de resucitación.
- Insuficiencia respiratoria.
- Malformaciones congénitas.
- Infección (pre, peri y postnatal).

- Niños con diversas discapacidades que necesitan de Educación Inicial.

Niños con discapacidad visual.- La vista es el sentido a través del cual obtenemos mayor información para entender, interpretar e interactuar con el mundo que nos rodea.

Una de las limitaciones más severa de la ceguera es la poca habilidad para desplazarse, por eso las personas con esta dificultad sienten temor de movilizarse; es importante que las instituciones que atienden a personas con discapacidad visual consideren en el currículo como uno de los aspectos más importantes, el desarrollar un programa de orientación y movilidad, a través del cual la persona ciega pueda llegar a desplazarse con seguridad e independencia (Alvarado,1998).

Una discapacidad en la visión afecta el desarrollo físico, neurológico y emocional del niño. Su identificación temprana es muy importante porque el niño necesitará ayuda y apoyos específicos para comprender el mundo que lo rodea y poder integrarse a él de manera plena y productiva (SEP, 2000).

Vemos a través de los ojos, pero no con los ojos. Es en el cerebro donde se integra la información visual con la auditiva y con los recuerdos para poder percibir e interpretar lo que vemos. La deficiencia visual se da cuando una persona no alcanza la unidad normal de agudeza visual (10 décimos, o el conocido 20/20). La debilidad visual permanente de la persona es menor de 1/10 o 20/200 en ambos ojos; no existe método quirúrgico de tratamiento, pero ayudado con apoyos ópticos puede lograr una mejoría en la capacidad visual (SEP, 2000).

En su lenguaje muchos niños ciegos presentan ecolalia, esto es, repiten las palabras que se les dicen, a veces sin entender su significado, por lo que les cuesta trabajo comprender la función interactiva del lenguaje. Es frecuente que imiten los ruidos que hay en su ambiente, como el del coche, el timbre del teléfono, etc. También les cuesta trabajo ubicarse en el diálogo y se refieren así mismos en tercera persona (SEP, 2000).

Se debe hablar al bebé lo más posible, explicarle todo lo que hace, estimulando su respuesta, por lo que es conveniente recibir estimulación temprana en el sistema de Educación Inicial, en los centros de atención múltiple o en los jardines de niños regulares.

Los niños con ceguera que no tienen otras discapacidades, generalmente pueden ser integrados en una aula regular, pero siempre necesitarán apoyo y material didáctico especial para entender los conceptos y procesos nuevos. Siendo necesario que aprenda a escribir en Braille. La Educación Inicial les brinda a estos menores lo que es la estimulación temprana, para que su desarrollo global sufra menos desajustes y así poder integrarlos al sistema educativo regular (SEP, 2000).

Niños con discapacidad auditiva.- La audición es uno de los canales de recepción sensorial con que cuenta el ser humano desde el momento del nacimiento y debido a sus características funcionales se conforma como el más

amplio de todos los sentidos, constituyendo la vía natural de conexión con el medio, manifestándose en funciones de exploración, contacto y exploración (Alvarado, 1998).

Las personas con pérdida auditiva dependen más del sentido de la vista para su comunicación y desenvolvimiento social que las personas con audición normal. Esta dependencia varía según los factores clínico-audiológicos, educativos y personales. En la educación de las personas con pérdida auditiva hay que considerar que existen diferencias entre ellas, mismas que deben ser atendidas en forma específica.

En el ámbito educativo conviene clasificar a los alumnos con pérdida auditiva según su nivel de dependencia del canal visual, y a partir de esta diferenciación se pueden diseñar e implementar modelos de integración que respondan a las necesidades educativas de cada individuo. Dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un proceso eminentemente comunicativo y de acceso a la información, es importante considerar que cada sentido humano contribuye de diferente forma a ponernos en contacto con el mundo que nos rodea, pero todos ellos se complementan.

Existen pérdidas auditivas transitorias o reversibles y pérdidas auditivas permanentes o irreversibles, lo cual es determinante en el proceso de integración educativa. La valoración oportuna de la pérdida auditiva determina sus posibilidades de tratamiento médico o quirúrgico, pero cuando es irreversible, es necesario superar a la idea de enfermedad y plantearse la aceptación de la persona afectada.

Las pérdidas auditivas pueden afectar a un solo oído o a ambos. Cuando la pérdida es en un solo oído, se dice que es unilateral, mientras que cuando afecta a ambos oídos, se trata de una pérdida auditiva bilateral. Las pérdidas auditivas se pueden clasificar según el momento de su aparición, en congénitas, las que

están presentes desde el nacimiento, y las adquiridas, que se producen posteriormente (SEP, 2000).

La adaptación social de las personas con pérdida auditiva tiene efectos específicos en su desenvolvimiento, adaptación y desarrollo. Si son hijos de padres sordos, suelen seguir un proceso de aceptación y adaptación natural; mientras que si sus padres oyen o ellos ensordecieron de jóvenes o adultos, tienen mayor dificultad para adaptarse. El desarrollo comunicativo de personas con pérdida auditiva, también se encuentra vinculado con el nivel de dependencia que tenga de la visión y con el grupo social al que pertenezca.

En la cultura oyente, la comunicación se realiza por medio de la lengua oral, por lo que las personas con pérdida auditiva con mayor dependencia de la vista suelen usar auxiliares auditivos y tienen que recibir Educación Especializada durante una parte importante de su vida para aprender la lengua oral que no le es accesible en forma natural. Los menores con pérdida auditiva requieren recibir lo más pronto posible la estimulación temprana para apoyarlos en su proceso adaptativo al mundo oyente y en su desarrollo en general (SEP, 2000).

Niños con discapacidad motora.- Se origina en una deficiencia física, la deficiencia es la pérdida o anomalía en la estructura anatómica de los sistemas óseo, nervioso, articular y/o muscular. Se conoce como discapacidad motora a la restricción o ausencia de una función motora (caminar, sentarse, etc.) y que impide realizar una actividad dentro del margen que se considera normal (Alvarado, 1998).

La parálisis cerebral ocasiona discapacidad motora, las causas de la parálisis cerebral se mencionan en el siguiente cuadro:

Factor	Causa
Prenatal	Hipoxia
	Rubeola
	Exposición a rayos X
	Diabetes
Perinatal	Desprendimiento de placenta
	Prematuridad
	Anoxia
	Trauma
Postnatal	Enfermedades Infecciosas
	Accidentes Cardiovasculares
	Meningitis
	Encefalitis

Los Ganglios Basales son un grupo de núcleos grises situados en la base de los hemisferios cerebrales. Estos, conjuntamente con el cerebelo, el tálamo motor y la corteza frontal, constituyen un complejo sistema que funciona de manera integral para garantizar la organización y ejecución de patrones normales de movimiento, una lesión en este sistema ocasionará alteración en los patrones.

La Parálisis Cerebral es un trastorno global de la persona consistente en un desorden permanente y no inmutable del tono, la postura y el movimiento, debido a una lesión no progresiva en el cerebro antes de que su desarrollo y crecimiento sean completos. Esta lesión puede generar la alteración de otras funciones superiores e interferir en el desarrollo del Sistema Nervioso Central.

La parálisis cerebral es una discapacidad neuromotora, es un trastorno de la postura y del movimiento, debido a una lesión no degenerativa del encéfalo, antes de que su crecimiento y desarrollo se completen. Los niños que la padecen, se deben a que el funcionamiento o el desarrollo de una parte de su cerebro no es el "normal". Generalmente el área afectada es una de las que controla la coordinación muscular y ciertos movimientos corporales necesarios para mantener

una posición en contra de la gravedad; en algunos niños la parálisis cerebral es casi imperceptible; otros estarán más severamente afectados. (SEP,1997).

La parálisis cerebral afecta a niños y niñas por igual, sin importar raza y nivel socioeconómico. El daño cerebral que ocasiona la parálisis cerebral, generalmente tiene lugar antes, durante o poco después del nacimiento. La parálisis cerebral, es un trastorno neuromotor que confunde los mensajes que van del cerebro a los músculos y/o la información que llega al cerebro.

Es difícil, para los médicos predecir cómo afectará la parálisis cerebral a un niño, en especial si aún está muy pequeño. Se considera que la parálisis cerebral no es progresiva en términos de la lesión cerebral, por lo cual, es conveniente brindar estimulación lo más temprano posible dentro de los servicios de Educación Inicial (SEP, 1997).

Su lenguaje depende de una buena respiración y de la habilidad de controlar los pequeños músculos de la boca, lengua, paladar y laringe. Las dificultades de lenguaje y las dificultades para masticar y tragar frecuentemente van de la mano en los niños con parálisis cerebral. Por lo que la terapia de lenguaje puede ayudar a superar estas dificultades.

Frecuentemente se asume que si no controlan muy bien sus movimientos, o no pueden hablar tienen deficiencia mental. Algunas personas con parálisis cerebral tienen problemas de aprendizaje, pero no siempre es el caso, otras tienen inteligencia promedio o superior a la normal.

No hay cura para la parálisis cerebral, el daño cerebral no es, hasta hoy, reversible, por lo que los niños que la padecen, también necesitan amor, estímulo y apoyo, necesitan compañía, oportunidades para aprender, desarrollar habilidades sociales y para construir su confianza y autoestima (SEP,1997).

Niños que presentan discapacidad intelectual.- Anteriormente el término utilizado para nombrar este tipo de problema era el de *deficiencia mental*, en la actualidad se utiliza el de discapacidad intelectual, mediante el cual se ha buscado quitar el estigma que culturalmente prevalecía hacia este tipo de población.

La característica de la discapacidad intelectual, hace que la capacidad general de estas personas para aprender y adaptarse a la vida social se vea reducida. Esta condición ha sido designada con una amplia variedad de términos; actualmente nos referimos a ella como discapacidad intelectual.

Las personas con discapacidad intelectual tienen un ritmo más lento para aprender y requieren de mayor número de experiencias y más tiempo, pero es un hecho que pueden aprender y desarrollar sus capacidades de aprendizaje cuando cuentan con el estímulo y educación que requieren, y mientras más temprano se les estimule es mejor. Por lo general a la discapacidad intelectual se manifiesta en la primera infancia o al inicio de los años escolares.

El diagnóstico debe determinarse mediante un estudio multidisciplinario (médico, psicológico, pedagógico y social). Es importante no etiquetar al niño una vez hecho el diagnóstico. Siendo necesario darle un trato normal respetando su capacidad, su nivel y ritmo de aprendizaje, para desarrollar al máximo su inteligencia (SEP, 1997).

En la discapacidad intelectual intervienen factores pre, peri y/o postnatales, la discapacidad intelectual es un síndrome causado por una lesión permanente e irreversible en las neuronas. Dependiendo del tipo de neuronas de la corteza cerebral que hayan sido lesionadas, el niño manifestará una limitación en cierta área del desarrollo. Una buena estimulación temprana servirá para allanar el camino que lleva a la educación preescolar; la escuela no sólo brinda apoyo académico, sino que es un espacio importante de socialización, en el cual el niño tiene la oportunidad de aprender habilidades básicas para la vida (SEP, 2000).

Niños que presentan epilepsia, pueden padecer discapacidad intelectual.-

Es una alteración de la energía eléctrica al nivel del cerebro, que se manifiesta mediante crisis convulsivas; el cerebro está integrado por un conjunto de células nerviosas llamadas neuronas, que se comunican entre sí mediante pequeños impulsos eléctricos. Las convulsiones ocurren como resultado de períodos breves de actividad eléctrica anormal e incontrolada en las neuronas, las cuales son las unidades básicas del cerebro (SEP, 2000).

Las convulsiones no provocan daño cerebral. Sólo cuando un paciente permanece más de 20 minutos en crisis. Así como el desarrollo de cada niño es distinto, su respuesta ante el padecimiento de epilepsia también, en algunos, las crisis disminuyen conforme ellos crecen y llegan a desaparecer totalmente en la adolescencia; sin embargo, hay quienes presentan crisis a lo largo de toda su vida.

Los niños con epilepsia pueden participar en juegos, deportes y otras actividades propias de su edad, excepto aquellas que conllevan riesgos. Con un adecuado control de las crisis, la persona con epilepsia podrá desenvolverse en cualquier situación social, escolar o laboral (SEP, 1997).

Niños con Síndrome de Down, también presentan discapacidad intelectual.-

Un síndrome es un conjunto de signos y síntomas que se presentan juntos, el síndrome de Down es ocasionado por una alteración genética irreversible que ocasiona que cada célula tenga un cromosoma adicional en el par veintiuno, o sea, 47 en lugar de 46 (SEP, 1997).

Características del síndrome de Down: Su cabeza y cara son redondas y pequeñas, sus ojos tienen una inclinación hacia arriba y hacia fuera tipo oriental, con un pliegue en el ángulo interno (epicanto), su nariz es pequeña y chata; el tabique nasal es ancho y ligeramente deprimido, las orejas son pequeñas y su

contorno (hélix) aparece doblado, su tono muscular está disminuido en estado de reposo (hipotonía), esto hace que la lengua tienda a salirse, la piel tendrá diferentes tonalidades, por lo que se dice que tiene aspecto de mármol. Las personas con síndrome Down tienen discapacidad intelectual, presentan un excedente de piel en la nuca (piel redundante), sus extremidades son cortas, con manos y pies anchos y dedos cortos y gruesos. Las manos son pequeñas y regordetas con un pliegue transversal muy marcado en la palma; el dedo meñique es corto e incurvado, su estatura es menor y el peso es mayor que el correspondiente a su edad; algunos bebés nacen con afecciones cardíacas que podrían requerir de una intervención quirúrgica, es frecuente que presenten el estrabismo, mal posición dental, caries e infertilidad en los hombres.

Durante los primeros meses de vida el bebé con síndrome de Down es generalmente tranquilo e inactivo, duermen mucho y su llanto es débil, de menor duración y tono. El primer año de vida del niño es determinante para su desarrollo posterior; cuanto más pronto se inicie en la vida del menor un programa de estimulación temprana que incluya estimulación sensoriomotriz, perceptual, de lenguaje y afectiva, mayores serán los logros de su desarrollo cognitivo y psicomotor. El grado de inteligencia es variable en cada niño, en cuanto a cociente intelectual o edad mental. Lo importante es descubrir sus posibilidades y desarrollarlas al 100%. Los niños con síndrome de Down pueden y deben recibir lo mas temprano posible la estimulación temprana en los C.A.M. ya que la escuela es un espacio de socialización e integración fundamental (SEP, 1997).

Como se pudo apreciar todos los niños de 45 días de nacidos a 4 años de edad de alto riesgo o no y que presenten o no una discapacidad, son candidatos para recibir estimulación temprana en los grupos de Educación Inicial en los Centros de Atención Múltiple.

1.4. Beneficios de la Educación Inicial.

Diversas investigaciones en el campo de las ciencias, tanto en el ámbito nacional como internacional, han demostrado que es esencial la atención temprana de las distintas capacidades del ser humano para lograr un mayor y mejor desenvolvimiento de estas capacidades; así mismo hay gran coincidencia entre los teóricos de orientaciones muy distintas en señalar que “el desarrollo de la inteligencia y la personalidad están influidos por factores biológicos, psicológicos y sociales, y que van a estar en constante interacción”, por lo que precisan que “las carencias que afectan al individuo por causas derivadas de alguno de estos factores, afectan su desarrollo normal; que estos factores de riesgo son significativamente mayores en los periodos críticos del desarrollo temprano, que los efectos negativos se producen con anterioridad a la edad promedio de ingreso al jardín de niños (Sistema de Educación Preescolar), por lo que los periodos óptimos de investigación comprenden los primeros años de vida” (Documento CEPAL-UNICEF, citado en SEP, 1984).

Se ha visto que, “la mayoría de los niños normales adquieren una enorme cantidad de conocimientos durante los años críticos que transcurren entre el nacimiento y la edad escolar. Es típico que los niños crezcan y se desarrollen de manera ordenada y predecible y aprendan a moverse, jugar, comunicarse y a ser independientes. No obstante, son años de oportunidades perdidas para los niños discapacitados” (Heward, 2000).

No hace muchos años los profesionales a menudo decían a aquellos padres preocupados por el retraso en el desarrollo de sus hijos: “No se preocupe, espere a ver, cuando crezca se le pasará”. Como resultado, los primeros años se convirtieron en una época en que muchos niños discapacitados quedaban cada vez más rezagados con respecto a sus pares no discapacitados.

En años recientes los educadores especiales se han convencido de la necesidad de una identificación e intervención temprana. La legislación federal ha contribuido a la investigación y al desarrollo de servicios destinados a la intervención precoz.

La demostración más antigua, así como una de las más dramáticas, referente a la gran importancia de la intervención precoz fue un estudio clásico realizado por Skeels y Dye en 1939. Dos bebés «en estado desesperante», de 13 y 16 meses de edad, habían sido trasladados de un orfanato, por falta de sitio, al pabellón de mujeres adultas en una institución para retrasados mentales, «las niñas se encontraban en un estado deplorable. Llorosas, con la nariz sucia y el cabello descuidado, sucio y descolorido; demacradas, de cuerpos demasiado pequeños, sin tono muscular ni sensibilidad. Tristes e inactivas, pasaban los días meciéndose y gimoteando» (Skeels, 1966 citado en Heward, 2000). En la época de su traslado, ambas niñas fueron clasificadas con retraso moderado grave, sus coeficientes intelectuales fueron clasificados en 35 y 46. Después de 6 meses en el pabellón de las mujeres adultas, se volvió a medir el Coeficiente Intelectual (C.I.) de las niñas y el resultado fue 77 y 87; pocos meses más tarde el C.I. de ambas niñas fue de alrededor de 90. No era común que se realizarán tests de Inteligencia con tanta frecuencia; sin embargo, debido al lugar inusual en que se hallaban las niñas, eran observadas de cerca.

Al enterarse del notable progreso de las niñas, Skeels y Dye investigaron las posibles causas. Descubrieron que las niñas habían recibido un inusual caudal de atención y estimulación. Las asistentes del pabellón habían adquirido juguetes y libros para las niñas, mientras que las residentes habían jugado y hablado con ellas continuamente.

Entusiasmados ante las posibilidades, Skeels y Dye convencieron a las autoridades estatales de que les permitieran realizar un experimento por demás inusual. Seleccionaron a otros 11 niños de 2 años de edad; con excepción de 2, todos tenían retraso mental (C.I. de promedio de: 64) y, según las leyes de la

época, no se les consideraba aptos para la adopción. Los niños del experimento fueron trasladados del poco estimulante orfanato al pabellón de adolescentes retrasadas de la institución, donde se les atendió de forma individual. Se enseñó a cada «madre» adolescente a cuidar a su bebé: a sostenerlo, a alimentarlo, a hablarle y a estimularlo. No se proporcionó a los niños ninguna otra programación directa ni educación.

Por otra parte, un grupo de contraste de 12 niños de menos de 3 años de edad permaneció en el orfanato y recibió atención médica adecuada pero no en forma individual. Al inicio del estudio, los integrantes del grupo de contraste tenían un C.I. promedio de 86; solo dos fueron catalogados con retraso mental. Dos años más tarde, los niños de ambos grupos fueron sometidos nuevamente a un test. El grupo experimental evidenció un aumento de 28 puntos en el C.I. lo suficiente como para que 11 de los 13 fueran aptos para ser adoptados y colocados en buenos hogares. En cambio, cada uno de los niños pertenecientes al grupo de contraste había perdido un promedio de 26 puntos en el C.I. (Heward, 2000).

Joseph Mc Vicker-Hunt, profesor de psicología de la Universidad de Illinois, publicó en 1961 un libro revolucionario: *Intelligence and Experience*, con abundantes pruebas de que la inteligencia no es fija, sino que siempre depende del encuentro temprano del niño con su ambiente. Este descubrimiento incrementa la responsabilidad de los padres y subraya la crucial importancia de la Educación Temprana. Si las circunstancias pueden contribuir a aumentar la habilidad intelectual, es urgente dar a los niños de clases bajas, oportunidades enriquecidas al principio de la vida (Sosa, 1996).

Otros estudios (Pines, 1979, citado en Heward, 2000), demuestran que algunos programas de educación compensatoria, especialmente los que promueven la interacción entre el niño y sus padres, cosechan excelentes frutos. Mc Vicker-Hunt, afirma con bastante seguridad poder elevar el potencial de la siguiente generación.

Según Mc Vicker-Hunt, la inteligencia es bastante dúctil y el cociente intelectual puede elevarse varios puntos. La inteligencia desciende cerca de 20 puntos en niños educados en condiciones extremadamente monótonas y faltas de estímulo, como es el caso de los alumnos cuyas madres son mentalmente retrasadas (Sosa, 1996).

Mc Vicker-Hunt insiste en que no basta exponer al niño a la música u otros sonidos o a la charla de la madre para mantener la alerta y evitar así el retraso que suele ocurrir. El ruido sin relación alguna con la actividad espontánea del niño es nocivo para su desarrollo, pues probablemente impide el reflejo de orientación natural. Para ser fructíferos, los cambios ambientales necesitan relacionarse con las acciones del niño.

Mc Vicker-Hunt afirma categóricamente que el interés y la iniciativa comienzan a los seis primeros meses y se extienden al primer año. De hecho, en todo momento de la vida la inteligencia es de alguna manera dúctil. Las funciones que se usan se desarrollan y a ninguna edad cesan; lo que cambia es la velocidad del desarrollo mental, el periodo de mayor plasticidad es mayor desde el nacimiento hasta los 2 años. Es más difícil obtener logros importantes después de esta edad (Pines, 1979, citado en Heward, 2000).

Smith y Strain (1984) señalan que las investigaciones respaldan el comienzo de las intervenciones lo más pronto posible en la vida de un niño discapacitado. Hayden y Picus (1979) sostienen que en algunos casos es necesario comenzar la intervención en el nacimiento o incluso antes.

Nunca es demasiado temprano para intervenir, asimismo, con base a la información que en la actualidad poseemos, parece evidente que las intervenciones urgentes deberían realizarse mucho antes del nacimiento de un niño. Una vez que éste nació, la labor pasa a concentrarse necesariamente en mejorar el estado del niño, lejos de prevenirla, lo cual siempre constituye una

segunda opción de la intervención. Comenzar en el nacimiento no es demasiado pronto.

En sí la educación temprana (Educación Inicial) trae consigo una gran dosis de esfuerzos para todos los que participan en ella: el niño, los padres, los hermanos y los pedagogos para discapacitados.

El niño en la primera infancia aprende mejor cuando más estrecho es el vínculo afectivo que lo liga a aquel del cual aprende. Para la Educación Inicial se debe involucrar a los padres, ya que éstos y sobre todo las madres son los actores principales de la educación temprana.

Es necesario que los profesionales apoyen a los padres cuando su motivación decae, cuando dudan del éxito en su totalidad o en algún detalle, y en capacitarlos para que puedan poner en marcha en sus hijos aquellos procesos de aprendizaje que el niño necesita en determinada fase de su desarrollo.

Las discapacidades sensoriales (ceguera, sordera, disminución severa de la visión o de la audición), las dificultades del lenguaje, los problemas psicomotores, entre más temprano se detecten por los especialistas; permitirá que se oriente con mayor oportunidad a los padres de familia. Considerándose que el inicio de la estimulación temprana no tiene un periodo determinado, siendo más fácil señalar cuando ésta termina. (*Heese, 1990*)

La estimulación temprana con niños con discapacidades sensoriales, corporales, verbales y cognitivas concluye con su ingreso en una institución pedagógica. Puede tratarse de un jardín de infantes especializado, de un grado o escuela especial, grupo preescolar o de una escuela hospitalaria o de un hogar pedagógico especializado, o en Centros de Atención Múltiple (C.A.M.), etc. Es importante que se siga trabajando en la tarea pedagógica especializada de integrar al niño a su ambiente.

La Educación Inicial y preescolar, son niveles que dan sustento a la primaria, son importantes y pretenden ofrecer compensatoriamente atención prioritaria a la población rural, indígena y a la que vive en condiciones de marginación (SEP, 1992).

Se considera que la familia juega un rol fundamental en la efectividad de las intervenciones, por lo que éstas deben dirigirse a la familia como un todo, propiciando su participación en los programas de atención, con el objetivo de desarrollar actitudes conducentes a crear una atmósfera favorable en el hogar, considerando que la presencia activa y afectuosa por parte de los padres, influye en el equilibrado desarrollo del niño (Documento CEPAL-UNICEF, citado en SEP, 1984).

Se considera que los primeros cuatro años de vida son una etapa de preparación, en la que, la mente y el cuerpo van madurando nuestra personalidad de acuerdo con la forma en que nuestros padres nos van relacionando con el mundo que nos rodea. Esos primeros años son muy importantes ya que de ahí se desprende lo que nosotros mismos logremos ser.

Es importante conocer aspectos del desarrollo desde los primeros meses hasta los 4 años para identificar alteraciones y buscar atención inmediata, escolar y/o médica, así como afectiva-emocional. Enseñar a los padres (de los niños), como debe ser su participación y que tipo de estimulación pueden proporcionar según la etapa de desarrollo que estén cursando sus hijos.

La estimulación temprana se da como un proceso natural, que la madre en un comienzo, y luego en todos aquellos miembros que forman el núcleo familiar (padre, abuelos, hermanos, tíos, etc.), pone en práctica su relación diaria con el niño, ya que la estimulación gira alrededor de lo más grato o tierno: el niño.

La atención temprana o Educación Inicial, está considerada actualmente como un nivel dentro del proceso educativo, ya que tanto la familia como el gobierno de la república está interesado en el desarrollo infantil y su estimulación, y requiere la unificación de criterios normativos para su funcionamiento y organización, según los lineamientos generales establecidos por la Dirección General de Educación Especial, vinculando este nivel con el sucesivo.

La intervención temprana, trabaja con el proceso de desarrollo en las áreas que constantemente están interrelacionadas las cuales son: Cognitiva, Social, de la Vida Diaria y Psicomotora. Se pretende conocer el desarrollo normal del niño, interpretándolo como un proceso dinámico en el que podemos encontrar leves aceleraciones o retardos considerados normales y así poder brindarle la atención oportuna que favorezca el desarrollo de sus potencialidades.

CAPITULO 2

TEORÍA PSICOGENÉTICA DE JEAN PIAGET

En todas las explicaciones sobre el desarrollo humano subyace una determinada teoría a partir de la cual se identifican los aspectos que originan o determinan dicho desarrollo, así como los elementos que lo constituyen.

Algunas de las teorías más conocidas son: la teoría psicoanalítica de Freud, centrada en el aspecto sexual del desarrollo; la de Erikson, que además, agrega los aspectos culturales y que determinan el desarrollo de la personalidad; la de Vigotsky, que concede prioridad a la influencia social en el aprendizaje y en el desarrollo, y la de Piaget en la cual, afirma que el niño construye sus conocimientos precisamente a través de la acción transformadora (*SEP, 1995*).

En el presente trabajo, se revisará solamente el enfoque psicogenético de Jean Piaget, remarcando los estadios sensoriomotor y preoperacional, los cuales abarcan las edades de 0-2 y de 2-7 respectivamente, siendo estas edades las que en Educación Inicial se contemplan. Así como el enfoque histórico social de Vigotsky.

La teoría psicogenética.

El paradigma psicogenético Jean Piaget, además de ser de los que más influencia ha tenido en la psicología general del siglo pasado, es, como dice Coll (1983), uno de los que mayor cantidad de expectativas ha generado en el campo de la educación y de los que más repercusión ha tenido en ese ámbito. Si bien la propuesta de la escuela de Ginebra asume esencialmente pretensiones epistemológicas, pronto llamó la atención de los profesionales de la educación.

2.1 Antecedentes.

Los orígenes del paradigma constructivista datan de la tercera década del presente siglo y se encuentran en los primeros trabajos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. Estos trabajos fueron motivados por las inquietudes epistemológicas que este autor suizo había manifestado desde su juventud.

Piaget fue biólogo de formación, pero tenía una especial predilección por los problemas de corte filosófico y, especialmente, por los referidos a cuestiones epistemológicas. De manera que pronto se interesó en la posibilidad de elaborar una epistemología biológica o científica, dado que, según él, existía una continuidad entre la vida (las formas de organización orgánica) y el pensamiento (las formas de organización de lo racional).

El camino más corto para tal proyecto, según el propio Piaget, debía encontrarse en la disciplina psicológica, por lo que decidió incursionar en ella y realizar una serie de trabajos sistemáticos con ese objetivo. Por eso, para que las investigaciones psicológicas puedan apreciarse en su justa dimensión, dentro del conjunto de la obra, deben entenderse como un conocimiento instrumental, como una estrategia metodológica para construir la epistemología genética.

En los años veinte Piaget, exploró en las diversas corrientes teóricas vigentes (el asociacionismo, la escuela de Wurzburg, el psicoanálisis, la tradición de la psicometría, etc.), sin encontrar en ninguna elementos teóricos y metodológicos suficientes; sobre todo, a decir de este autor, porque en ellas no existía un planteamiento genético-evolutivo que le permitiera abordar el estudio de las funciones psicológicas (la génesis del desarrollo de las funciones psicológicas) y, en consecuencia, el problema de la constitución del conocimiento.

En su búsqueda por los laboratorios psicológicos de la Europa de la segunda y la tercera década del pasado siglo, el joven Piaget consiguió dar con el campo de

investigación que estaba buscando cuando se encontraba trabajando en el laboratorio fundado por el gran psicómetra y psicólogo infantil Alfred Binet (*Cellérier 1978, Coll y Gillieron 1985*). En dicho lugar le había sido propuesto estandarizar algunas pruebas de **inteligencia** que había elaborado el psicólogo inglés Burt. A partir de ahí, se convenció de la posibilidad de desarrollar investigaciones empíricas sobre las cuestiones epistemológicas que le interesaban (en el campo de la psicología del niño), por lo que decidió realizar una serie continuada de trabajos, en el Instituto Jean-Jacques Rousseau a invitación expresa del mismo Claparede para contar con el soporte empírico necesario que le permitiera verificar sus primeras hipótesis.

Piaget consideró que tal empresa se llevaría a lo sumo un lustro, cuando en realidad ocupó los años restantes de su vida (60 años de investigaciones continuas, desde la década de los veinte hasta 1980, cuando falleció). Durante todos esos años, se fue configurando, paulatinamente, el gran edificio teórico-conceptual piagetiano (*Hernández, 2000*).

Por otra parte, el método genético ha propiciado la aparición de la psicología genética, al incorporarse el análisis genético al estudio de la adquisición del conocimiento a lo largo del desarrollo del individuo, o sea, la caracterización de las diferentes operaciones y estructuras mentales que se presentan desde la infancia hasta la edad adulta, y que son determinantes en la adquisición y evolución del conocimiento.

Con un fuerte apoyo empírico (base sensoriomotriz) Piaget desarrolla una teoría referente a la explicación y descripción de las operaciones mentales que construyen la constante transformación del conocimiento individual en cada fase o estudio del desarrollo del individuo.

Así observamos cómo es que el niño, a partir de ciertas estructuras orgánicas preestablecidas, y en su interacción con el medio que lo rodea, comienza a configurar ciertos mecanismos operativos en el ámbito cognoscitivo, que conducen

a la conformación de nuevas estructuras mentales cada vez más sofisticadas, determinantes en la evolución del conocimiento individual.

Ante todos estos procesos, Piaget no descarta el proceso del aprendizaje. Si bien no es de extrañarse que Piaget ha dejado a un lado el aprendizaje y dirige su atención básicamente a la **inteligencia** y al proceso de razonamiento, su teoría no excluye de ninguna manera al aprendizaje humano. (*Ruiz, 1992*).

El desarrollo cognoscitivo se refiere a lo que una persona es capaz de conocer y a todos aquellos aspectos que se relacionan con este proceso. Como es bien sabido, el conocimiento humano es un acto complejo que no sólo involucra la formación del mismo sino los diversos procesos de pensamiento que se encuentran constituidos por toda una serie de capacidades y actividades que permiten a un individuo pensar eficientemente, además de la interacción constante y activa entre un sujeto que tiene la aptitud para conocer (sujeto cognoscente) y un objeto que es conocido, en la que el primero influye, es influido y transforma al segundo a través de sus acciones, a la vez que estas últimas modifican el pensamiento del sujeto (*Calderón, 2001*).

Es decir, que el conocimiento se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se conforman en la interacción social.

Los conocimientos, entonces, provienen de percepciones y **esquemas** de acciones y operatorios que como lo plantea Piaget, implican una organización activa en la que intervienen decisiones debidas a la influencia de características específicas de cada cual, que hacen que conozcamos de una forma determinada y de acuerdo con la etapa o el momento de la vida por la que estamos pasando (*Polanco y Rojas, 1994*).

El pensamiento desde tiempos inmemorables, es uno de esos conceptos misteriosos que todos creemos entender pero que no podemos explicar. A medida que crecemos aprendemos a utilizarlo para referirnos a la conducta de los

demás y de nosotros mismos; sin embargo, y con el fin de comprender mejor los diversos procesos que se entretajan en torno a este tema, se hace necesario comenzar desde la infancia la formación del pensamiento y el desarrollo cognoscitivo a lo largo de la vida.

Los actos racionales iniciales se manifiestan en los primeros contactos del niño con los secretos que tiene a su alrededor cuando despiertan su atención, y aunque algunos de ellos no son conscientes suponen una generalización de las relaciones y conexiones correspondientes de los objetos y fenómenos reales. Esta generalización inaugural no es consciente, sirve de base para que resuelva problemas prácticos, utilizando diversos medios para alcanzar los fines que se ha propuesto.

El pequeño piensa al tiempo que actúa, realizando de esta manera toda su actividad cognoscitiva. Las primeras abstracciones se encuentran inseparablemente ligadas a sus actos, ya que su pensamiento está conectado con la percepción y la experiencia sensorial directa, lo cual se hace más evidente en los primeros meses de vida.

Los niños parecen pensar con imágenes objetivas debido a que su pensamiento es concreto y se apoya en las fuentes sensoriales que le proporcionan los adultos en su mayoría. Sus primeros juicios sobre la cantidad de objetos están ligados con sus cualidades perceptibles y sensoriales como el tamaño, la forma y la situación espacial.

Teniendo en cuenta que la formación del pensamiento es un proceso complejo que implica una gran variedad de capacidades y habilidades específicas, además del lenguaje, lo hemos dividido en tres grandes áreas: cognoscitivo, matemático y memoria, en los que trataremos de explicar los procesos mentales y comportamiento que se llevan a cabo en cada individuo.

Como se ha expuesto, Piaget se centró en la descripción de los cambios de la naturaleza de la **inteligencia** en etapas que van desde la infancia hasta la adolescencia dependiendo de la experiencia de la interpretación del mundo de cada una, con el fin de comprender mejor los procesos mentales.

Para este autor el aspecto cognoscitivo de las conductas consiste en su estructuración ya que el desarrollo de **inteligencia** se inicia desde el nacimiento hasta los dieciocho meses de edad aproximadamente, a partir de la experiencia sensorial y motriz cuyos **esquemas** se organizan con base a los reflejos innatos que el pequeño va controlando paulatinamente, cada nueva experiencia es asimilada al **esquema** previo acomodándolo para responder a una situación nueva.

La estructuración cognoscitiva provee una combinación para organizar los elementos relacionados entre sí, es decir, proporciona una estructura para el pensamiento y la acción que puede ser de creencias, operaciones mentales o de comprensión, cuya función es evaluar, reunir y secuenciar la percepción, la memoria y la acción (*Calderón, 2001*).

Piaget ha sido considerado uno de los grandes estudiosos, en cuanto a la investigación del desarrollo cognoscitivo, por tener en cuenta la niñez como foco de estudio, además de hacer valiosos aportes con respecto a la formación y desarrollo intelectual basado en la descripción de los cambios cualitativos del pensamiento de los niños por etapas que es conocida como teoría cognitiva piagetiana (dentro de las teorías estructuralistas) (*Calderón, 2001*).

Piaget postula la existencia de tres grandes períodos en tal proceso:

a) inteligencia sensoriomotriz (0-2 años);

b) inteligencia operaciones concretas, 2-11 años, con dos subperíodos: de preparación y organización de operaciones concretas (preoperacional, 2-7 años) y de operaciones concretas (7-11 años);

c) inteligencia operacional formal (abstracta, de once años en adelante).

La estructuración intelectual requiere la ordenada transición de una etapa a otra, de modo que, en definitiva, para que haya la actividad simbólica y la abstracta, es requisito previo y necesario la adecuada experiencia de la etapa sensoriomotriz, base ineludible de todo equilibrio cognitivo superior. De aquí la importancia de esta primera etapa sensoperceptual y práctica de modo que a mayor y más ricas o, a menor o más deprivadas experiencias tempranas, corresponderán secuelas y desarrollos proporcionales a tales prohibiciones o deficiencias. Todo este edificio se corona con la posibilidad del pensamiento lógico y racional, de acuerdo al cual se organiza nuestra representación de lo real, no como mera copia, sino organizada en actos y pensamientos. En síntesis, la base infrabiológica sensomotriz y reaccional, los constructos organizativos aprendidos tales como **esquemas** y categorías, la función semiótica, posibilitando la adquisición de operaciones superiores de mayor abstracción y generalidad que conforman la razón o el pensamiento lógico (deductivo). El desarrollo cognitivo es una sucesión de estadios caracterizados por la forma especial en que los **esquemas** se organizan y combinan entre sí formando estructuras (*Calderón, 2001*).

2.2 Conceptos básicos de la teoría psicogenética.

1. En este apartado, se introducirán ideas básicas utilizadas en la orientación de Piaget hacia el estudio del desarrollo intelectual. Ya que para él, el aspecto más importante de la psicología reside en la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la **inteligencia**. No es que Piaget no acepte que los aspectos emocionales y sociales sean relevantes, sino que para él la construcción del pensamiento ocupa el lugar más importante.

2. Según Piaget, el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual, una herencia estructural y por otro lado, una evidencia funcional.

La herencia estructural parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en su relación con el medio ambiente.

Nuestra herencia estructural nos lleva a percibir un mundo específicamente humano. Todos recibimos la misma herencia estructural, todos vemos las mismas partes del espectro solar, todos oímos los mismos sonidos, todos tenemos capacidades de recordar, es decir, de memorizar, de atender, de conocer. Pero es gracias a la herencia funcional que se van a producir distintas estructuras mentales, que parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un estadio máximo. Este desarrollo se llama génesis y por esto a la materia que estudia el desarrollo de las estructuras mentales la denominamos psicología genética.

La originalidad de la psicología genética radica en estudiar cómo se realiza este funcionamiento (el desarrollo de las estructuras mentales), como podemos propiciarlo y, en cierto sentido, estimularlo.

3. Conceptos de: **inteligencia, adaptación, asimilación y acomodación.**

Biología e inteligencia.

Toda teoría de la **inteligencia**, sostiene Piaget, debe comenzar con alguna concepción básica acerca de su objeto de estudio. ¿Qué tipo de cosa es esta **inteligencia** que estudiamos? ¿Qué relaciones mantiene –en caso de mantener alguna- con los demás procesos a los que no se suele designar con ese nombre? Según la concepción de Piaget estas preguntas están relacionadas entre sí. La búsqueda de las características definitorias fundamentales de la **inteligencia** debe

partir de la búsqueda de procesos aún más fundamentales de los que deriva la **inteligencia** y en relación con los cuales, en sus aspectos esenciales permanece idéntica.

Para Piaget la clave para llegar al "ipse intellectus" es el detenido examen de "procesos aún más fundamentales". Estos procesos son de naturaleza biológica. Piaget que se inició como biólogo, piensa que la **inteligencia** sólo puede considerarse significativamente como una extensión de determinadas características biológicas fundamentales, fundamentales en el sentido de que aparecen allí donde la vida está presente. El funcionamiento intelectual es una forma especial de actividad biológica y, como tal, comparte importantes atributos con las actividades de las que procede. En otras palabras la **inteligencia** tiene una importancia biológica, la que define sus características esenciales (*Flavell, 1993*).

4. Para él existe una analogía entre las concepciones biológicas y psicológicas sobre la idea de incorporación de elementos nuevos que estructuran conocimiento en el sujeto. Considera que existe una continuidad entre los procesos de adquisición de conocimiento y la organización biológica del individuo, de aquí su énfasis en la dificultad de comprender la psicogénesis si no se toman en cuenta las raíces orgánicas.

En la psicología se observa que son los mecanismos biológicos los que hacen posible la aparición de las funciones cognoscitivas en el sujeto. Las primeras manifestaciones de la actividad cognoscitiva parten de ciertos sistemas de reflejos de estructuras orgánicas hereditarias. Los procesos de **asimilación** y **acomodación** destacan como elementos imprescindibles en la explicación de la construcción gradual de los **esquemas** cognoscitivos y de los estados en que se encuentran en cada fase (o estadio) del desarrollo humano. Salvo las estructuras biológicas.

La noción de **esquema** se refiere a la representación de una forma de actividad cognoscitiva "son formas de reacciones que pueden ser susceptibles de ser reproducidas y sobre todo de ser generalizadas a una diversidad de objetos o situaciones del medio ambiente exterior".

Dicho de otra manera, el **esquema** es un grupo estructurado de acciones, que permiten al individuo repetir las en una situación dada y aún más, aplicarlas y utilizarlas en nuevas situaciones. Piaget prefiere hablar de **esquemas** de acción, que constituyen la principal fuente de conceptos. Así el **esquema** de acción presenta las siguientes características: no puede percibirse, no es algo tangible, (se pueden percibir las acciones que uno ejecuta, pero no el **esquema**). El individuo puede, en un momento dado, estar consciente de su **esquema** gracias a las acciones que realiza, y con ello de los resultados sucesivos que obtiene.

El **esquema** es individual, tiene una historia; además, existe estrecha relación entre una experiencia pasada (acciones anteriores) y la ejecución de una actividad mental actual. Este punto habla de la importancia de una continuidad evolutiva de los **esquemas** cognoscitivos. Por otra parte, el **esquema** exhibe también un estado de conocimiento.

5. Gracias a la herencia funcional se organizan las distintas estructuras. La función más conocida, tanto biológica como psicológicamente, es la **adaptación**.

De estas invariantes funcionales analizaremos la **adaptación**, formada por dos movimientos: el de **asimilación** y el de **acomodación**. Pues desempeñan un papel primordial en su aplicación al estudio de aprendizaje (*Gómez, 1995*).

La adaptación.

Desde el punto de vista biológico, el ser humano tiene necesidades específicas, entre otras comer, cubrirse, dormir, la **adaptación** ha sido definida como una tendencia activa de ajustarse al medio, a través de muchas maneras, el ser humano ha encontrado medios para adaptarse. Mediante su **inteligencia** ha inventado instrumentos que van desde los más sencillos, como el palo para bajar una fruta del árbol, hasta los aviones y los cohetes para llegar a la Luna (*Gómez, 1995*).

Desde el punto de vista psicológico, el ser humano ha desarrollado su **inteligencia** al desarrollar sus estructuras mentales con el fin de adaptarse mejor a la realidad. Podemos estudiar la **adaptación** analizando sus dos caras que son complementarias: la **asimilación** y la **acomodación**. Ambas constituyen los ingredientes fundamentales del funcionamiento intelectual y están presentes en todo acto intelectual de cualquier tipo y nivel de desarrollo.

Al proceso de incorporación de un elemento característica u objeto a las estructuras o **esquemas** que posee el sujeto se le conoce como **asimilación**. Siempre que existe una relación del sujeto con el objeto, se produce un acto de significación (por más simple que éste sea); es decir, se interpreta la realidad a través de los **esquemas**. En este sentido, la **asimilación** puede entenderse como el acto de usar los **esquemas** como "marcos" para interpretar y estructurar la información entrante (*Hernández, 2000*).

Por ejemplo, psicológicamente al leer un texto se analiza, se comprende y se asimila en la medida en que es comprendido. Lo que no es importante del texto se olvida. El niño tiene que leer primero cosas muy sencillas con una trama fácil. A medida que crezca, su intelecto podrá entender cuentos más complicados. El hombre culto podrá leer artículos o libros llenos de dificultades o abstracciones, pero ya puede asimilarlos. A su vez, estos libros irán modificando al individuo y le darán cada vez más elementos para comprender las ideas más complejas. Así, la mente se irá desarrollando, se irá acomodando a lenguajes, ideas y argumentos

más y más difíciles. Toda la vida estaremos adaptándonos a través de las funciones de **asimilación** y **acomodación** (Gómez, 1995).

Es posible distinguir varios niveles de **asimilación**, en concordancia con lo que se asimila.

- a) **Asimilación** de un objeto externo (p. ej. La **asimilación** de un nuevo objeto a un **esquema** de prensión preexistente).
- b) **Asimilación** recíproca entre **esquemas** (p. ej. La coordinación del **esquema** de prensión con el **esquema** de succión).
- c) **Asimilación** compleja, que ocurre por una previa diferenciación de una estructura en subestructuras y **asimilación** e integración de las mismas (p. ej. **asimilación** de varios **esquemas** y su integración en otro(s) más complejo(s), como el **esquema** de prensión y el **esquema** de coordinación visual, que se integran y se coordinan en el **esquema** complejo de escrituración manual).

Hay dos postulados relativos a los **esquemas** y el proceso de **asimilación**.

- a) Todo **esquema** de **asimilación** tiende a alimentarse.
- b) Todo **esquema** de **asimilación** tiende a sufrir un ajuste según las presiones de los objetos asimilados, pero también a mantener su continuidad y capacidad como marco asimilativo.

A partir de este último postulado se reconoce que la **asimilación** generalmente se asocia con una **reacomodación** (ligera o significativa) de los **esquemas**, lo cual es producto de la interacción con la información nueva. A estos reajustes Piaget los llama **acomodación**.

Con base en estos dos procesos podemos ver que la información entrante en el sujeto se relaciona con la experiencia previa (organizada en **esquemas** y estructuras) y no ocurre un simple proceso de acumulación asociativa de la información, como señalan las corrientes empiristas en psicología.

Como dice Piaget: "por lo tanto, la **asimilación** es el mismo funcionamiento del sistema, en el cual la organización es el aspecto estructural". Todo acto de la **inteligencia**, por más rudimentario y concreto que sea, supone una interpretación de algo de la realidad externa, vale decir una **asimilación** que sea algo o algún tipo de sistema de significado existente en la organización cognitiva del sujeto.

Si la **adaptación** intelectual es siempre y esencialmente un acto de **asimilación**, no lo es menos de **acomodación**. La realidad nunca es infinitamente maleable, ni siquiera para el más autista de los sujetos cognoscentes, y sin duda no puede darse un desarrollo intelectual si el organismo no ajusta en alguna medida sus órganos receptores intelectuales a las formas que la realidad representa. La esencia de la **acomodación** es específicamente este proceso de adaptarse a las variadas demandas o requerimientos que el mundo de los objetos impone al sujeto.

Por más necesario que sea describir por separado y en forma sucesiva la **asimilación** y la **acomodación**, es preciso pensarlas como simultáneas e indisolubles en tanto operan en una cognición viva. La **adaptación** es un hecho unitario, y la **asimilación** y la **acomodación** son meras abstracciones de esta realidad unitaria. Para asimilar un hecho es necesario al mismo tiempo acomodarse a él, y viceversa. No obstante, en la vida cognoscitiva nunca se presentan la **asimilación** "pura" ni la **acomodación** "pura". La vida intelectual siempre supone alguna medida de cada una de ellas.

En síntesis, las características funcionales de los mecanismos asimilativos y acomodativos son tales que la posibilidad de cambio cognoscitivo está asegurada, pero la magnitud de cualquier cambio particular es siempre limitada.

El organismo se adapta repetidas veces, y cada **adaptación** forzosamente desbroza el camino para su sucesora. Sin embargo, las estructuras no son infinitamente modificables, y no todo lo que es potencialmente asimilable puede ser asimilado de echo por el organismo. En el punto "X" de su desarrollo. Por el contrario, el sujeto sólo es capaz de incorporar los componentes de la realidad que su estructura en desarrollo puede asimilar sin sufrir un cambio drástico (*Flavell, 1993*).

La **asimilación** y la **acomodación** son otros mecanismos principales que le permiten al niño pasar de una etapa a la siguiente. Cuando la información nueva no produce cambios en los **esquemas** del sujeto y existe cierta compensación (anulación de fuerzas) entre los procesos de **asimilación** y **acomodación**, se dice que existe equilibrio entre las estructuras del sujeto y el medio.

La equilibración.

La **adaptación** no es más que el equilibrio entre la **acomodación** y la **asimilación**, un equilibrio dinámico que puede verse perturbado por nuevas aproximaciones del sujeto al medio o por nuevas problemáticas que el medio planteo al sujeto. Una acto de la **inteligencia** en el cual la **asimilación** y la **acomodación** se hallan en equilibrio constituye una **adaptación** intelectual. Cuando ocurre un desajuste (pérdida momentánea de la **adaptación**) como producto de una perturbación exógena o endógena, se produce un estado de desequilibrio que lleva al sujeto a movilizar sus mecanismos reguladores. Los mecanismos reguladores (las estructuras cognitivas) activan complejos sistemas de regulaciones compensatorias con el fin de restablecer el equilibrio perdido, o bien para lograr una **equilibración** de orden superior (*Flavell, 1993*).

Todo el desarrollo cognitivo puede entenderse como una compleja marcha o evolución de niveles de **equilibración** inferior hacia el logro de niveles de

equilibración de orden superior que permitan una **adaptación** óptima (aunque más compleja) del sujeto con el medio (*Hernández, 2000*).

Esquema.

La noción de **esquema**, ocupa una posición muy prominente en la descripción del desarrollo cognoscitivo que hace Piaget, del desarrollo cognoscitivo de los primeros años.

"¿Qué son **esquemas**?, Piaget no presenta en sus trabajos una definición cuidadosa y exhaustiva de la palabra. Una descripción preliminar y algo adecuada sería la siguiente. Un **esquema** es una estructura cognoscitiva que se refiere a una clase semejante de secuencias de acción, las que forzosamente son totalidades fuertes, integradas y cuyos elementos de comportamiento están íntimamente interrelacionados." (*Flavell, 1993, pag. 72*).

No obstante, así como los conceptos de **asimilación** y **acomodación** se enriquecen cuando se explica qué son los **esquemas**, para lograr una aprehensión realmente adecuada de los últimos, quizá deba esperarse hasta tener una descripción detallada del desarrollo de los primeros años, periodo en que los **esquemas** ocupan una posición tan destacada.

"Un **esquema**, es el contenido de la conducta organizada y manifiesta que lo designa, pero con importantes connotaciones estructurales que no son intrínsecas al mismo contenido concreto". (*Flavell, 1993, pag. 73*)

Desde luego, es evidente que los **esquemas** abarcan secuencias de comportamiento de magnitud y complejidad muy diferentes: compárese la breve y simple secuencia del mamar del recién nacido con las complejas estrategias de resolución de problemas de un adulto brillante. Los **esquemas** presentan todos los tamaños y las formas. No obstante, todos poseen una característica general en

común: la secuencia de comportamiento que los constituye en una totalidad organizada.

Un **esquema**, por ser una estructura, cognoscitivas, es una forma más o menos fluida y organización plástica a la cual se asimilan las acciones y objetos en el curso del funcionamiento cognoscitivo. Según dice Piaget, los **esquemas** son “marcos” “móviles” aplicados sucesivamente a diversos contenidos. El hecho de que los **esquemas** se acomoden a las cosas (se adapten y cambie su estructura para adecuarse la realidad) a la vez que las asimilan, atestigua su calidad dinámica y flexible.

En síntesis, los **esquemas** representan la antítesis misma de la idea de moldes congelados en los que se vierte la realidad. Por otra parte, los **esquemas**, por ser estructuras, son creados y modificados por el funcionamiento intelectual. Es posible verlos como los precipitados estructurales de una actividad asimilativa recurrente.

Una de las características particulares más importantes de un **esquema** asimilativo es su tendencia a la aplicación repetida. De hecho, sólo las pautas de comportamiento que se presentan una y otra vez en el curso del funcionamiento cognoscitivo son conceptualizadas en términos de **esquemas**. (*Flavell, 1993*).

En el caso de los seres humanos uno de los problemas para explicar el desarrollo es entender cómo pasamos de los reflejos con los que se nacemos, en comparación con lo que conseguiremos luego, a acciones más complejas, y flexibles, a acciones nuevas, y mucho más adaptadas a las diferentes situaciones.

A las formas de actuación, esas sucesiones de conductas relativamente automatizadas son lo que se denomina **esquema**. "Los reflejos son semejantes a los **esquemas**, pero guardan con ellos dos diferencias esenciales. Por una parte, son hereditarios y se reciben ya hechos. Por otra parte, los reflejos son apenas

modificable por la experiencia, hablamos de **esquemas**, que son mucho más variados, flexibles y, en general, complejos". (pag. 125). Por tanto, podemos definir un **esquema** como una sucesión de acciones, reales o mentales, que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes. (*Delval, 2000*).

2.3 Desarrollo cognitivo según Piaget.

Etapas del desarrollo (niveles de desarrollo cognitivo).

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| 1. Sensoriomotor | 0-2 años |
| 2. Preoperacional | Pensamiento simbólico 2-4 años |
| | Pensamiento intuitivo 4-7 años |
| 3. Operaciones concretas | 7-11 años |
| 4. Operaciones formales | 12 años en adelante |

(*Calderón, 2001*).

Los periodos sensoriomotor (0-2) y preoperacional (2-7) son especialmente importantes para propósitos del presente trabajo, ya que las edades de los niños que nos ocupan, oscilan entre los 45 días de nacidos hasta los cuatro años de edad, siendo que algunos menores están en el primer periodo, otros se hallan en el momento de transición y otros ya habrán iniciado el período preoperacional.

Se hace una breve descripción de cada una de las etapas de desarrollo de Jean Piaget.

1. Sensoriomotriz (cero a dos años).

Primera etapa del desarrollo cognoscitivo humano durante la cual los niños adquieren conocimiento a través de la experiencia sensorial y de la actividad motriz. Es una **inteligencia** práctica que conduce a la construcción de **esquemas** de acción que servirán de base a las estructuras operatorias y de noción internas, es decir, para la formación de varios conceptos necesarios a lo largo de su vida para actuar en el mundo y construir lazos con los demás. Los bebés pasan de responder primariamente a través de reflejos y conductas al azar a tener una meta específica y organizar sus actividades en relación con las demás personas y cosas que los rodean, generalizando la conducta a una partida de situaciones pasadas y novedosas (*Calderón, 2001*).

Desde que nacen hasta los dos años los pequeños están en la etapa sensoriomotriz, son conscientes de la sensación y saben moverse para alcanzar objetivos, pero sin saber nada del mundo salvo lo relativo a sus propias percepciones. Por un tiempo, no tienen representaciones mentales de símbolos o imágenes fuera de ellos mismos. No razonan que si dejan de ver o sentir un objeto, sigue existiendo, no desaparece. Pueden mirar alguna cosa e intentar tomarla, aunque si ésta se cae y no la ven, parecería que para ellos dejará de existir.

Alrededor del año y medio, se desarrolla la permanencia del objeto, es decir, que el bebé aprende a reconocer que todavía existe el juguete aunque deje de verlo. Los niños empiezan a tener imágenes mentales o conceptos que se utilizan en vez de sensaciones. Por fin pueden representar el mundo real (*Klinger, 1999*).

La etapa sensoriomotriz contiene seis subetapas que incluyen un amplio desarrollo cognitivo que logran los bebés, incluso antes de hablar.

Subetapa 1.- aún no coordinan la información de sus sentidos ni comprenden los objetos que miran, pero ejercita sus reflejos innatos por lo que es denominada

esta subetapa como **"uso de reflejos"** y va desde el nacimiento hasta el primer mes de vida, aproximadamente.

Subetapa 2.- (entre el primer mes y los cuatro meses de edad) repiten comportamientos placenteros que ocurren por primera vez de manera casual, como succionar. Comienzan a coordinar información sensorial y las actividades se centran en su cuerpo y muestran cambios en los primeros comportamientos adquiridos, es decir, succionan o chupan objetos distintos en formas diferentes por lo que es denominada esta subetapa como **"reacciones circulares primarias"**. Es en este momento que su mundo comienza a tener sentido.

Subetapa 3.- (cuatro y ocho meses de edad) comienzan interesarse en los objetos que los rodean repitiendo acciones que les proporcionen resultados inesperados prolongando estas experiencias, por lo que se denomina esta subetapa como **"reacciones circulares secundarias"**. Sus acciones son intencionales, aunque inicialmente no van dirigidas hacia una meta. También pueden buscar un objeto que se encuentra parcialmente escondido.

Subetapa 4.- (entre los ocho y doce meses de edad) presentan comportamiento más deliberado y con intencionalidad a medida que coordinan los **esquemas** aprendidos previamente, como mirar y tocar, utilizando conductas aprendidas para lograr metas. Por ejemplo, tratan de desplazarse o gatear para alcanzar su juguete favorito; debido a esto, es denominada esta subetapa como **"coordinación de esquemas secundarios"**. También pueden anticipar sucesos y darse cuenta que un juguete está oculto y posiblemente lo buscare en el primer lugar donde vio que lo escondieron, aunque el juguete ya haya sido movido.

Subetapa 5.- (entre los doce y los dieciocho meses de edad) muestran curiosidad a medida que cambian sus acciones para ver lo que sucede, exploran activamente todo lo que los rodea para determinar la nueva forma de un objeto o una situación, solucionan los problemas cotidianos a modo de ensayo y error, es decir, prueban

de un modo y si no les resulta utilizan otro, y así sucesivamente. Debido a que no pueden imaginarse el movimiento que no ven no buscaran el objeto donde no lo han visto esconder, aunque se desplacen para seguirlo. Esta subetapa es denominada como "**reacciones circulares terciarias**".

Subetapa 6.- (entre los dieciocho y los veinticuatro meses de edad) es denominada como "**combinaciones mentales**". Los pequeños que comienzan a caminar han desarrollado un sistema de símbolos para representar los eventos (lenguaje), por lo cual, ya no se encuentran limitados al método de ensayo y error para la solución de problemas, además, piensan en los sucesos y anticipan las consecuencias sin recurrir siempre a la acción. A medida que se enriquece la estructura cognoscitiva, se hace más necesario el lenguaje para completar su elaboración (*Calderón, 2001*).

2. Preoperacional (2 a 6 ó 7 años).

Preoperacional (18 meses hasta los siete-ocho años). Se llama así porque en el se preparan las operaciones, es decir, las estructuras del pensamiento lógico-matemático que se caracteriza por la reversibilidad (*SEP, 1995*).

Este segundo e importante período de desarrollo cognoscitivo se caracteriza por el uso del lenguaje y la función simbólica, lo cual hace posible la representación de los objetos o acontecimientos que no están presentes al evocarlos por medio de símbolos. Por ejemplo, el juego simbólico, el dibujo y el lenguaje. Sin embargo, aunque son capaces de pensar en símbolos no pueden hacerlo lógicamente (*Calderón, 2001*).

Durante esta etapa se adquieren imágenes conceptos y palabras que representan la realidad eterna. Los pequeños aprenden no sólo mediante los sentidos y la acción. Sino también por medio del pensamiento simbólico y la reflexión sobre sus

acciones. Sin embargo, la noción del mundo todavía es primitiva y le faltan algunos conceptos de organización como espacio, causalidad, cantidad y tiempo. No entiende lo que es el futuro ni presentan la conservación de la idea de cantidad (*Kauffman, 1999*).

En esta etapa, los niños ya son capaces de utilizar **esquemas** representacionales, por lo tanto pueden realizar distintas actividades semióticas (representar un objeto, un acontecimiento, una función social, etc., por medio de un significante diferenciado), el lenguaje, el juego simbólico, la imagen mental y el dibujo. Usan preconceptos (conceptos inacabados e incompletos) y su razonamiento está basado en una lógica unidireccional no reversible. Su orientación hacia los problemas es de tipo cualitativo.

Se dice que el pensamiento de estos niños es egocéntrico en la medida en que el niño es incapaz de tomar en cuenta simultáneamente su punto de vista y el punto de vista de los otros; al mismo tiempo es pre-cooperatorio y su moral es heterónoma (se deja guiar por la autoridad de los demás, o no es capaz de entender, establecer o modificar las reglas en juegos cooperativos). Su **inteligencia** o razonamiento es de tipo intuitivo y ante las tareas de conservación de masa, peso, número, etc. (situaciones en las que una dimensión física se conserva aunque parezca no ser así, dado ciertos cambios sobre lo físico) se deja guiar por las percepciones estáticas (los estados iniciales o finales) y no logra comprender las transformaciones ocurridas (el proceso de aplicación o anulación de una operación entre los estados iniciales y finales) (*Hernández, 2000*).

En el curso del segundo año aparece un conjunto de conductas que implican la evocación representativa de un objeto o un acontecimiento ausentes y que supone, en consecuencia, la construcción o el empleo de significantes diferenciados, ya que deben poder referirse tanto a elementos no actualmente perceptibles como a los que están presentes.

En esta etapa sobresalen los siguientes aspectos en el desarrollo en el ámbito cognoscitivo:

- **Función simbólica:** capacidad para utilizar la representación mental que se hace evidente a través de la imitación diferida, el lenguaje y el juego simbólico, o sea, que permite añadir significado de manera consciente o inconsciente a sus representaciones mentales permitiéndole al niño hacer que una cosa simbolice algo más de lo que puede significar para otra persona.
- **Imitación diferida:** habilidad para observar una acción e imitarla después de algún tiempo, aún cuando ya no puede verla; es decir, el pequeño la percibe, luego se forma y guarda un símbolo mental de la misma, y cuando ya no la puede ver evoca el símbolo y copia el comportamiento.
- **Juego simbólico:** los pequeños hacen que un objeto represente algo más, por ejemplo, cuando algunos niños toman un palo de escoba y lo utilizan como si fuera un caballito.
- **El lenguaje:** es un sistema de comunicación y la manifestación más sobre la función simbólica; los niños que se encuentran en esta etapa (preoperacional) lo usan para representar eventos u objetos ausentes, otorgándoles a las palabras un carácter simbólico.
- **Símbolos:** representaciones mentales personales de una experiencia que proviene de las sensaciones y percepciones que nos proporcionan los sentidos.
- **Signo:** representación convencional mental, como un concepto, una palabra o un número. Este es más abstracto y no necesita tener una connotación sensorial ya que se acuerda socialmente con base en representaciones convencionales, no personales (*Delval, 2000*).

- **Significado y significante:** Según Piaget, es un término empleado para hablar de signos y símbolos, los cuales tiene sentido para ellos debido a la experiencia con los objetos reales o eventos que representan. El **significante**, por su parte es cualquier cosa que represente los signos y símbolos para cada niño. El **significado** se da dependiendo de la cultura o de las vivencias personales, y es así como un carro puede representar algo específico mientras que para quienes nunca han visto uno puede no significar nada o simplemente algo que se desplaza de un lugar a otro, siendo esto último a lo que hacen referencia los significantes.
- **Egocentrismo:** es la capacidad de un niño para considerar el punto de vista de otra persona, ya que se centra en si mismo y no se da cuenta de que otros tienen una perspectiva diferente a la de él. Es importante resaltar que este concepto no involucra un juicio moral, no debe ser entendido como egoísmo puesto que parece ser una simple limitación cognoscitiva: si el pequeño siente de una manera específica, no puede imaginarse que otra persona lo haga de manera diferente. Es este egocentrismo el causante de que él crea que al cubrirse los ojos no pueden verlo.
- **Centralización:** se refiere a centrar la atención en un aspecto de una situación dejando de lado las demás, es considerar sólo un aspecto de un evento descuidando los otros. El pensamiento de estos niños aún está ligado a lo que perciben por lo que sí se les muestra un objeto que tiene varias características, por ejemplo es alto y ancho, sólo se fijarán en una de ellas.
- **Irreversibilidad:** se refiere a que el infante no puede retroceder los pasos en el pensamiento o a la incapacidad para comprender que ciertas características del objeto pueden ser modificadas y volver luego el estado inicial. Por ejemplo, no entienden que se pueda verter agua de un vaso a otro y devolverla al primer vaso.

- **Razonamiento trasductivo:** el niño no razona de forma deductiva o inductiva, sino que va de un evento particular a otro particular, sin tener en cuenta lo general. Esta forma de pensamiento puede hacer que atribuya a una relación de causa-efecto a dos sucesos no relacionados.

A este respecto, Faw, (1981) añadió otros cuatro aspectos que son relevantes en el momento de considerar el pensamiento de los niños en etapa preescolar o preoperacional, planteada por Piaget.

1. **Dominancia perceptual:** con frecuencia el foco o centro del niño es guiado por las propiedades físicas de un objeto o un evento.
2. **Concreción:** imposibilidad de los pequeños para realizar juicios con respecto a los conceptos de valor como amor, bondad, justicia..., ya que implica un razonamiento abstracto que no se da en este momento en cual es en extremo rígido en sus conceptos.
3. **Realismo:** no pueden distinguir entre el sueño, la fantasía y la realidad.
4. **Animismo:** tendencia de dar vida a todos los objetos, imaginando que sus juguetes, por ejemplo, tienen hambre, sueño, están enfermos o el Sol está triste (*Calderón, 2001*).

3. Operaciones concretas.

A los siete años, los niños entran en la etapa de operaciones concretas. Ahora pueden manejar símbolos, pero de objetos concretos, no ideas abstractas ni procesos lógicos. Durante este tiempo, los niños adquieren la idea de

conservación, es decir, que entienden que no cambian las cantidades de objetos aunque cambien los recipientes que los contienen. Saben clasificar y perciben que los eventos externos tienen causas externas. Las operaciones están encadenadas a un sistema lógico, todavía el pequeño no puede pensar hipotéticamente acerca de todas las cosas que puede hacer en una situación determinada y poder explorar sus diversas posibilidades (*Hernández, 2000*).

A la edad de siete años, el niño alcanza formas de organización de su conducta muy superiores a las anteriores, debido a que organiza en un sistema los aspectos que antes manejaba de manera inconexa; a la vez, muchas características de la etapa preparatoria desaparecen (*SEP, 1995*).

Las operaciones concretas se extenderán desde los siete-ocho años hasta los once-doce años de edad. El niño va a confiar menos en los datos de los sentidos, en las apariencias perceptivas, y va a tener más en cuenta las transformaciones que se realizan sobre lo real. Será capaz de llevar a cabo operaciones reversibles, es decir, de comprender que una operación puede darse en un sentido a o en un sentido inverso (por ejemplo, añadir o quitar algo) y que en ambos casos se trata de la misma operación. Construye una lógica de clases y de relaciones independientes también de los datos perceptivos. Sin embargo, estas operaciones con clases y relaciones están todavía restringidas a la manipulación de los objetos, es decir, que pueden realizarse sólo sobre objetos presentes o sobre situaciones concretas que conoce de antemano (*Delval, 2000*).

Adquiere el sentido de tiempo y espacio así como la capacidad de ordenar y clasificar en forma lógica, comenzando a internalizar y a comprender la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto, sin ser influenciados totalmente por sus padres y adultos. A esta edad son más lógicos y menos egocéntricos. Utilizan operaciones mentales internas (pensamientos) para resolver problemas situados en el aquí y ahora, ya que pueden clasificar objetos agrupándolos en categorías similares, ordenará artículos en serie de acuerdo con una dimensión particular, trabajar con

números, distinguir entre realidad y fantasía y entender principio de conservación, entre otros. Sin embargo, aún no piensan en términos hipotéticos o abstractos sobre lo que "podría ser" en lugar de lo que "es".

Una de las características más sobresalientes de esta etapa es lo que denominó Piaget como **"principio de conservación"**, que indica la capacidad de comprender que los estímulos que son iguales en cuanto a determinadas características (longitud, peso o cantidad, por ejemplo) permanecerán idénticos ante la alteración perceptual, siempre y cuando no se haya agregado ni quitado nada de cualquiera de ellos.

Según Piaget, existen diferentes tipos de conservación, respecto de dos objetos:

- Conservación del peso, si pesan lo mismo.
- Conservación de la sustancia, cantidad de sustancia.
- Conservación del volumen, espacio o líquido que alojan.

Teniendo en cuenta las etapas enunciadas anteriormente y como consecuencia de los procesos de interiorización y descentralización del pensamiento (El niño ya no se considera el centro del universo) aparece la formación de operaciones de clasificación, seriación y correspondencia que sólo pueden aplicarse a preceptos concretos (*Calderón, 2001*).

4. Operaciones formales.

Aproximadamente entre los once y los doce años de edad se produce otra transformación fundamental en el pensamiento del niño, que marca la finalización del periodo de las operaciones concretas y el tránsito a las operaciones formales.

Al inicio de esta etapa las operaciones alcanzadas durante el periodo de las operaciones concretas comienzan a ser transpuestas del plano de la manipulación concreta al plano de las nuevas ideas, y se expresan únicamente por el lenguaje, sin apoyo de la percepción ni experiencia. Las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que logra liberarlo de lo concreto y le permite edificar a voluntad reflexiones y teorías.

El pensamiento formal también es conocido como hipotético-deductivo, ya que es capaz de deducir las conclusiones que hay que sacar de puras hipótesis, sin necesidad de utilizar la observación directa. La gran novedad de este nivel que es que, por una diferenciación de la forma y del contenido, el sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree que o no cree aún, es decir, a las que considera en términos de hipótesis, y puede sacar las consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles. (*SEP, 1995*).

El adolescente, pensador formal, está continuamente equipado para desarrollar planteamientos de experimentación complejos, plantear hipótesis y controlar inteligentemente las variables involucradas para poder comprobarlas o refutarlas (*Hernández, 2000*).

En esta etapa se debe prestar atención, a factores como la maduración y la experiencia a partir del medio físico, social y personal, el equilibrio y la compensación. En pocas palabras, es este el momento en que pueden pensar de manera abstracta.

Existen dos formas de pensamiento lógico, abstracto o hipotético-deductivo: la deducción y la inducción. La primera va de lo general a lo particular, es decir, que muestra una conclusión particular sacada de una premisa general, por ejemplo, "todos los perros son animales, entonces, mi perro es un animal". La segunda va de lo particular a lo general, o sea, que se puede sacar una regla general con base

a uno o más ejemplos específicos, por ejemplo, "diversos estudios han demostrado que los delfines y las ballenas son mamíferos".

La inducción puede ser una valiosa herramienta para descubrir generalizaciones o principios que rigen alguna situación o fenómeno al determinar un elemento en una categoría específica.

La deducción, por su parte, es un tipo de inferencia relevante en la confirmación de opiniones, ya que podemos deducir que "X" posee todas las características que definen a "Y", que todos los "X" son "Y" (deducción categórica) o si "X"... entonces... (deducción condicional).

Según Piaget, se logra la madurez cognoscitiva en los jóvenes gracias a la combinación de aspectos como el desarrollo cerebral y un amplio ambiente social, los cuales interactúan mutuamente y promueven la experimentación. Esto quiere decir, que aquellas personas que no sean estimuladas de forma apropiada en el ámbito sociocultural, aunque posean un desarrollo neurológico adecuado, es muy probable que no alcancen una adecuada madurez cognoscitiva (*Calderón, 2001*).

El orden de sucesión de las etapas es constante (no se puede pasar de la etapa sensoriomotora a la de operaciones formales), y las estructuras que van apareciendo progresivamente son integrativas en tanto que incorpora a la precedente como estructura subordinada (*Hernández, 2000*).

Se habló en este capítulo sobre las etapas del desarrollo según Piaget, considerándose que en las etapas sensoriomotor y preoperacional se encuentran los niños con los que trabajo en los grupos de Educación Inicial. Esto nos proporciona elementos importantes sobre su desarrollo, para poder definir nuestra participación educativa.

De esta manera terminamos el capítulo de Jean Piaget y su teoría, para dar paso a nuestro siguiente capítulo sobre las características del Centro de Atención Múltiple donde laboro como psicóloga.

CAPITULO III

DESCRIPCION DE LA INSTITUCION

3.1 Antecedentes y situación actual.

En el presente capítulo se hablará sobre la historia y estructura del Centro de Atención Múltiple No. 8.

La Escuela de Educación Especial "Odalмира Mayagoitia", actualmente el Centro de Atención Múltiple No. 8, se ubica en avenida Miguel Hidalgo s/n colonia Emiliano Zapata 1era. Sección en Ecatepec de Morelos estado de México.

La institución nace en el año 1991 como un proyecto piloto que se desprendió de la demanda de población excesiva de la Escuela de Educación Especial "Ecatepec" en el turno matutino, acentuándose la demanda en los grupos de intervención temprana y preescolar, cuyos padres de familia tenían que esperar un año escolar, para poder ingresar a sus pequeños a la institución, o en el mejor de los casos, se les orientaba a otras instituciones educativas afines a Educación Especial, por lo cual fue necesario emprender un proyecto de un servicio nuevo en la zona escolar número 4, siendo el maestro Guillermo Rebollar supervisor de la zona referida, quien inicia la apertura del centro de intervención temprana "Ecatepec" cuyo nombre fue provisional para identificar el servicio en el turno vespertino, en ese ciclo escolar 90-91, se contó con una maestra, una psicóloga, y una trabajadora social, siendo dos recursos tomados de la plantilla del centro psicopedagógico "Ecatepec" turno vespertino y un recurso más que era de nuevo ingreso (trabajo social).

Así, el servicio se inició, efectuándose labores de diagnóstico con la población solicitante, atendándose un grupo de intervención temprana (*actualmente conocidos como Educación Inicial*). Ulteriormente en 1992 se formaron dos grupos

de intervención temprana en el año escolar 90-91. En el ciclo escolar 1991 se atendieron en el centro, un grupo de intervención temprana y otro de preescolar especial. Por tanto, se incorporó más personal; (una maestra y el responsable del servicio que a futuro se convertiría en el director actual del servicio).

En el ciclo escolar 92-93 se atendieron tres grupos; dos preescolares y uno de intervención temprana, en esta etapa se elaboró la justificación técnica o estudios de factibilidad que el Departamento de Educación Especial requería para gestionar el registro oficial de la institución.

En el ciclo escolar 93-94 y 94-95 se atiende a la misma cobertura de población con requerimientos de Educación Especial. Cabe aclarar que en este período se recibió el registro oficial de la escuela quedando matriculada como Escuela de Educación Especial "O. Mayagoitia" y no como centro de intervención temprana como se pretendía.

En el ciclo escolar 95-96, se extiende la atención a cinco grupos: 3 de intervención temprana y 2 de preescolar, destacándose el cambio de domicilio de la institución por necesidades de espacio, siendo la misma cantidad de alumnos atendidos en el ciclo 96-97, en tanto el personal docente y de apoyo se incrementó. Durante esta etapa se realizó la gestión conducente para consolidar la donación del local educativo que en su momento se ocupó por préstamo de las autoridades educativas de la Dirección Federal número 2, al iniciarse el ciclo escolar 97-98, la institución cambió domicilio nuevamente reinstalándose en la escuela de Educación Especial "Ecatepec" ahora Centro de Atención Múltiple No. 6, debido a las circunstancias de cobertura de población, expansión de la plantilla de personal y de la negativa de la donación solicitada, por primera vez se empieza a atender el primer grado de primaria en la institución, además de atenderse intervención temprana (dos grupos) y preescolar especial (tres grupos).

Cabe señalar que desde el ciclo escolar 96-97, se retoman algunas de las bases del modelo del Centro de Atención Múltiple que paulatinamente va sustituyendo el viejo esquema de escuela de deficiencia mental.

En el ciclo escolar 98-99 se cubren dos grupos de intervención temprana, dos grupos de preescolar especial y tres grupos de primaria (dos de primero y uno de segundo); Además, se oficializa el Centro de Atención Múltiple "O. Mayagoitia" No. 8.

La comunidad que se ha atendido, tiene que ver con las siguientes características de población: como se señalaba anteriormente, se ha atendido primordialmente población de intervención temprana, siguiendo los criterios básicos de ingreso de edad entre 45 días de nacimiento y los cuatro años, además, de un estudio médico especializado, o el APGAR (evaluación médica) que determina el alto riesgo de un pequeño en su desarrollo, asimismo la población de preescolar, es regularmente remitida por instituciones como el sector salud, educativas como el jardín de niños o CAPEP. Estos pequeños generalmente presentan desfases en su desarrollo integral o en ocasiones focalizados a una área específica como es el lenguaje. Los alumnos de este nivel regularmente cuando presentan alteración en sus procesos y funciones de origen orgánico continúan atendiéndose en la institución, inclusive al pasar éstos a primaria, dadas las dificultades que desarrollan para adaptarse al aula regular y por las Necesidades Educativas Especiales que presentan en su momento; sin embargo, se han presentado casos de alumnos que se han integrado a la escuela regular en nivel preescolar con apoyos específicos de lenguaje y/o pedagógicos en lo subsecuente. Respecto a la población de primaria, los alumnos que en su mayoría se atienden desde la apertura del primer grado, son alumnos que se habían atendido desde intervención temprana, pasando por preescolar hasta primaria, cuyas Necesidades Educativas Especiales se identificaban por la discapacidad mental y sus características cognitivas.

En la comunidad aledaña a la escuela se sabe que la institución ha sido vista como la escuela de "Los niños enfermitos, malitos, tontitos, etc.", y, además, calificativos que desvirtúan la capacidad de estos niños como seres humanos, en los aspectos emocionales de los mismos y en sus derechos sociales, de convivencia y respeto, afectando a los valores, las aspiraciones, ilusiones y expectativas de la familia hacia la integración real de un niño discapacitado. En suma, la escuela se identifica como la escuela especial que atiende a los niños especiales que no pueden cursar o que no son admitidos en las escuelas regulares.

La inscripción para el ciclo escolar 96-97 fue de 36 pequeños que iniciaron el ciclo en septiembre 96, para enero deL 97 eran 38 y al final de junio del 97 hubo dos bajas, terminando el ciclo escolar con 36 pequeños; y en tanto en preescolar se inició con 28 alumnos, la inscripción total en ese ciclo escolar fue de 32 y se registraron tres bajas, con lo cual, al final del ciclo se contaba con 29 alumnos. En total se atendieron 70 alumnos, siendo población de intervención temprana y preescolar únicamente.

En el ciclo escolar 97-98 la inscripción inicial de intervención temprana (actualmente lo que es Educación Inicial) fue de 24 alumnos, hubo una alta y posteriormente una baja, quedando en 24 alumnos; en lo que toca a los alumnos de preescolar, la inscripción inicial fue de 34 alumnos, hubo 4 altas y una baja quedando en 37 alumnos; en primaria la inscripción inicial fue de 15 alumnos, hubo 2 altas sin bajas, quedando 17 alumnos.

En consecuencia, se atendieron 79 alumnos en el ciclo escolar 97-98, distribuidos en seis grupos, siendo atendidos por seis maestros, y luego cinco por efecto de las promociones y cambios de centro de trabajo en los maestros que atendieron principalmente el grupo de preescolar I. Al final del ciclo escolar se presentó una maestra que venía en sustitución de una baja previa de cuatro meses antes, el ciclo escolar se cierra con una plantilla de siete maestros frente agrupo, un equipo

de apoyo integrado por la psicóloga, trabajo social y la terapeuta de lenguaje, destacándose la incorporación del personal de intendencia.

En el ciclo escolar 98-99, se integra la secretaria y se efectúa un movimiento de alta y baja de una maestra sin afectarse la plantilla de maestros frente al grupo.

Durante el ciclo 99-2000 se atendieron nueve grupos: 3 de intervención temprana, los cuales pasan a denominarse como Educación Inicial, 2 de preescolar especial, 2 de primer grado de primaria, 1 de segundo grado y 1 de tercer grado.

En el ciclo escolar 2000-2001, se atienden los mismos 9 grupos distribuidos de la siguiente manera: 1 grupo de Educación Inicial (antes intervención temprana), 2 de preescolar especial, 1 de primer grado de primaria, 2 de segundo grado, 2 de tercer grado y uno de cuarto grado. Es importante mencionar que para los nueve grupos que actualmente cubre el Centro de Atención Múltiple (C.A.M.) sólo existe un psicólogo.

3.2 Estructura Organizativa del C.A.M.

El Centro de Atención Múltiple cuenta con instalaciones propias y estructura ocupacional de acuerdo a la demanda real que existe en la comunidad y/o zona escolar, de alumnos, con o sin discapacidad que presentan Necesidades Educativas Especiales y que requieren atención de carácter indispensable.

El Centro de Atención Múltiple está constituido por director, área de pedagogía y área administrativa. El área pedagógica está conformada por equipo de apoyo psicopedagógico, y equipo de apoyo técnico.

El primero esta integrado por maestro de grupo, el segundo lo integran: psicólogo, trabajador social y maestro de lenguaje.

El área administrativa la conforman secretaria, intendente y niñera. (fig. 1).

Estructura del Centro de Atención Múltiple

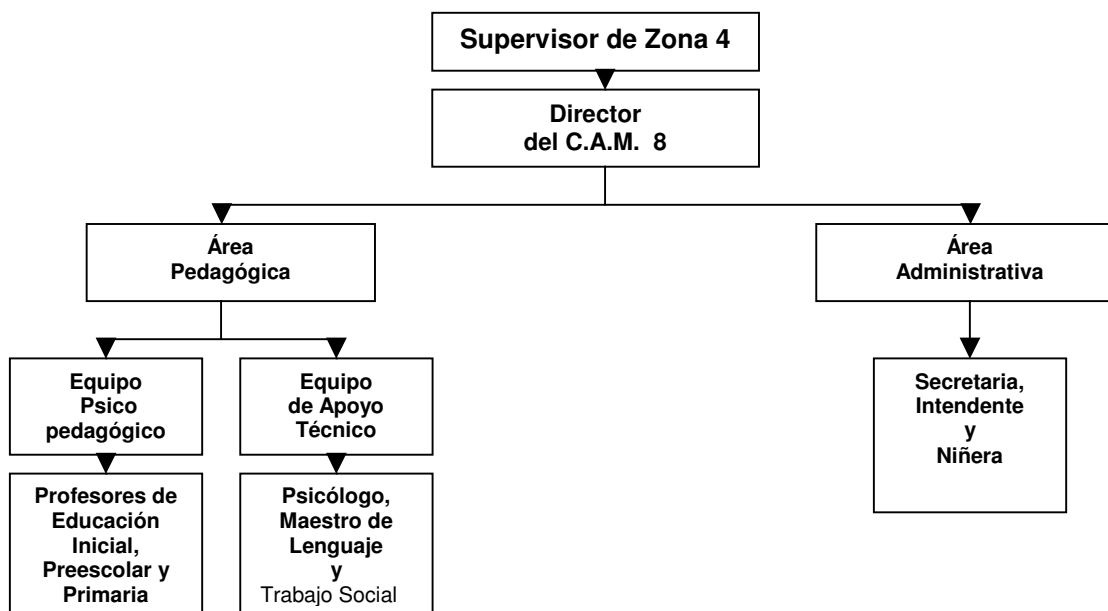


FIGURA 1

En la presente figura se expone la estructura organizativa del asa días que conforman el equipo de trabajo del CAM No. 8

3.2.1 Estructura Organizativa.

A continuación se describirá qué es lo que realiza el área administrativa y pedagógica.

Área administrativa.- está integrada por una secretaria, una intendente y una niñera. La secretaria participa atendiendo a los padres que van por primera vez a solicitar informes, preguntándoles la edad del menor y porqué asisten al Centro de Atención Múltiple, para después llevarlos al cubículo de trabajo social; también inscribe a los menores, les realiza sus gafetes, participa en actividades cívicas, pero sobre todo, es la encargada de elaborar documentos administrativos que el director le solicita. La intendente se encarga del aseo de las instalaciones

escolares principalmente. La niñera participa en el cuidado de menores, apoya en actividades escolares y participa en los grupos en los que es solicitada.

Área pedagógica.- está formada por profesores de grupo. Los profesores son los encargados principales de atender a los alumnos en los grupos, trabajando con la currícula básica y orientando a los padres de familia, además, realizan evaluaciones y seguimientos junto con las áreas de apoyo. Las áreas de psicología, lenguaje y trabajo social participan en el proceso de evaluación, atención y seguimiento de todos los menores del Centro de Atención Múltiple, así como en el apoyo a padres y maestros, y en actividades diversas que la escuela demanda.

El área pedagógica se describirá más ampliamente en la estructura operativa.

3.3 Estructura Operativa del C.A.M.

La atención que se brinda a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales operativamente está constituida por cuatro niveles: Educación Inicial, educación preescolar, educación primaria y educación tecnológica, considerándose la edad cronológica de ingreso a cada nivel (*Anexo 1*).

Educación Inicial.- es el nivel educativo que ofrece atención a los menores de 45 días de nacidos a tres años ocho meses que presentan características específicas generalmente de índole técnica, (lesión neurológica, alteraciones genéticas, retraso en el desarrollo, etc.) que pudieran generar Necesidades Educativas Especiales en su trayectoria escolar, por lo que brinda apoyos adicionales y/o específicos, pertinentes y oportunos, favoreciendo así su desarrollo (la edad de ingreso límite a este nivel es de tres años ocho meses).

Educación preescolar.- es el nivel educativo que ofrece atención a los menores de tres años ocho meses a seis años diez meses. Este nivel ubica a los alumnos en tres grupos de acuerdo a la edad cronológica de ingreso: primero y segundo de preescolar de tres años ocho meses a cuatro años once meses y tercero de preescolar de cuatro años once meses a cinco años once meses. A fin de favorecer el acceso y desarrollo de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales al periodo preoperatorio, este nivel propicia experiencias de aprendizaje que promueve la construcción de estructuras del pensamiento, que permiten al alumno, reconstruir por medio de la representación lo adquirido en el plano de las acciones, favoreciendo la adquisición de aprendizajes significativos.

En preescolar se trabaja con base en el Programa de Educación Preescolar (PEP 92), cuya estructura operativa es el método de proyectos.

Educación primaria.- es el nivel educativo que ofrece atención a los menores de seis años a quince años diez meses de edad, en seis grados escolares; estableciéndose la edad cronológica de ingreso a cada uno. Con el propósito de desarrollar habilidades y actitudes que le permita al niño construir aprendizajes permanentes y significativos, la educación primaria con base en el plan y programas de estudio de 1993, propicia la adquisición de la lecto-escritura y las matemáticas, la comprensión de fenómenos naturales y sociales, la formación ética, aptitud para la apreciación de las artes, así como el desarrollo de las capacidades físicas y habilidades deportivas.

En este nivel educativo se ofrece también a los alumnos, a partir de los diez años de edad o cuando ingresan al cuarto grado de primaria, el inicio de su capacitación laboral, incorporándolos a los diferentes talleres escolares C.A.M. cabe señalar que el C.A.M. No. 8 aún no cuenta con educación tecnológica.

Educación tecnológica.- La capacitación tecnológica es el nivel educativo que ofrece a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales la oportunidad de incorporarse al medio socio-laboral. A partir de las características del alumno, se

considera la pertinencia de ingreso de éste al nivel, pudiendo acceder jóvenes con o sin certificado de primaria, cuya edad no sea mayor de veinte años.

Los talleres de capacitación para el trabajo ofrecen diferentes alternativas ocupacionales, establecidas para vincular la acción educativa y los requerimientos de fuerza laboral de la comunidad.

Estos talleres tienen como finalidad, el desarrollo de competencias laborales que contribuyen al desenvolvimiento social del alumno y le den la posibilidad de insertarse en la estructura económica del país, de aquí su importancia como nivel educativo dentro de los Centros de Atención Múltiple.

Capacitar principalmente es educar, por tanto el compromiso de obtener resultados de alta calidad educativa de una forma inmediata es importante. Por tal motivo, la educación tecnológica tiene como base un programa de estructura modular, fundamentado en competencias laborales, y cuya principal característica es su flexibilidad para adaptarse a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, proporcionándoles los elementos necesarios para incorporarse a la vida social de su comunidad a través del desarrollo de una actividad productiva. Todo el personal con el que cuenta el C.A.M., tiene funciones específicas en la atención de padres y menores, desde la recepción de la población y durante la atención que ellos requieren.

3.3.1 La Recepción de la Población en el Centro de Atención Múltiple.

Al Centro de Atención Múltiple, acuden generalmente familias de niños con discapacidad para solicitar inscripción a los distintos niveles educativos en los que se ofrece atención psicopedagógica o capacitación laboral. Sin embargo, la discapacidad por sí sola no determina que el Centro de Atención Múltiple sea la única opción educativa adecuada al alumno, ya que a pesar de existir dicha

diferencia la escuela regular podría ofrecerle la oportunidad de ser escolarizados en un contexto integrador y menos restrictivo.

Al hablar de opción educativa adecuada, se debe pensar que ésta toma en cuenta las características específicas del alumno, pero también y en función de ellas, la manera en que la escuela y la propuesta curricular se modifica para lograr el desarrollo de habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos y competencias laborales de todos los alumnos, de ahí la importancia de considerar que la discapacidad y/o diferencia, no establece en un primer momento, la pertenencia o no de la población a una institución de Educación Especial, o a una institución del sistema educativo regular.

La atención a la diversidad presupone abrir las puertas de la escuela a todos los niños y jóvenes, y que esto signifique que todos los Centros de Atención Múltiple deban incorporar necesariamente a sus aulas a sujetos con diferente capacidad de la que tradicionalmente han tenido, sino que por el contrario, deben identificar más allá de la discapacidad, el potencial, el interés, las habilidades, las capacidades, los conocimientos y los estilos de aprendizaje que poseen los alumnos.

Por lo tanto, a un Centro de Atención Múltiple ingresan aquellos alumnos que por sus características específicas e individuales, requieren que la respuesta educativa que se les proporciona, se modifique en función de éstas, más allá de lo que la escuela regular está en posibilidades de hacer. Teniendo en consideración que puede ser una opción transitoria en la escolarización de aquellos alumnos que encuentren en la escuela regular su mejor opción.

Asimismo, considera cuando la familia solicita la inscripción del alumno, los recursos físicos, materiales, didácticos, de formación y experiencia de los profesionales y el número de lugares disponibles con los que cuenta en ese preciso momento por un lado y por el otro, si todos estos recursos son suficientes

para generar una respuesta educativa adecuada y oportuna. Es importante considerar que existen niños, para quienes ni la escuela regular, ni el Centro de Atención Múltiple representan una alternativa educativa. En este sentido, la institución aclara con los padres de familia los motivos y razones que existen para no proporcionar la atención solicitada y les da la orientación necesaria.

En este momento de recepción de población, el área de trabajo social realiza una "entrevista inicial" con los padres de familia con el propósito de identificar primeramente si el Centro de Atención Múltiple está en condiciones de ofrecer una respuesta educativa. En caso afirmativo, obtiene información relativa a la discapacidad o diferencia del alumno, el motivo de atención, las acciones realizadas a favor del niño o del joven, los antecedentes escolares, las expectativas iniciales y generales de los padres e identificar la posibilidad de que se trate de una familia emigrante.

El trabajador social, al término de la entrevista, anota el nivel y el grado escolar a los que de acuerdo a la tabla de edades de las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación vigentes para Escuelas Primarias y la establecida por el Departamento de Educación Especial, para los niveles de Educación Inicial, preescolar y tecnológica, el alumno será integrado al proceso de evaluación inicial.

Cuando el trabajador social no realiza la entrevista inicial por alguna causa, el área de psicología programa y realiza la entrevista, para identificar si el menor requiere el Centro de Atención Múltiple o se le orienta al padre acerca del servicio que su hijo necesita.

El proceso de atención se da de la siguiente manera:

Las actividades técnico-operativas y técnico-pedagógicas en Centros de Atención Múltiple se desarrollan en torno a tres estrategias y cuatro acciones.

Estrategias.

- 1) estructura operativa acorde a los niveles de educación básica y tecnológica.
- 2) adecuaciones curriculares.
- 3) orientación y apoyo a padres de familia.

Acciones.

- 1) evaluación inicial-integral.
- 2) atención psicopedagógica.
- 3) evaluación continua.
- 4) seguimiento. (*anexo 2*)

Estrategias de atención.

1) Estructura operativa: se conforma por cuatro niveles educativos, Educación Inicial, educación preescolar, educación primaria y educación tecnológica.

2) Adecuaciones curriculares: para el logro de los propósitos enunciados en el plan de programas de estudio 1993, se utiliza en las adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares son estrategias de planificación y actuación docente, constituyen un proceso para satisfacer las necesidades de aprendizaje de cada alumno, a fin de dar respuesta a la diversidad, es decir, tomar en cuenta las necesidades y características individuales y realizar ajustes progresivos, que guíen la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. En las adecuaciones curriculares, el área de psicología también participa junto con las áreas de pedagogía y lenguaje.

Estas adecuaciones pueden ser de acceso o curriculares.

Adecuaciones de acceso.- son aquellas modificaciones que se realizan en los espacios, materiales y sistemas de comunicación que facilitan al alumno alcanzar los propósitos establecidos en el currículum.

Adecuaciones curriculares.- considerándose como un continuo, estas adecuaciones se pueden realizar de manera no significativa y significativa.

Las adecuaciones curriculares **no significativas** son aquellas adaptaciones que se realizan en la metodología, temporalización y/o en las estrategias de enseñanza-aprendizaje; se establecen en la planeación didáctica y no afectan los propósitos nucleares de la currícula.

Las adecuaciones curriculares **significativas** son las modificaciones que se realizan a los contenidos de aprendizaje propuestos para cada grado, sin afectar el propósito central de las asignaturas.

Por las características de los programas vigentes, para los niveles de Educación Inicial, preescolar y tecnológica no se hace necesario la implementación de estas.

3) orientación y apoyo a padres de familia: es la estrategia grupal y/o individual que se emplea para involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales. Dichas orientaciones son realizadas ya sea por área (pedagogía, psicología, lenguaje, trabajo social) o de manera multidisciplinaria, de acuerdo a las necesidades presentadas en niños y padres, con el fin de apoyar el proceso educativo del menor; se realiza conforme a los siguientes propósitos:

1. Proporcionar a los padres información acerca de las características y Necesidades Educativas Especiales de sus hijos.

2. Orientar a los padres acerca de las formas de favorecer la integración familiar, escolar y laboral.

3. Propiciar la participación de los padres en algunas actividades extra escolares.

La orientación y apoyo a padres de familia se lleva a cabo bajo las siguientes modalidades:

- **Escuela para padres,**
- **Orientación individual y/o**
- **Subgrupala.**

Escuela para padres: modalidad que se ofrece a todos los padres de familia y alumnos con Necesidades Educativas Especiales, desde el nivel de Educación Inicial hasta educación tecnológica (*anexo 3*).

El planteamiento de las temáticas parte del conocimiento que los profesionales tengan sobre:

- Formas de interrelación familiar.
- Niveles de apoyo.
- Imagen familiar.
- Mecanismo de defensa y niveles de ansiedad.
- Fase de asimilación en la familia.
- Expectativas de la familia hacia la escuela y el alumno.
- Contexto cultural de las familias.

Los propósitos de la escuela para padres son:

1) posibilitar la oportunidad los padres de familia de hablar y reflexionar sobre problemáticas comunes.

2) desarrollo de estrategias para que el padre de familia reconceptualice la situación del menor en función de potenciales y no de deficiencias o dificultades.

3) generar alternativas para que el padre de familia proponga acciones que respalden y extiendan la integración social, escolar y laboral de los alumnos.

El profesional de trabajo social debe guiar su intervención en la escuela para padres de familia tomando en consideración los siguientes aspectos:

a) descubrir los sistemas relacionales que se dan al interior de la familia.

b) conocer y analizar el conjunto de ideas, valores, normas y expectativas que la familia reproduce y en las que el niño es socializado.

c) de imitar los elementos necesarios para comprender y fortalecer, junto al padre de familia, los diferentes caminos por los que puede ir desarrollándose el niño.

d) elaborar propuestas de colaboración y proyectos de actividades de apoyo.

el profesional de psicología interviene en la escuela para padres considerando:

a) los factores que obstaculizan el acceso del niño al proceso enseñanza-aprendizaje (constructos que los padres tengan del alumno y de sí mismos, autoestima y autoconceptos).

b) fase de asimilación en la que se encuentra el padre de familia.

c) posibilidades e iniciativa para proporcionar apoyos al alumno.

La escuela para padres se implementa cada ciclo escolar y su plan anual consta de:

- Convocatoria.
- Planteamiento de propósitos sistemáticos.
- Desarrollo.
- Evaluación continua y final.

El profesional de lenguaje orienta con relación a aspectos comunicativos-lingüísticos de los menores atendidos, considerando lo siguiente:

- a) Aspecto fonológico, semántico, sintáctico y pragmático.
- b) Así como en el sistema de comunicación que el niño utilice (lenguaje manual, sistema Braille, etc.).

Acciones.

Para proporcionar atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, el Centro de Atención Múltiple implementa las acciones de:

a) Evaluaciones inicial-integral.

Es el proceso mediante el cual se obtiene la caracterización psicopedagógica del alumno determinando sus Necesidades Educativas Especiales. En relación con el alumno, se identifica el nivel de desarrollo del pensamiento real de potencial, en Educación Inicial, preescolar y primaria se toman en cuenta las etapas de desarrollo según Piaget, realizando observaciones directas de sus habilidades. La competencia curricular, ritmos y estilos de aprendizaje, características afectivo-emocionales, su relación con el contexto familiar y social así como las conductas sociales describen niveles de adquisición y desarrollo, proceso de comprensión y producción del discurso. El área de psicología, evalúa aplicando la entrevista a padres y niños, así como haciendo observaciones en el contexto escolar y en casos excepcionales aplicando algunas pruebas psicológicas. En relación con la familia, se identifican y describen los apoyos, tiempos, recursos, actitud y expectativas de los padres hacia el proceso de atención.

Una vez realizada la evaluación inicial por cada una de las áreas, se procede a la integración de éstas de manera interdisciplinaria, es decir, se realiza la evaluación integral. En donde se determinan las estrategias, apoyos, recursos, tiempos, acciones y responsables para el proceso de atención, sin olvidar que se evalúan constante y permanentemente para realizar los ajustes pertinentes.

b) Atención psicopedagógica.

Es la acción en la cual se vincula el trabajo de cada una de las áreas para dar una respuesta educativa adecuada y oportuna a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

En ésta, se implementan las estrategias y actividades necesarias para que el alumno acceda y desarrolle sus habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes en los distintos niveles educativos.

Dichas estrategias y actividades se elaboran de acuerdo a las características individuales de cada alumno y a los propósitos de cada nivel educativo. En el caso de Educación Inicial, y para primaria el tipo de programa que el alumno cubre:

- 1) Acceso a currícula básica.
- 2) Experiencias básicas de aprendizaje.

Paralelamente se ofrecen estrategias, recursos y apoyo específicos a los alumnos para el logro de los propósitos correspondientes.

En el proceso de atención se identifican aquellos alumnos, que por su desempeño, tienen amplias posibilidades de integrarse a la escuela regular o al ámbito laboral. Para los alumnos que se considera que pueden integrarse a la escuela regular, las áreas de pedagogía, psicología, lenguaje y trabajo social elaboran una caracterización individual en donde se plantean las acciones y tiempos de participación de cada una para hacer posible la integración a escuela regular.

c) Evaluación continua.

Es la acción que se realiza en forma individual, retroalimenta el proceso de atención psicopedagógica y evalúa la pertinencia de los recursos y/o apoyos adicionales utilizados en el proceso de atención. Contempla el contexto educativo, familiar y el desempeño del alumno.

Cada una de las áreas determina sus estrategias específicas para realizar esta evaluación, tomando en consideración las notas significativas consignadas por el equipo interdisciplinario, las muestras pedagógicas, tareas hechas en casa, interrelaciones en el aula, observaciones del maestro, etc., el área de psicología plasma en las notas significativas las observaciones hechas al alumno y al padre

en el contexto escolar, así como el tipo de orientación que se proporciona a los padres y maestros.

El proceso de evaluación continua, permite a los profesionales realizar los ajustes pertinentes a su programación, con el fin de que la atención responda constantemente a las Necesidades Educativas Especiales, por tanto, a lo largo del proceso de atención se realizan acciones para evaluar el desarrollo del alumno y se da seguimiento a las estrategias y actividades implementadas.

La evaluación continua permite identificar si durante el proceso de atención el alumno presenta avances en su desarrollo y si requiere apoyos colaterales que favorezcan su ritmo de aprendizaje, el maestro de grupo elabora un programa de apoyo a casa, el cual en muchas ocasiones es apoyado por el psicólogo, con el propósito de que los padres de familia desarrollen actividades específicas que respalden el trabajo escolar en las diferentes asignaturas; en caso necesario las áreas de apoyo, incluyen estrategias específicas.

Si durante el proceso de atención se considera que la respuesta educativa ofrecida en el Centro de Atención Múltiples no es pertinente a las características del alumno, la institución ofrece a los padres de familia un programa a casa con el fin de que realicen actividades que le posibiliten al niño satisfacer necesidades socio-adaptativas.

Los padres de familia contarán con el apoyo y la orientación permanente de parte de todo el equipo de apoyo y maestro de grupo.

Al tomar cualquier decisión sobre el desarrollo del alumno es necesario hacer un estudio educativo para fundamentar los reajustes, las estrategias, las acciones y/o la respuesta educativa que se ofrece para favorecer al alumno. Este se elabora de manera interdisciplinaria.

d) Seguimiento.

Es la acción que se realiza cuando el alumno está integrado a la escuela regular o al ámbito laboral (integración escolar-integración laboral).

Se planean los propósitos y actividades de seguimiento desde la elaboración misma del programa de integración. Este permite evaluar y retroalimentar las acciones programadas, con el fin de garantizar una integración exitosa.

El trabajador social es el enlace entre el alumno, la escuela o empresa (dependiendo del tipo de integración) y el Centro de Atención Múltiple, por lo que realiza las visitas de seguimiento, de acuerdo a lo planeado en el programa de integración.

Se realiza un proceso de respaldado por todas las áreas y las estrategias generadas escolares que se hayan identificado como relevantes y necesarios de fortalecer.

Además de las actividades señaladas, el área de psicología realiza otras, las cuales van encaminadas a apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los menores y de las cuales se incluye a continuación un listado, el cual se explicará de manera detallada en el siguiente capítulo.

- Guardias escolares.
- Periódico mural.
- Actividades cívicas.
- Reuniones con maestros, trabajo social y/o lenguaje para revisión (es) de algún(os) casos y seguimiento de los mismos.
- Proporcionar alternativas al maestro para un mejor manejo dentro del grupo.
- Participación en consejos técnicos con director, personal docente, supervisor, etc.

- Cursos y talleres que el departamento promueve.
- Recepción de la población.

Una vez expuesta la estructura organizativa y operativa del Centro de Atención Múltiple, en el siguiente capítulo se explicará y detallará lo que el psicólogo realizó en el grupo de Educación Inicial durante el ciclo escolar 2001-2002.

CAPITULO IV

FUNCIONES DEL PSICÓLOGO DENTRO DEL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 8, CICLO ESCOLAR 2001-2002.

El presente trabajo esta basado en la experiencia laboral que como psicóloga desarrollé en el ciclo escolar 2001-2002, en el turno vespertino que el Centro de Atención Múltiple No. 8 “Odalmira Mayagoitía” proporciona en un horario de 14:00 a 18:30 hrs. de lunes a viernes. El Centro de Atención Múltiple es una institución gubernamental ubicada en Av. Miguel Hidalgo s/n Colonia Emiliano Zapata, Ecatepec, Estado de México.

Los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.), son la instancia educativa que ofrece ayuda temprana (Educación Inicial), educación básica (Preescolar y Primaria) y capacitación laboral para niños y jóvenes con discapacidad. Su objetivo es atender a los niños con alguna discapacidad para que se beneficien del plan y los programas de estudio regulares, y alcancen lo antes posible el grado escolar que les corresponde, de acuerdo con su edad. La atención que se ofrece en estos centros tiene un carácter transitorio, ya que se pretende la integración de los menores a los servicios educativos regulares.

El objetivo primordial del área de psicología en el Centro de Atención Múltiple (C.A.M.) es el trabajo en el contexto aula-escuela como facilitador para proporcionar más estrategias para la intervención y ayuda pedagógica, y el trabajo con los padres de familia. Aclarando que el trabajo con los padres de familia se lleva acabo mediante orientaciones, las cuales son vistas como espacios donde ellos reflexionan, analizan y generan estrategias en beneficio de sus hijos a fin de integrarlos a todos los niveles.

En el contexto aula-escuela, se parte de un análisis del mismo, con la finalidad de determinar los factores que favorecen u obstaculizan el acceso de los niños al

proceso de enseñanza-aprendizaje, lo anterior con el propósito de modificar dichos factores dentro del sistema para favorecer a sus integrantes.

En el análisis de estos ámbitos se toman en cuenta: las necesidades tanto de los niños como de las familias y en algunos casos de los profesionales involucrados en el proceso de atención a los menores. Se considera importante identificar las necesidades y potenciales de los menores desde la entrevista inicial, en la observación y en el estudio fino, tomando en cuenta que actualmente el Coeficiente Intelectual (C.I.), no es determinante para identificar las potencialidades de los menores para acceder al aprendizaje. Es necesario para el grupo de Educación Inicial ubicar el grado de desarrollo de los menores, por lo cual se retoma la teoría de la epistemología genética de Jean Piaget, y dadas las edades del grupo (45 días a 4 años de edad), se utiliza con mayor frecuencia lo referente a las etapas de desarrollo sensoriomotora y preoperacional.

Para generar estrategias apoyo que partan de las potencialidades del niño y su contexto, ha sido conveniente que el área de psicología haya salido del cubículo y se haya involucrado con todas las participantes del proceso educativo (pedagogía, psicología, lenguaje y trabajo social).

4.1 Descripción de la Población Atendida en el Ciclo Escolar 2001-2002

En el Centro de Atención Múltiple No.8 "Odalmira Mayagoitía", durante el ciclo escolar 2001-2002, se contó con una matrícula de 157 alumnos(as) de los siguientes niveles educativos: Educación Inicial, Preescolar y Primaria, en donde labora un solo psicólogo, quien atiende a toda la población.

El grupo de Educación Inicial debería contar con 12 alumnos como mínimo y 14 como máximo para brindar una atención óptima. En el referido ciclo escolar existió una sobrepoblación, la cual se atendió de la siguiente manera: la maestra dividió

el grupo en dos subgrupos, los lunes y miércoles se atendió a los de maternal y martes y jueves a los lactantes.

La edad de los alumnos del subgrupo de lactantes fluctuó entre 45 días y año 6 meses y el total fue de 10 niños. La edad de los alumnos de maternal fluctuó entre 1 año 7 meses y 3 años once meses y el total fue de 13 niños.

La planeación de las actividades toma en cuenta las necesidades formativas de los niños y elige los ejes de contenido convenientes para satisfacer esta demanda sin descuidar todas y cada una de las participaciones del personal de la institución, principalmente las áreas de pedagogía, lenguaje y psicología, el maestro de grupo es el responsable de elegir los ejes a trabajar en cada subgrupo, tomando en cuenta las características de los menores mediante las orientaciones realizadas por las áreas de apoyo (psicología y lenguaje).

TABLA 1

No.	Nombre	Discapacidad	Sexo	Edad
1	Aco Jiménez Daniela	Intelectual	Femenino	1 año 2 meses
2	Aguilar Rosa Paula Yanet	Motora	Femenino	1 año 8 meses
3	Caballero Vega Alan Gabriel	Motora	Masculino	1 año 3 meses
4	Chavero Lugo Sergio	Intelectual	Masculino	3año 1 meses
5	Cortés Cristóbal Eduardo	Motora	Masculino	2 año 3 meses
6	Díaz Cruz Jessica Michelle	Motora	Femenino	2 año 2 meses
7	Díaz Ramírez Jesús Alberto	Visual	Masculino	3 año 8 meses
8	Flores Patricio Julia Karina	Visual	Femenino	2 año 5 meses
9	Hernández Guzmán Jesús Alexis	Intelectual	Masculino	1 año 8 meses
10	Hernández Martínez José Andrés	Motora	Masculino	2 año 3 meses
11	Lara Sánchez Mario Alberto	Intelectual	Masculino	3 año 6 meses
12	López Jaramillo César	Motora	Masculino	1 año 9 meses
13	Mares Peña Jorge Isaac	Intelectual	Masculino	1 año 2 meses
14	Maya García Brayan	Motora	Masculino	1 año 10 meses
15	Méndez Bernal Edgar Saúl	Motora e Intelectual	Masculino	2 años

16	Muñoz Ibáñez Verónica	Intelectual	Femenino	3 año 8 meses
17	Osorio Rojas María Arely	Motora	Femenino	4 años
18	Pineda Martínez Clara Ángeles	Auditiva	Femenino	3 año 5 meses
19	Ramírez Rodríguez Juan Uriel	Intelectual	Masculino	1 año 3 meses
20	Reyes Balderrama Rodrigo	Intelectual	Masculino	2 año 6 meses
21	Rosas Villa Emmanuel de Jesús	Intelectual	Masculino	1 año 7 meses
22	Silva Garnica María del Consuelo	Intelectual	Femenino	4 años
23	Oropeza González Berenice	Motora	Femenino	1 año 5 meses

TABLA1 Se mencionan los nombres, discapacidades, sexos y edades de los alumnos del grupo de Educación Inicial del siglo 2001-2002 del Centro de Atención Múltiple No. 8, que estuvieron inscritos hasta Diciembre del 2001 (Anexo 4).

Todos los menores que conformaron el grupo de Educación Inicial en este ciclo escolar presentaron algún tipo de discapacidad: 9 niños con discapacidad motora, 10 con discapacidad intelectual, 2 con discapacidad visual, 1 con discapacidad auditiva y 1 con discapacidad múltiple (discapacidad motora e intelectual); de los cuales 9 son de sexo femenino y 14 del sexo masculino (*figura 3*).

4.2 Descripción de las Acciones del Área de Psicología.

La participación del psicólogo se desarrolló desde el momento en que empezó el ciclo escolar 2001-2002, el cual es el mismo para todo el sistema educativo básico nacional (20 de agosto de 2001).

Se inició con 2 días de organización y 3 días de participación en los Talleres Generales de Actualización (T.G.A.), los cuales se imparten en el ámbito nacional para todo el personal del área pedagógica (pedagogía, psicología, lenguaje y trabajo social), las fechas fueron durante la primera semana de agosto 22, 23 y 24. En estos talleres se maneja el grado de conocimiento de los contenidos de la currícula básica y alternativas de trabajo propuestas por los profesionales para los menores; lo anterior permite al psicólogo conocer los objetivos de las asignaturas

que se trabajan principalmente en primaria, sin dejar de lado los trabajos en Educación Inicial y preescolar; de esta forma se tienen mayores elementos para planear el trabajo a desarrollar en los grupos permitiendo que la participación del psicólogo vaya encaminada a apoyar los aprendizajes educativos de los menores. Las reuniones de los Talleres Generales de Actualización (T.G.A.), se realizaron 3 veces a lo largo del ciclo escolar, agosto 22, 23 y 24, diciembre 7 de 2001 y marzo 15 de 2002.

A) La Evaluación Inicial-Integral.

La evaluación es un proceso de recopilación de información respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, con relación a sus habilidades, destrezas, actitudes y conocimiento de los alumnos; rescatando sus potencialidades para compararlos con los propósitos educativos de un grado "X", estableciendo su relación con el contexto familiar, de desarrollo y escolar, para la toma de decisiones con respecto a las estrategias didácticas y metodológicas de apoyo a la familia y estrategias complementarias al desarrollo del niño.

Los objetivos de la evaluación son:

- 1) Planear y programar actividades de acuerdo al grado, participando el área pedagógica (pedagogía, psicología y lenguaje).
- 2) Definir los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos conforme a los programas de cada grado, retomando la información de cada área (pedagogía, psicología, lenguaje, trabajo social).
- 3) Dar sentido a las actividades escolares.

- 4) Participar en la detección y determinación de las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) de los menores, proponiendo estrategias para su atención.
- 5) Proporcionar orientación a padres, respecto al manejo efectivo de autoestima y motivacional.
- 6) Brindar orientación a maestros sobre aspectos motivacionales, afectivos, procesos grupales, comunicacionales y del desarrollo psicológico del niño.

La Evaluación Inicial cubre 2 etapas:

- a) Estudio básico
- b) Estudio fino

El área de psicología realizó en el ciclo 2001-2002 la evaluación inicial utilizando para el estudio básico:

- 1) La observación
- 2) La entrevista psicológica a padres

- 1) La observación

La observación se utilizó para la evaluación inicial, realizando observaciones a todos y cada uno de los menores (23 alumnos), así como a sus respectivos padres o tutores, considerando las características del desarrollo personal, social y ambiental de los alumnos en el contexto aula-escuela, para lo cual se tomaron en cuenta los siguientes espacios:

- a) Aula (visitas programadas y visitas repentinas).
- b) Patio (durante recreo, eventos cívicos, eventos culturales y actividades programadas por la maestra).
- c) Al entrar y salir de la escuela
- d) Cuando asisten al cubículo

a) Aula.- La observación en este espacio se llevó a cabo mediante visitas programadas y visitas repentinas.

Visitas programadas, en ellas se consideraron las actividades de la maestra, los días y horarios en que asistieron los alumnos (cuando eran de primer ingreso se observó a todos de uno a la vez); se realizó una visita a la semana por un periodo de un mes. Las observaciones grupales se realizaron una vez al mes por cada subgrupo (lactantes y maternales), se observó a casos específicos de acuerdo a lo detectado por el área y/o por la maestra y bajo acuerdo de ambas partes se realizaron las visitas que se consideraron necesarias para obtener mayor información de los menores y sus padres, para dar mayores alternativas de trabajo para el alumno en cuestión que le apoyara en su atención, aprovechamiento y desarrollo.

Las observaciones se llevaron a cabo por un periodo mínimo de 1 mes y máximo de 6 meses y en algunos casos durante todo el ciclo escolar, esto de acuerdo a las necesidades del área de pedagogía. Además se dio prioridad a algunos alumnos dadas sus características excepcionales.

Visitas repentinas, para ellas se tomaron en cuenta los días y horas de asistencia de los alumnos, pero sin avisar a la maestra de las mismas, con el fin de poder observar las actividades propuestas por la maestra, participación de los padres, actitudes de los asistentes, interacción maestra-alumno, alumno-alumno, alumno-padre, padre-padre, etc.

b) Las observaciones en el patio, se realizaron durante el recreo de los menores, en el horario de 16:30 a 17.00 hrs., de lunes a jueves regularmente, durante eventos cívicos y actividades culturales.

c) Al entrar y salir de la escuela, se observó la actitud de los padres y su interacción con sus hijos, con otros niños, con otros padres y con personal de la institución.

d) Cuando asistían al cubículo, se observaron actitudes, lenguaje, manejo de los padres hacia el menor, comportamiento del menor en presencia y ausencia de los padres, puntualidad de los padres para las citas, responsabilidad cuando los padres solicitaban el servicio de entrevista u orientación.

La observación realizada en la escuela tuvo como fin el conocer las conductas de los niños y de los adultos que los rodean, para resumir si el niño habla, no habla, la cantidad de tiempo que un niño pasa platicando y/o tocando a otros niños o a los adultos.

La observación en el salón de clase (aula), se centró en ocasiones en un solo niño y en las personas con las cuales el interactúa, o a través de una rotación del observador, se puede evaluar el comportamiento de varios niños que sean el objeto de la observación, o hasta de una clase entera. Lo que se observó fue la conducta espontánea de algún(os) niño(s) y padres en un ambiente natural de escuela, para comprender la

naturaleza de la conducta de ambas partes. La observación fue realizada de manera sutil para no influir en el comportamiento de los mismos.

La observación también tuvo como objetivo poder identificar el nivel de desarrollo de pensamiento y establecer la relación de éste con la edad cronológica: Recordando que Piaget también utilizó la observación para elaborar un sistema de ciertas categorías específicas de la conducta que se consideran indicadores de determinadas etapas o niveles del funcionamiento físico, cognitivo y social.

Las observaciones realizadas aportaron información sobre las condiciones psicomotoras, cognitivas, lingüísticas y sociales de los alumnos (*anexo 5*).

La observación realizada en el contexto escolar, también se dirigió hacia padres de familia y profesores de grupo, con la finalidad de obtener información y proponer alternativas de trabajo que ayudaran a la atención en beneficio del desarrollo de los menores, los aspectos más importantes observados fueron:

- Manejo de padres en aula-escuela
- Lenguaje y tono hacia los menores, tanto de padres como de maestros
- Tipo de acercamiento de maestros y padres hacia los niños
- Formas de motivación de maestros y padres hacia los menores
- Interés demostrado en la participación de actividades
- Orientación de maestros a padres
- Aceptación de maestros y padres hacia los menores
- Grado de conocimiento de padres y maestros de las discapacidades de los menores y el tipo de manejo hacia éstas

- Tipos de ayuda proporcionadas por padres y maestros hacia los menores.
- Identificación de elementos para la motivación presentes en el salón de clases
- Tipos y formas de comunicación que se dieron en el interior del salón
- Los roles
- Formas de organización
- Formación de subgrupos y tipos de relación entre éstos y el grupo
- Tipos de caricias y respuestas a ellas de parte de los menores
- Expectativas de padres y maestros
- Actitudes de los padres ante el tipo de orientación proporcionada por los maestros
- Actitudes de los maestros hacia los menores y hacia los padres.

Todas las observaciones que se realizaron a alumnos, padres y maestros, se plasmaron de manera individual en las carpetas de los menores, esto ha servido para que el área pedagógica retome los aspectos relevantes de cada caso y realicen las adecuaciones necesarias en las actividades pedagógicas de los menores. Estas observaciones se rotulan como “observaciones significativas” y se ponen en la carpeta individual lo mas pronto posible para que estén a disposición del personal docente (*anexo 6*).

En las notas significativas se registraron en forma sintetizada los aspectos relevantes presentes en los alumnos, y que incidieron directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo fue importante que cada área especificará las estrategias a seguir para mejorar dicho proceso. Al final de cada nota se escribió el nombre y firma de cada profesional que la elaboro, especificando el área a la que pertenece y la fecha de realización.

2) La entrevista psicológica.

Forma parte del estudio básico de la Evaluación Inicial, la cual se aplica a los padres de familia de nuevo ingreso, ya que los menores de reingreso ya cuentan con este instrumento. La entrevista se inicia con la realización, programación y entrega de un citatorio, contemplando los días y horarios en los cuales los padres puedan asistir más probablemente, para minimizar la inasistencia de los mismos. Durante la entrevista se obtiene una visión general donde se identifica el potencial del menor con relación a su desarrollo personal, psicosocial y psicomotor.

El tipo de entrevista que se utilizó es semi-estructurada, debido a que se considera que el entrevistador requiere cierta información fundamental con relación al menor que investiga, pero al mismo tiempo se reconoce la importancia de aquella información que aparece colateralmente, o en forma de aparente desvío, y que permite en muchas ocasiones una mayor comprensión de la situación del menor. Por lo tanto este tipo de entrevista permite la expresión espontánea de los padres y la guía en determinados momentos por parte del entrevistador para cubrir los temas de interés preestablecidos.

Se considera que esta forma de entrevista es la más adecuada con relación a los requerimientos institucionales, ya que sin utilizarse demasiado tiempo se puede obtener una idea bastante amplia de la situación del menor y su entorno.

Para la realización de las entrevistas se contemplo lo siguiente:

a) Se solicitó el expediente del menor para revisar y considerar la información recabada por otras áreas (maestros, lenguaje y trabajo

social), así como su documentación personal, diagnósticos médicos y/o psicológicos, para evitar que el entrevistado sea sometido nuevamente a interrogatorios ya elaborados Y contemplar esa información al conocimiento del menor y su contexto.

b) Como paso importante se estableció un acercamiento (raport) con el menor y los padres desde la entrega del citatorio, en la entrevista se platico de temas coloquiales para dar confianza al menor y a los padres.

c) Al iniciar la entrevista se indaga el motivo de consulta y la causa para la solicitud del servicio en la institución, la respuesta a estas preguntas permite al psicólogo conocer el grado de conocimiento de los padres acerca del motivo por el cual están siendo entrevistados. A partir de esta información el psicólogo se da cuenta del grado de realidad o mito que los padres tienen con respecto a la problemática del menor, y asimismo permite ir definiendo el tipo de trabajo a realizar con ellos en el futuro.

d) La entrevista se inicia con los temas preestablecidos, induciendo a los padres por medio de preguntas abiertas que dan pauta a que ellos hablen de aquello que consideran más significativo con relación a cada punto tratado en el desarrollo de la entrevista.

e) Para que el entrevistado pueda darle un sentido a la entrevista y confirme que ha sido escuchado, ha sido necesario que el psicólogo configure un cierre de la entrevista que incluye: una síntesis de los contenidos expuestos y a partir de ellos una propuesta de trabajo individual, subgrupal o grupal con los demás padres.

f) Al término de cada entrevista se les dio a conocer a los padres de familia la función que el psicólogo desempeña en el C.A.M., entre las cuales esta el realizar orientaciones individuales, subgrupales, grupales;

así como los objetivos que persigue la institución, además de aclararles dudas que tengan o que hayan surgido durante la entrevista, así como la probabilidad de volverlos a citar para recibir las orientaciones pertinentes.

Para la entrevista psicológica se contemplaron los siguientes aspectos de los menores: (*anexo 7*)

I) Datos de identificación

- II) Antecedentes del desarrollo
- III) Desarrollo personal
- IV) Desarrollo psicosocial
- V) Desarrollo psicomotor
- VI) Caracterización psicológica
- VII) Estrategias de apoyo

Se obtiene una visión general a través de la cual se identifica el potencial del alumno con relación a su desarrollo personal, psicosocial y psicomotor; mismo que se traduce en estrategias de apoyo para el menor con la finalidad de satisfacer las necesidades básicas de éste.

b) Estudio fino.

- 1) Etapas de desarrollo intelectual según Piaget
- 2) Escala de desarrollo PAR-DOLL

Las pruebas de inteligencia que conforman el estudio fino son: figura humana, Bender, Terman-Merril y WISC-R, las cuales son aplicadas para los grados de preescolar y primaria, pero para los grupos de Educación Inicial no se utilizan dichas pruebas, por lo que para el estudio fino los menores son evaluados con los aspectos del desarrollo de la inteligencia de la teoría de Jean Piaget, la

cual nos permite ubicar al menor en una etapa de desarrollo conforme a sus conocimientos y habilidades. Las etapas que se retoman son 2: sensoriomotora, que contempla la edad de 0-2 años y la preoperacional, que va de los 2 a los 7 años. Debe recordarse que los menores del grupo de Educación Inicial contemplan una edad de 45 días a 4 años.

La finalidad de ubicar a los menores en una etapa de desarrollo intelectual (según la teoría de Piaget), nos permite conocer sus potenciales y determinar que alternativas se les puede ofrecer para apoyar a su desarrollo en general; además de desprender el trabajo psicopedagógico que los alumnos requieren para cubrir sus Necesidades Educativas Especiales.

La manera de conocer y ubicar al menor en determinada etapa es mediante las observaciones que se realizan en el contexto aula-escuela, contemplando las características de desarrollo de cada etapa de inteligencia conforme a la teoría de Piaget (*anexo 5*).

Otra forma de determinar qué hace y cómo hace el menor las actividades motoras, cognitivas y sociales es mediante la interacción del psicólogo con el menor en las actividades escolares, además de tomar en cuenta la información recopilada en la entrevista con padres.

Otro instrumento de evaluación para el estudio fino que se aplicó fue la escala PAR-DOLL, solo se aplicó a algunos menores del grupo de Educación Inicial de niños con Necesidades Educativas Especiales, la aplicación se realizó por criterio del psicólogo o maestro de grupo y considerando que existen menores que requieren que se especifiquen más sus habilidades de una manera detallada, sobre todo de aquellos que se considera que en un futuro pueden integrarse en el ámbito preescolar regular. El instrumento es una herramienta que nos permite clarificar las potencialidades del menor (*anexo 8*).

La escala PAR-DOLL cuenta con 180 ítems (*anexo 9*) que se dividen en los siguientes aspectos:

- a) Social
- b) Motora
- c) intelectual

La escala se aplicó mediante la observación y trabajo del psicólogo directamente con el menor en el contexto aula-escuela, se le solicitó al niño que realizara algunas actividades y de este modo se observó qué instrumento, apoyos o ayudas físicas, verbales o emocionales requería; además de ver qué actividades realizaba, cuáles no y cuáles estaban en vías de adquirir. También se recopiló información de las habilidades del menor mediante la entrevista a padres o cuestionándolos al momento de trabajar con sus hijos en el contexto escolar, así como ratificando información con el maestro de grupo, estableciendo día y horario de trabajo con éste.

Una vez obtenida la información de lo que el niño es capaz de realizar, se vacía la información en una hoja de registro (*anexo 9*), en donde se aprecia claramente en qué edad se encuentra cada una de sus habilidades y cuáles está en vía de obtener; esta información nos sirve para enriquecer el análisis cualitativo.

Los datos obtenidos deben ser siempre utilizados para la programación de actividades que se llevan acabo con el menor dentro de la escuela y en casa, propiciando que su desarrollo se vea beneficiado.

Evaluación integral

Cuando el área de psicología ha obtenido suficiente información en la evaluación inicial (mediante la observación, entrevista a padres, ubicación en la etapa de

desarrollo de inteligencia de la teoría de Piaget y en casos excepcionales la aplicación de la escala de desarrollo PAR-DOLL), realiza un reporte en donde contempla las características personales, psicosociales y psicomotoras del menor, retomando principalmente sus potenciales, sin dejar de lado sus debilidades. Además de considerar las características y necesidades familiares, las cuales puedan estar beneficiando o perjudicando al menor.

Una vez realizada la evaluación inicial por cada una de las áreas, se realiza una programación de reunión, para proceder a la integración de las mismas de forma interdisciplinaria, es decir, se realiza la evaluación integral, la cual se conoce como caracterización psicopedagógica del alumno; donde se determinan las estrategias de apoyo, recursos, tiempos, acciones y responsables para el proceso de atención, sin olvidar que se evalúan constante y permanentemente para realizar los ajustes pertinentes (*anexo 10*).

B) Atención psicopedagógica.

Es la acción en la cual se vincula el trabajo de cada una de las áreas para dar una respuesta educativa adecuada y oportuna a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

En dicha acción, se implementan las estrategias y actividades necesarias para que el alumno acceda y desarrolle sus habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes en los distintos niveles educativos.

Dichas estrategias y actividades se elaboran de acuerdo a las características individuales de cada alumno y a los propósitos de cada nivel educativo. En el caso de Educación Inicial con niños con Necesidades Educativas Especiales en el Centro de Atención Múltiple (C.A.M.), se considera el programa de Educación Inicial que se trabaja en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) o preescolares regulares, considerando:

- 1) Los objetivos del programa
- 2) Las áreas del programa

Paralelamente se ofrecen estrategias, recursos y apoyos específicos a los alumnos para el logro de los propósitos correspondientes.

El área de psicología a partir de la información obtenida en la evaluación inicial (evaluación psicopedagógica), propone acciones de apoyo que le faciliten al alumno su desarrollo y aprendizaje, estas acciones inciden en dos ámbitos fundamentales:

- 1) Familia**
- 2) Escuela**

Con relación al trabajo de orientación con padres se programan pláticas o talleres en donde se requiere de la participación de cada uno de los asistentes a dichas actividades, tratando invariablemente de establecer continuidad y secuenciación en la realización de los mismos.

1) Familia; La atención a padres de familia es una estrategia básica en los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.), es necesario implementar acciones permanentes a través de 3 modalidades de apoyo:

- a) Individual**
- b) Subgrupal**
- c) Grupal**

a) Orientaciones individuales; surgen de las observaciones de la Evaluación Inicial-Integral, de las demandas de los maestros y padres, de las peculiaridades de la problemática que presentan algunos alumnos. En la modalidad individual, se proporcionan orientaciones directas sobre aquellos aspectos de la vida familiar que influyen en el rendimiento escolar del

alumno como son: interrelación, motivación, autoconcepto, etc. Por otra parte, se considera que mediante una atención individualizada, no se podría dar la cobertura necesaria debido a la gran demanda que se presentaría bajo esta modalidad, interfiriendo en la calidad de las respuestas o sugerencias.

b) La atención subgrupal; se lleva a cabo cuando 2 ó más padres de familia presentan situaciones similares con relación a sus hijos. Por lo que se les hace un catorio conjunto para proporcionarles orientación, y de esta forma optimizar el tiempo y cobertura de orientación a padres.

c) Orientación grupal; se proporciona a todos los padres a través del programa escuela para padres, y básicamente presenta 2 opciones:

1) Pláticas informativas a padres

2) Talleres a padres

1) Pláticas informativas a padres; se dirigen a la comunidad de padres en general y versan sobre problemas comunes y/o de interés general (ejemplo: conocer los objetivos del CAM, conocer como se adecua la currícula a los niños con Necesidades Educativas Especiales). Forma parte del programa de sensibilización, pero a la vez sirve para crear conciencia sobre la importancia de su intervención en aspectos vinculados con la educación de sus hijos y la ayuda que ellos pueden proporcionar para prevenir o superar diversos tipos de problemáticas, desarrollo y escolarización de los mismos.

2) Talleres a padres; se realizaron principalmente con los padres de niños que presentan Necesidades Educativas Especiales o cierta problemática común. Estos talleres se inician con el encuadre, donde

se especifican los objetivos a lograr durante los talleres, los tiempos, responsabilidades, formas de participación y temática, todo lo cual se determina de común acuerdo con las áreas de pedagogía, psicología, lenguaje y trabajo social; cuidando que se defina (el taller) como un espacio donde todos van a aportar alternativas de solución a la problemática que ahí se exponga o enriqueciendo las opiniones de los demás.

El equipo paradocente (psicología, lenguaje y trabajo social) estará pendiente de la forma en que se desarrolle la dinámica, identificando necesidades del grupo o individuales, asimismo, irá guiando para que se encamine al objetivo de la sesión, teniendo especial cuidado para que sus participantes estén connotadas positivamente hacia las acciones y comentarios de los padres haciéndoles sentir que en cualquier momento y situación se les puede escuchar y apoyar.

Es importante que las temáticas surjan de las necesidades de los padres, pero también de las necesidades del CAM, a partir de la información que arrojan los estudios de trabajo, psicología, lenguaje o pedagogía. Las áreas de apoyo (psicología, lenguaje y trabajo social), pasan en el transcurso del primer bimestre con cada maestro para rescatar inquietudes y propuestas de trabajo a realizar con los padres, con la finalidad de que esto pueda apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

El taller es recomendable realizarlo una vez por mes, sin embargo, esto queda determinado por las condiciones prevalecientes en la escuela. Cabe aclarar que estos talleres no son actividad exclusiva del psicólogo, sino que es una estrategia en la que deben intervenir los profesionales de las diferentes áreas.

Las orientaciones a padres también se brindan cuando un alumno requiere otro tipo de atención fuera del CAM (canalización, reubicación, etc.)

2) Escuela; En el ámbito escolar, el apoyo se da en el contexto aula-escuela, identificando aquellos aspectos y agentes involucrados en dicho contexto que influyen, y en algunos casos determinan las condiciones de desarrollo y aprendizaje del niño, tales como: interrelación maestro-alumno, manejo de autoestima, adaptación al contexto escolar, interacción alumno-alumno, actitud del alumno frente a las actividades cotidianas, aptitudes, etc.

La orientación y el apoyo a padres de familia y/o maestro de grupo se proporciona sobre el trabajo en aula.

Las visitas de apoyo al aula y/o taller se realizan periódicamente. Asimismo, se llevan a cabo cuando el docente y/o padre de familia lo solicite o cuando se tengan alumnos candidatos a integración escolar.

A partir de lo observado se especifican las estrategias a seguir por el maestro, padre de familia o psicólogo. Cuando un alumno requiere del servicio y/o apoyo de otra institución, o sea, candidato a integración escolar, el psicólogo colabora en la atención y orientación a padres, maestros y alumnos.

C) Evaluación continua

Es la acción que se realiza en forma individual (por cada una de las áreas), retroalimenta el proceso de atención psicopedagógica y evalúa la pertinencia de los recursos y los apoyos adicionales utilizados en el proceso de atención. Contempla el contexto educativo, familiar y el desempeño del alumno.

Cada una de las áreas determina sus estrategias específicas para realizar esta evaluación, tomando en consideración las notas significativas. (*anexo 6*). Consignadas por el equipo interdisciplinario, las muestras pedagógicas, tareas hechas en casa, interrelaciones en el aula, observaciones del maestro, etc.

En el caso del área de psicología, la evaluación continua se registra en las notas significativas (*anexo 6*), cuya periodicidad depende de las necesidades educativas determinadas y cuando en los contextos familiares y aula se presente un acontecimiento significativo que repercuta en el proceso enseñanza-aprendizaje; estando implicados aspectos de interrelación, autoestima, socialización, motivación y disposición para realizar las actividades en el aula, etc.

Se proponen estrategias de apoyo al maestro, padres de familia y/o alumno, especificando tiempos y ámbitos de realización (aula-casa). Tomando en cuenta el seguimiento correspondiente; un ejemplo de ellos es cuando en el aula se observa que el niño frecuentemente se aísla en el momento de realizar las actividades, lo cual repercute en su socialización y en el acceso al aprendizaje; por tanto, se sugiere que el maestro dirija con mayor frecuencia una mirada a él, y tenga contacto físico, esto por lo menos hasta que el niño se adapte y se empiece a relacionar más con sus compañeros.

Las notas significativas dan cuenta del contexto educativo: alumno, padre de familia y/o maestro, tomando como base el proceso enseñanza-aprendizaje y contempla aquellos factores que la favorecen o la obstaculizan. Describen el comportamiento del niño, la forma de interrelacionarse, su motivación, autoestima, etc.

Además, en la evaluación continúa, de ser necesario, se plantean nuevas estrategias o se modifican, permitiendo al psicólogo realizar los ajustes pertinentes a su programación, con el fin de que la atención responda constantemente a las

Necesidades Educativas Especiales, por tanto, a lo largo del proceso de atención se realizan acciones para evaluar el desarrollo del alumno y se da seguimiento a las estrategias y actividades implementadas.

Los padres de familia contaron con el apoyo y la orientación permanente de parte del área de psicología. De manera interdisciplinaria, es decir pedagogía, psicología, lenguaje y trabajo social, se reunió cuantas veces fue necesario para tomar decisiones sobre el desarrollo del alumno y poder fundamentar los reajustes, las estrategias, las acciones y/o las respuestas educativas que se hace para favorecer al alumno.

D) Seguimiento

Es la acción que se realiza cuando el alumno esta integrado a la escuela regular. Cuando un alumno cuenta con las suficientes habilidades cognitivas, motoras y sociales el equipo interdisciplinario se reúne para revisar la situación del menor y cada área plantea propósitos y actividades de seguimiento al momento de elaborar el programa de integración. Este permite evaluar y retroalimentar las acciones programadas con el fin de garantizar una integración exitosa.

En este caso el área de psicología realiza la caracterización psicológica contemplando las características actuales del alumno, tales como: autonomía, socialización, motivación, tolerancia a la frustración, perseverancia, etc., integración e independencia en el contexto escolar (*anexo 1*).

Además cuando un alumno es candidato a una integración educativa, se realizan las siguientes acciones dentro y fuera de la comunidad, en donde no sólo el área de psicología participa, sino que es trabajo de todo el equipo interdisciplinario.

- Trabajo con los padres de familia y alumnos tanto de la escuela que promueve la integración como de la que recibe el alumno.

- Trabajo de sensibilización con directivos y docentes del CAM y la escuela regular.
- Selección de la institución educativa tomando en consideración la cercanía al hogar (preferentemente), disposición favorable de la comunidad educativa a la integración que el contexto escolar responda a las características del alumno.
- Se tiene seguimiento a: cada una de las áreas diseña o planea las estrategias adecuadas para reforzar al alumno integrado, estableciendo los periodos de realización y los responsables de cada una de las acciones específicas a desarrollar, con la finalidad de que el seguimiento adquiera un carácter técnico, significativo, productivo y no solo administrativo, haciendo lo mismo el resto de las áreas.

4.3. Actividades Diversas

Por último tenemos un aspecto que sin ser básico, tiene su importancia, ya que permite una mejor organización del Centro de Atención Múltiple. Algunas de las actividades contempladas son de carácter administrativo, otras organizacionales, otras de conferencias y otras de apoyo.

Para obtener mayor información de los contenidos a trabajar en pláticas o talleres con los padres de familia, se realizan cuestionarios a ellos como a los maestros, en donde se les solicita que pongan que es lo que les gustaría que el área de psicología trabaje en grupo y en las pláticas o talleres con padres. Con base a éstos datos se elaboran las pláticas, las cuales contemplan los problemas comunes que se presentan en cada grado en este caso en el grupo de Educación Inicial; en el ciclo escolar 2001-2002, los temas de interés fueron:

1. Las Discapacidades
 2. Desarrollo Humano hasta los 4 años
 3. Sobreprotección y Comunicación Familiar.
- Se participó en guardias escolares: Durante el ciclo escolar, se participó en 4 sesiones de dos semanas cada sesión en la vigilancia de entrada y salida de alumnos y padres al CAM, durante esos periodos se realizó el periódico mural en donde se dan mensajes de salud, de días conmemorativos, higiene, participación escolar, derechos de los niños, etc. A la comunidad escolar; además, de encargarse de las actividades cívicas que correspondan a ese periodo en donde se hace representaciones, cantos, pasarelas, etc., alusivas a fechas y/o personales significativos.
 - Se participó en 14 reuniones de consejos técnicos, en donde asiste el director, personal del área pedagógica (pedagogía, psicología y trabajo social), estos espacios son para:
 - la revisión de temas que aporten mayores elementos en la atención de los menores y padres de familia.
 - Se participó en reuniones informativas a las cuales asistió todo el personal administrativo y pedagógico, estas reuniones son para dar información sobre: cursos, actividades propuestas por el Departamento de Educación Especial.
 - Organización de actividades culturales
 - De limpieza, recreación, etc. del C.A.M.
 - Organización sobre el funcionamiento de la escuela.

- Participación en asesorías que promueve el Departamento de Educación Especial, relacionadas exclusivamente a la función del área de psicología, al trabajo multidisciplinario.
- Se elabora y se entrega a la Dirección documentación solicitada por esta como son: informes laborales de actividades o sobre algún niño en particular.
- Se revisa bibliografía referente a los temas a tratar durante las pláticas con padres o en los consejos técnicos.
- Y cuando trabajo social no asiste, se realiza la recepción de la población, a quienes se les solicita su documentación, se les realiza la entrevista, se realizan observaciones de los menores y padres, se consulta con el director los casos, se les orienta a los padres, se les inscribe o se les canaliza a otras instancias.

4.4 Resultados

El total de alumnos del grupo de Educación Especial inicial del ciclo escolar 2001-2002 en el C.A.M. No. 8 "Odalmira Mayagoitia" fue de 23, de los cuales 14 eran niños y 9 niñas, fueron inscritos durante los dos primeros bimestres del ciclo, eran 16 niños de reingreso y 7 de nuevo ingreso, se dieron de baja 6 en el lapso de febrero-junio de 2002 (4 niños y 2 niñas) por causas diversas (enfermedad, cambio de domicilio, falta de interés, etc.). Concluyeron el ciclo 17 alumnos, los cuales mostraron avances significativos.

Los 17 menores continuaban presentando Necesidades Educativas Especiales, además de algún tipo de discapacidad: intelectual (5 niños y 3 niñas), visual (1 niño y 1 niña), motora (3 niños y 3 niñas), motora e intelectual (1 niño); ninguno

con discapacidad auditiva. Todos los niños contaban con servicio médico (IMSS, ISSSTE, Hospital infantil, etc.), en los cuales les proporcionaban medicamentos de acuerdo a sus necesidades, rehabilitación física y/o de lenguaje, servicio neurológico, etc.

A los padres de los niños de nuevo ingreso se les elaboró y entregó un citatorio en el área de psicología para que asistieran a la entrevista psicológica, éste se entregó al padre que acompañaba al menor, se tomaron en cuenta días y horarios de manera particular para evitar la ausencia, de los 7 citados, sólo 3 acudieron puntualmente a la entrevista; con los otros 4 se tuvo la necesidad de trabajar con ellos, sensibilizándolos para que asistieran a una nueva cita que se les programó, se pidió apoyo al maestro para motivar a los padres para que asistieran a la entrevista. Esto se realizó así, con la finalidad de resaltar la función del área de psicología desde un inicio y que los padres vieran la importancia de ésta en la atención de sus hijos durante su estancia en la escuela y a la vez desmitificar el concepto que se tiene de la función de un psicólogo al trabajar con niños o adultos.

Es necesario hacer notar que los citatorios que se les dan a los padres de los menores, ya sea éste para entrevista o para orientación, no reciben el debido interés e importancia; además, en ciertas ocasiones, la propia institución no respeta la programación, pues de un día para otro se tienen que reprogramar las citas o avisar que no será posible atender a los padres en el horario acordado; esto debido a las múltiples actividades y necesidades del Departamento de Educación Especial, del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) o del mismo Centro de Atención Múltiple (C.A.M.). En este punto se considera que es importante que la propia institución tome en cuenta y de más importancia a las actividades programadas por el área de psicología.

La entrevista psicológica se considera como uno de los instrumentos principales del psicólogo, durante este ciclo escolar, se realizaron 7 entrevistas a 7 padres de

niños de nuevo ingreso del grupo de Educación Inicial, los menores de reingreso ya cuentan con este instrumento, aplicado en su oportunidad.

Los aspectos que se toman en cuenta en la elaboración de la entrevista son propuestos por el Departamento de Educación Especial, cabe señalar que a partir del ciclo 2000-2001, dichos aspectos fueron cambiados. Actualmente, ya no se toman en cuenta antecedentes pre-perinatales, número de integrantes de la familia, aspectos sensoriales, etc., esto debido a que el enfoque que se le da actualmente a la entrevista es de corte educativo y no clínico. Se ha permitido que el área de psicología se encargue de aspectos psicoafectivos y psicosociales propiamente; por lo que es necesario esperar a que el área de trabajo social rescate esos datos para no repetir la información, pero debido a la ausencia del compañero de trabajo social (causas diversas), el área de psicología en muchas ocasiones tuvo la necesidad de sacar esa información, para lo cual hubo que citar a los padres, permitiendo así, conocer mejor al menor y a la vez determinar que no era necesario esperar a que trabajo social obtuviera la información requerida cuando algún caso en particular, ya sea niños o padres de familia, necesitaban una rápida atención por parte del área de psicología.

Por otra parte hubo necesidad de salirse de los protocolos de la entrevista para obtener mayor información, tomando en cuenta lo que los padres van refiriendo por propia iniciativa y que nos da conocimiento de la situación afectiva, familiar, de desarrollo y social del menor.

Una vez obtenida la información de la entrevista se procedió a realizar la caracterización psicológica y las alternativas de atención, que van dirigidas a padres, maestros, trabajo social, lenguaje y a la propia área de psicología; se denotó que el maestro sí acepta y lleva acabo lo sugerido por el área de psicología, ésta, retoma el trabajo con padres, y con las áreas de lenguaje y trabajo social, es necesario insistir para no dejar de lado lo propuesto y que participen, lo cual llega a causar en algunas ocasiones molestia en los

compañeros, pero esto se deja de lado cuando el resultado es benéfico para los menores y sus padres.

La entrevista que realiza psicología en los C.A.M., proporciona información relevante, que a las diversas áreas del centro les sirve para conocer los casos de los niños de forma particular, elaborar alternativas de intervención para éstos, sus padres y familiares; sin embargo, no es así, desafortunadamente dicha información sólo llega a ser conocida por el psicólogo, y en casos muy particulares por el profesor y/o el equipo interdisciplinario.

La entrevista también se utilizó para planear y llevar acabo observaciones directas de alumnos y padres de familia, para dar orientaciones individuales, grupales y subgrupales, el tema se escogió según las necesidades de cada caso; asimismo, sirvió para proporcionar sugerencias y/o alternativas al profesor, las cuales van encaminadas al beneficio del menor.

La forma de estructurar y aplicar una entrevista, el tipo de lenguaje a utilizar, el “porqué” y el “para qué” de la misma, así como el uso de la información obtenida, lo aprendí a través de la revisión de teorías y mediante prácticas clínicas y educativas que como estudiante de la carrera de psicología llevé en la FES Iztacala.

Considero que las prácticas que se llevan en la FES Iztacala, permiten desarrollar las habilidades necesarias para poder estructurar y aplicar entrevistas en el aspecto educativo y en otros ámbitos.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, las observaciones significativas son otro de los importantes instrumentos que el psicólogo utiliza para la valoración, atención y seguimiento a niños con Necesidades Educativas Especiales, padres y maestros de éstos.

Se realizaron observaciones significativas a los 23 menores y a los padres de éstos en diversos momentos (al inicio del ciclo escolar, al ingreso a grupo de cada menor, cuando el área de psicología lo consideró conveniente, a solicitud de las áreas de pedagogía, trabajo social o lenguaje).

Dichas observaciones se anotan en el documento denominado “carpeta del niño”, la cual permite dar a conocer lo observado por el área respecto al menor y/o padres en el contexto escolar, esta información permite conocer la situación actual, identificar cambios, logros, actitudes, manejo, participación, etc., lo cual, hizo posible nuevas sugerencias y/o alternativas de atención cuando fue necesario.

Se consideró adecuado realizar observaciones durante diversos períodos del ciclo escolar, según lo requerido en cada caso y poner éstas en las carpetas mencionadas, lo cual no fue posible hacer siempre de manera inmediata, pues las carpetas estaban ocupadas por otro(s) compañero(s) de las demás áreas (pedagogía, lenguaje y trabajo social); debido a esto las notas de la información obtenida fueron registradas a destiempo; pero para que no perdiera su utilidad, se informaba de manera verbal sobre lo observado a las otras áreas.

El conocimiento de cómo *observar*, qué *observar* y para qué *observar*, así como la habilidad para hacerlo; lo obtuve desde los primeros semestres de la carrera de psicología; esta herramienta es imprescindible para elaborar una evaluación, un tratamiento y/o un seguimiento a niños o adultos; y en nuestro caso a niños con Necesidades Educativas Especiales, sus padres y maestros dentro del grupo de Educación Inicial en el C.A.M.

Una vez aplicada la entrevista psicológica y realizadas las observaciones significativas, el psicólogo es quien principalmente determina en qué etapa de desarrollo intelectual se encuentra el menor, de acuerdo a la teoría de Jean Piaget; esto se realizó con todos los menores de nuevo ingreso (7 menores), los

de reingreso ya estaban ubicados; posteriormente junto con la maestra del grupo, se determinó a que alumnos era conveniente aplicarles la escala de desarrollo PAR-DOLL y poder conocer sus potenciales y debilidades (se considera como un parámetro más, pero no determinante); sólo fue aplicado a dos alumnos de los cuales uno es candidato a integrarse a escuela regular.

En el grupo de Educación Inicial no se aplican pruebas psicológicas de otro tipo, por lo que es necesario conocer las características principales de cada una de las etapas evolutivas de la teoría de Piaget, para poder ubicar correctamente al menor de acuerdo a sus potenciales, por lo que fue necesario tener presentes por escrito dichas características de cada una de las etapas de desarrollo que menciona Piaget, y así evitar errores en la ubicación de los menores (*anexo 4*)

La teoría de Piaget fue conocida de una manera muy general durante mi formación profesional, por lo que fue necesario volver a revisarla, estudiarla y comprenderla para utilizarla correctamente; dado que en la FES Iztacala no se lleva tronco común, sería muy útil que se recomendara la revisión detallada de esta teoría a los estudiantes interesados en la psicología de la educación, ya que en la práctica será de constante uso para ubicar el desarrollo y habilidades de los menores, dentro del sistema de educación nacional y sobre todo en Educación Especial.

Con respecto a la escala de desarrollo PAR-DOLL, ésta no me era conocida, había estudiado y utilizado otras escalas de desarrollo, durante mi tiempo de estudiante, principalmente en las materias de Educación Especial y Rehabilitación Teórica I, II, III y IV, y Psicología Aplicada Laboratorio V; en donde trabajaba con menores discapacitados, aprendiendo de manera teórica y práctica sus aplicaciones y beneficios, los cuales me permitían conocer las habilidades, destrezas, conocimientos y problemáticas de los menores y con esto, poder determinar y realizar un programa de actividades que beneficiaran el desarrollo de los pequeños; por lo que el aprender a utilizar el PAR-DOLL, no me causó mayor

problema. Considero esta escala de desarrollo útil para el grupo de Educación Inicial y aunque no se conoce su fundamentación como en el caso de la teoría piagetana, sí se sabe su aplicación, calificación y cómo elaborar el reporte de la misma, observando que durante el llenado del concentrado de la escala, el cual es un cuadro (*anexo 8*) que viene por edad, áreas y características; se puede determinar las habilidades y debilidades de cada área lo que nos da un panorama general de las necesidades de los menores y qué alternativas se les pueden proporcionar.

En la evaluación integral, el equipo interdisciplinario realizó una caracterización psicopedagógica por cada alumno de nuevo ingreso (siete alumnos) del grupo de Educación Inicial.

Se llevó a cabo la caracterización psicopedagógica por todo el equipo interdisciplinario en donde se rescataron los potenciales y necesidades de los alumnos y padres. Tal evaluación, trajo como beneficio el conocer de manera más profunda la situación del menor para proponer alternativas de trabajo que ayuden a su desarrollo, dichas alternativas de trabajo se asignaron a cada área, e incluso se propusieron tiempos tentativos para el desarrollo de los mismos.

Cabe mencionar que se entiende como trabajo interdisciplinario, aquel que se realiza en equipo, con la participación de cada una de las disciplinas con las que cuenta el Centro de Atención Múltiple y que buscan dar una explicación y análisis integral de la situación particular de los menores, a través de la aportación desde sus diferentes teorías y conceptos, con la intención de dar una respuesta a las necesidades de cada caso particular. Así como para determinar la participación de cada profesional.

Se descubrió que el tiempo que se utiliza para cada caracterización no siempre es rescatable por causas diversas, algunas de ellas son las siguientes:

- a) Los padres de niños caracterizados dejan de asistir al C.A.M.
- b) La diversidad de actividades que el psicólogo realiza reduce el tiempo de participación para cada niño.
- c) La falta de interés por los mismos profesionistas.
- d) Por dedicarle mayor tiempo a otras actividades.

Se considera que es necesario mayor organización por todos los integrantes del C.A.M.

Durante la etapa de estudiante, al trabajar en las asignaturas de Psicología Clínica, de Educación, Desarrollo y Rehabilitación, conocí la manera de integrarme con otros profesionistas para realizar un trabajo interdisciplinario, con la finalidad de tener mayores elementos al trabajar un caso específico y así descartar o contemplar elementos que afecten o beneficien a la persona con que se está trabajando. Dicha información sobre integración, se conoció de forma teórica y utilizando documentos (diagnóstico) de otras disciplinas, ya que no se trabajó directamente con otros profesionales, por lo que en la práctica laboral dentro de los Centros de Atención Múltiple, se fue conociendo de manera práctica como realizar un trabajo interdisciplinario.

En referencia a la atención psicopedagógica, se trabajó con los padres de familia del grupo de Educación Inicial, proporcionando orientaciones individuales y grupales básicamente, no se dieron orientaciones subgrupales en este ciclo, ya que, las propias características del grupo no las hizo necesarias. Se proporcionaron orientaciones individuales a los 23 padres del grupo de acuerdo a sus necesidades, otorgando más de una orientación sólo a aquellos que se detectaba que lo requerían o a los que lo solicitaban, fueron 4 padres los que recibieron 3 orientaciones individuales, 1 padre 4 orientaciones, 3 padres 2 orientaciones, mientras que el resto sólo 1. En dichas orientaciones se trataron temas tales como: sensibilizar para aceptar la discapacidad del menor, participación para motivar al menor por parte de la familia, manejo de conductas

del niño, la importancia del canto y del juego para aprender, como motivar física, emocional y afectivamente al menor, comunicación y acuerdos familiares, la importancia de la estimulación temprana dentro del grupo de Educación Inicial, participación en las actividades grupales, el no sobreproteger y sus consecuencias, problemas de atención, participación y atención por parte del padre, etc.

Las orientaciones a padres también se dieron para canalizar a los niños a otro tipo de atención especializada fuera del C.A.M. En las orientaciones individuales el común denominador fue que quienes asistieron fueron las madres de familia y sólo tres padres, siendo ellas las encargadas y responsables de llevar al menor a la escuela, mientras que el padre es común que se dedique a trabajar, lo cual a veces limita el éxito de la orientación, aunado esto, en muchas ocasiones la madre no tiene mucha influencia sobre la familia y es prácticamente imposible el cambio, cabe aclarar que esto no ocurre en toda las familias, en algunas las orientaciones tienen gran éxito e impacto en beneficio del menor, Lo que hace ver su importancia y necesidad.

Respecto a las orientaciones grupales, éstas se realizaron bajo la opción de talleres de padres y se llevaron a cabo conjuntamente con la maestra del grupo, de manera conjunta psicología y pedagogía detectaron las necesidades que los padres manifestaban, dando como resultado la realización de tres talleres en este ciclo, en los cuales, los padres participaron activamente, en el primero asistieron las 23 madres y 3 padres, se trató el tema de las discapacidades de los menores con el fin de sensibilizarlos con relación al problema particular de sus hijos y hacerles ver la necesidad de continuar estimulándolos en el grupo de Educación Inicial, se observó interés, al grado que ellos mismos proporcionaron alternativas de atención para sus hijos.

En la segunda orientación grupal se trabajó el tema de desarrollo humano, en donde se tomó en cuenta el área cognitiva, social, motora y de independencia

dentro del período de cero a cuatro años de edad, cuyo propósito fue de que los padres detectaran en que áreas se encuentran las habilidades de sus hijos y las necesidades de continuar proporcionándoles la estimulación, ya que, se identificó que en muchos de los casos los padres de este grupo refieren que sus hijos sólo tienen como problema el que no hablan o no caminan, pero al trabajar este tema lograron percibir y ubicar las áreas afectadas y las habilidades con las que cuenta su menor dependiendo de su problemática. A este taller asistieron 16 madres y 3 padres el cual se realizó en el mes de marzo de 2002, mostrando interés al ir realizando preguntas sobre sus inquietudes, las cuales fueron contestadas tanto por el área de psicología como por la de pedagogía y asimismo con la participación de algunos padres.

La tercera orientación se llevó acabo en el mes de mayo de 2002 y se trató el tema de la sobreprotección y la comunicación familiar, asistieron 16 madres y 2 padres, hubo buena participación, gusto e interés por el tema tratado, al terminar se dio una retroalimentación, donde los padres mencionaron que es necesario no hacerle y no apoyar en todo al menor, para que él logre ser más independiente, así como la necesidad de que la familia se comunique para coordinarse en el manejo que el niño requiere, independientemente de su discapacidad.

Tomando en cuenta que el 100% de los padres asistió a las sesiones grupales, podemos resaltar el gran impacto que éstas han tenido en ellos, se denota la necesidad que tienen de ser orientados para el mejor trabajo con sus hijos, aceptación e integración en su medio familiar, social, y personal; también es visible la aceptación hacia el trabajo del psicólogo en el grupo de sus hijos y con ellos mismos. Resalta la importancia de abrir más espacios para dar orientaciones grupales, pero no fue posible llevarlas a cabo dada la carga de trabajo que el área de psicología tiene en el C.A.M., dado que existe un sólo psicólogo para 8 grupos, los cuales son de Educación Inicial, preescolar y primaria. En este punto es necesario hacer la aclaración de que hasta el momento la Dirección de Educación Especial tiene contemplado a un psicólogo por cada 5 grupos, mientras no se

completan otros 5 no se justifica la presencia de uno más, por lo cual, actualmente se está realizando el trabajo de casi dos psicólogos.

Durante las orientaciones a padres se tomaron en cuenta sus habilidades tales como: si saben leer y escribir, su grado de escolaridad y otros aspectos que dieran la pauta para determinar el tipo de lenguaje a utilizar con ellos, tipo de atención, respeto, saber escucharlos, moderar adecuadamente la sesión, observar comportamientos, tipos de dinámicas e incluso el tipo de bromas a utilizar para hacer más amenas las sesiones, etc. Tomando en cuenta que dichos aspectos son importantes para interesar, hacer sentir cómodos y motivar a los padres para que participaran en las sesiones. Todos los aspectos tomados en cuenta para el éxito de las sesiones son producto de lo aprendido en la carrera de psicología y que desde un principio he utilizado en mi desempeño profesional, dando como resultado un adecuado manejo y atención los padres y sus hijos.

Por cada orientación individual o grupal a padres, se realizó una nota significativa en la carpeta de sus hijos, para que el equipo interdisciplinario estuviera enterado de las actividades realizadas, las actitudes, el tipo de participación de los padres, así como las alternativas de trabajo para ellos y en dado caso, las áreas que participaron en éstas.

Respecto a las orientaciones dadas a la maestra del grupo de Educación Inicial, se trataron temas relacionados al manejo de conductas de los niños y sus padres en grupo, hubo buena disposición y cooperación, además de aceptación de las sugerencias dadas.

Otras actividades que realicé como psicóloga del C.A.M., fue la de proponer la revisión y análisis de casos, solicitar la intervención interdisciplinaria y el remitir a los niños que así lo requerían a instituciones especializadas para buscar la atención o apoyo rehabilitatorio físico o de lenguaje, cuando el menor no contaba con alguno de estos servicios.

Durante este ciclo escolar propuse la revisión de caso de un menor que al inicio del mismo, presentaba discapacidad motora, problemas de lenguaje, aislamiento social, problemas para entender y llevar acabo indicaciones; en el mes de marzo de 2002, su discapacidad había disminuido al grado de sólo manifestarse en lo motor y presentando avances significativos, por lo que era muy conveniente contemplarlo como candidato para integración en el ciclo 2002-2003 a escuela regular. Para lograr esto, se debe desarrollar un programa de atención desde el inicio del ciclo escolar de manera interdisciplinaria; se observó que las propuestas dadas a conocer al director del C.A.M., fueron también aceptadas y retomadas por el equipo interdisciplinario; lo cual hace patente que el área de psicología tiene la posibilidad de tomar decisiones que permitan buscar la integración de alumnos que muestran avances significativos en sus habilidades cognitivas y sociales y que de lograrse su integración a escuela regular traería beneficios psicosociales al menor y a la familia.

Es importante puntualizar que el área de psicología tiene y debe seguir teniendo cada día más ingerencia en la toma de decisiones relacionadas con la búsqueda de la integración de los alumnos a escuelas regulares, a través de las labores que desarrolla el área y con la debida justificación según sea el caso.

Con respecto a los consejos técnicos, se participó en 14 reuniones, en las cuales se retomaron diversos temas que tenían como fin el dar respuesta a necesidades de la población infantil, temas que en muchas ocasiones no tenían relación alguna entre sí y de los cuales tampoco se tuvo seguimiento, es lamentable que esos espacios se desperdicien y no tengan efectos positivos en la atención de necesidades de la población infantil y de sus padres.

Los consejos técnicos son una buena alternativa, siempre y cuando se llevaran acabo de manera sistemática y con fines específicos y continuos, que los maestros no puedan dejar de lado y sean tomados con interés y participación por todo el personal que labora en el C.A.M..

Las reuniones informativas que se realizaron, fueron 15, las cuales sirven para reunir a todo el personal y organizar grupos de trabajo para las actividades cívicas, deportivas, culturales, jornadas de aseo; el área de psicología participó total y activamente, ayudando con esto en la vinculación padre-escuela y al buen funcionamiento de ésta.

Con relación a las asesorías técnicas de parte del Departamento de Educación Especial, se participó activamente en la única asesoría que se realizó en este ciclo escolar, de la cual, se rescataron algunos elementos que sirven para el buen desempeño en la labor que como psicóloga realizo dentro del C.A.M.

Cabe señalar que el número de asesorías que se reciben es mínimo, por lo que de manera particular y por propio interés he buscado opciones de actualización, como el participar en diversos cursos que el mismo Departamento de Educación Especial pone a disposición, cursos de carrera magisterial, y la continua actualización que uno mismo debe estar realizando mediante lecturas de materiales que nos permitan tener conceptos claros y conocimientos nuevos relacionados con la función del área y que todo ello nos permita tener elementos suficientes para orientar a padres y maestros de manera adecuada sobre las necesidades que día con día surgen con relación a la atención de los menores y de sus padres dentro del C.A.M.

Se participó en 4 guardias escolares durante el ciclo, en cada una se realizó el periódico mural, donde se informó a la población del C.A.M. sobre temas de salud, atención y motivación de los menores en casa y escuela, se habló de los derechos de los menores, se dieron mensajes sobre los días cívicos, entre otras cosas. Además se realizaron las ceremonias cívicas, como los honores a la bandera (cantar el Himno Nacional, toque de bandera e Himno del Estado de México); en las mismas, aprovechando la reunión de pequeños, padres y maestros, mediante el micrófono se difundió información y mensajes que ayudan al auto cuidado, conservación de la naturaleza, aseo personal, etc.

CAPITULO V

LIMITACIONES ALCANCES Y ALTERNATIVAS DEL TRABAJO DEL PSICÓLOGO EN GRUPOS DE EDUCACIÓN INICIAL CON NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

En el capítulo anterior, se explicaron las funciones que como área se llevaron a cabo dentro de las diversas actividades concernientes al C.A.M. No. 8; en este capítulo, se analizarán los alcances, limitaciones y alternativas de trabajo del psicólogo dentro del área.

La función del psicólogo y la de los demás profesionales que laboran en el C.A.M. No. 8, están regidas por los lineamientos estipulados por la Dirección General de Educación Especial, dichos lineamientos ofrecen limitaciones y alcances para el desempeño profesional.

5.1 Limitaciones.

- Una de las más grandes limitaciones para el psicólogo en el C.A.M., es la existencia de un sólo profesional de esta área para atender a niños, padres y maestros de 8 grupos (el Departamento de Educación Especial norma que exista un psicólogo por cada cinco grupos en los C.A.M.).
- La carga de trabajo es muy grande y limita la adecuada participación del área en la atención proporcionada.
- La única forma en que se puede exigir la asistencia de los padres al área de psicología, es entregando un citatorio por medio de los maestros de grupo,

pidiéndole a éstos que enfatice a los padres la utilidad e importancia de establecer contacto con el área de psicología, con la finalidad de que les sean proporcionados elementos para mejorar la relación con sus hijos y aprendan formas adecuadas de manejo de conductas y motivación dentro y fuera de la institución.

- En el desarrollo de las observaciones, hay factores que evitan que éstas se lleven a cabo de la mejor manera, dentro de estos factores, tenemos: inasistencia de los alumnos, en la mayoría de los casos por enfermedad, ya que dadas sus condiciones biológicas son muy susceptibles.
- La inasistencia del maestro en días en los que estaban programadas observaciones a grupo.
- Cambio de actividades por el propio C.A.M.
- Actividades del S.N.T.E.
- La necesidad de cubrir las funciones de otras áreas por necesidades explícitas del C.A.M.
- Asistencia del psicólogo a asesorías, cursos o actividades fuera del C.A.M., propuestos por el Departamento de Educación Especial.

Cabe señalar que todas estas actividades son importantes para el buen funcionamiento de la institución y para brindar una atención de calidad a los alumnos, padres y maestros; sin embargo limitan el desarrollo de las observaciones, que como ya hemos visto son de suma importancia para proponer alternativas de trabajo.

En cuanto a las entrevistas, se han registrado diversas problemáticas para su realización, las cuales se han ido observando a lo largo de la experiencia laboral y por referencia de los propios padres de familia:

- No asisten a la entrevista por no saber de antemano la función que lleva acabo el psicólogo dentro del C.A.M.
- Por falsos conceptos sobre el tipo de atención que proporciona un psicólogo “los psicólogos son para locos y yo no lo estoy”.
- Por falta de apoyo de los maestros en la sensibilización de los padres para que asistan a la entrevista.
- El sentimiento de autosuficiencia de los maestros (aquellos que tienen formación como psicólogos) para creer que son capaces de resolver ellos mismos los problemas de alumnos y padres.
- Por la necesidad de hacer varios citatorios para un mismo padre de familia, debido a que no se presentan a la misma o porque cuando es la primera vez, demuestran mucha angustia, lo cual imposibilita el llevar acabo la entrevista, utilizándose el espacio para platicar con ellos, calmarlos, escucharlos y darles apoyo incluso de carácter terapéutico.

La información obtenida por el área de psicología, en muchas ocasiones sólo es conocida por ella misma, a pesar de que esta se anota en la carpeta de los alumnos a través de las notas significativas, siendo de mucha utilidad para la atención adecuada de alumnos y padres con base a sus problemáticas particulares; sin embargo no es retomada por las demás áreas que integran el equipo interdisciplinario, salvo en casos muy contados, pues en la mayoría de los casos, cada profesional se basa en su propia información para atender las

demandas de la población, lo cual no permite realizar el trabajo de manera interdisciplinaria.

Con relación a las escalas de desarrollo basadas en la teoría de Piaget y la escala PAR-DOLL, es necesario insistir en que los maestros retomen esta información para que les ayude a delinear sus criterios de trabajo para con los niños, donde incluyan los aspectos psicológicos del desarrollo del menor y no sólo los pedagógicos como la mayoría de ellos lo hace.

Para la realización de trabajos interdisciplinarios, no existe la misma disposición por parte de todos los integrantes del equipo, a pesar de que hay obligatoriedad en la participación por ser parte de las labores psicopedagógicas, invariablemente, esto repercute en la atención dada a niños y padres.

Para poder realizar el trabajo interdisciplinario, es necesario programar una reunión con todas las áreas y que previamente a ésta, cada área cuente con un diagnóstico (caracterización) del alumno, en dicha reunión se hace una integración de la información que posee cada área y se realiza lo que llamamos “la caracterización psicopedagógica integral”; sin embargo esto no es posible en muchas ocasiones, dado que no todas las áreas cumplen con el pre-requisito, no se respetan los tiempos asignados, no hay un interés real al trabajo y en ciertos casos se llega a ocupar el espacio para ventilar situaciones personales; dado lo anterior es necesario en el mejor de los casos reprogramar la reunión o esperar que todas las áreas cuenten con el diagnóstico del menor, lo cual se convierte en tiempo perdido o desperdiciado.

Con relación a la atención a padres, ya sea de manera individual o grupal, se llega a obstaculizar por ciertas actividades institucionales repentinas, actividades del S.N.T.E., actividades del Departamento de Educación Especial, etc., cuando esto ocurre, los padres muestran su inconformidad al no querer acudir a las reuniones

que se reprograman; por lo cual, no se llevan a cabo todas las reuniones que se tenían calendarizadas.

El apoyo dado por parte del área de psicología a los maestros dentro del contexto aula-escuela es poco aceptado por algunos de ellos, ya que prefieren realizar su trabajo de manera individual y sólo buscan el apoyo del área cuando se enfrentan a casos severos; lo anterior provoca que no se pueda realizar adecuadamente el trabajo interdisciplinario, aunado a que algunos compañeros no separan los aspectos personales de los laborales.

Se llega a cubrir la función de algún maestro cuando éste, por diversas causas, se ausenta de su labor, a pesar de que existen lineamientos sobre las actividades de la función del psicólogo en C.A.M., éste llega a ser utilizado para diversa actividades fuera de estos lineamientos (mencionadas en el capítulo anterior) bajo la excusa de que no tiene grupo asignado; aunque estas actividades forman parte de la atención a niños y padres; el tiempo utilizado en ellas, resta la realización de las actividades propias del área de psicología.

Con respecto a las asesorías técnicas, se considera la necesidad de que exista un mayor número de éstas y un seguimiento más continuo de las mismas; actualmente se dan de forma ocasional y enfocadas a una disciplina a la vez, lo que ocasiona que no haya un acuerdo en las líneas de trabajo y resistencia al mismo por parte de los especialistas del C.A.M.

Las reuniones de consejo técnico se consideran insuficientes, no llevan una continuidad, no se basan en las necesidades reales de la población, son impuestas por el director del C.A.M., no se respetan los tiempos establecidos para llevarlas a cabo; todo esto se llega a considerar tiempo perdido que se podría dedicar a la atención de niños, padres de familia y la realización de las actividades del área de psicología.

5.2 Alcances.

La existencia de lineamientos para el C.A.M. y para cada una de las áreas que participan en él (pedagogía, lenguaje, trabajo social y psicología), permite la organización de las actividades particulares de cada área y promueve el buen desempeño de cada uno de los profesionistas que laboran en el C.A.M.

El psicólogo tiene sus funciones específicas, las cuales son:

- Realizar una caracterización (diagnóstico-evaluación inicial-integral), utilizando instrumentos como la observación, la entrevista (que sirve en un principio para propiciar el acercamiento de los padres y del área de psicología).
- La ubicación de los menores en la etapa de desarrollo que les corresponde de acuerdo a sus características y problemáticas particulares, con base a las etapas de desarrollo de la teoría de Piaget.
- Tomando en cuenta que los primeros años de vida (0 a 4 años) son muy importantes en el desarrollo ulterior de todo ser humano, recordando que en este periodo se establecen las redes neuronales que controlarán todas las actividades de la persona a lo largo de su vida (pensamiento, lenguaje, memoria, movimientos, emociones, procesos metabólicos, etc.); resalta la importancia de evaluar y ubicar al niño en la etapa de desarrollo que le corresponde, conocer sus alcances y limitaciones y con base en esto, poder contar con un pronóstico que nos facilite diseñar y proponer

alternativas para su atención integral, apoyando así su desarrollo y disminuyendo lo más posible las alteraciones que pudieran afectarle.

- También a través de la escala de desarrollo PAR-DOLL se lleva a cabo la evaluación de los menores sobre todo en aquellos casos que se consideran pertinentes de acuerdo al criterio de psicología y/o pedagogía.
- Otra actividad que se realiza es la caracterización psicopedagógica en equipo interdisciplinario, lo cual permite proponer acciones de apoyo, pedagógico, familiar y social, que potencialicen el desarrollo y aprendizaje de los menores.
- La evaluación continua, permite llevar un registro de los avances escolares, familiares y sociales de los menores a través de las notas significativas en las carpetas; esto a su vez da la facilidad de proponer correcciones o alternativas a los planes de trabajo de cada menor.
- Las orientaciones que se realizan con padres, tienen la finalidad de apoyar los trabajos pedagógicos y promover estrategias que apoyen en todo momento el desarrollo integral del menor.
- Se realiza la planeación de temas específicos para trabajar con padres, contemplando las necesidades de éstos, de esta manera se apoya la resolución de conflictos que obstaculizan el adecuado manejo, atención y motivación

hacia los alumnos de Educación Inicial, de acuerdo a sus características propias y a su edad (45 días a 4 años).

- Las orientaciones individuales y grupales permiten sensibilizar a los padres sobre la problemática de sus hijos, la aceptación, tipo de estimulación, motivación (casa, escuela y medio social), y se les proporcionan alternativas que apoyan la atención psicopedagógica de los menores, para esto se contó con un lugar específico y materiales (elaborados por el área).
- En lo que respecta a las observaciones de los niños en grupo (parte que es sumamente importante para tener una visión global de cómo es el niño y cómo se comporta dentro del grupo), el realizarlas periódicamente, nos ayuda para poder dar mejores sugerencias al maestro y a los padres sobre la forma de como trabajar con cada niño de modo particular; además nos proporciona elementos muy significativos para nuestra participación y para proponer alternativas.
- El realizar las caracterizaciones psicológicas, con base a las observaciones y las entrevistas psicológicas a padres; tuvo como finalidad analizar la potencialidad de desarrollo, aprendizaje y dificultades del niño y su familia para valorar cuáles eran los recursos educativos que necesitaba.

Por otra parte las orientaciones pedagógicas y/o psicológicas que se les brinda a los maestros de grupo con base en la evaluación inicial-integral de los pequeños, les proporciona herramientas para dar una más eficaz atención a los pequeños y a sus padres.

- El contar con una guía de entrevista nos permite tener un lineamiento para obtener información exclusivamente psicológica, al ser actualmente semiestructurada podemos ampliar la información, al retomar lo que de manera espontánea los padres mencionan y de ello lo que de acuerdo al criterio del psicólogo es relevante para conocer mejor el caso del menor.
- El realizar diversas actividades con los padres, empezando con la entrevista, con orientaciones individuales donde se les proporcionaron diversas estrategias según el caso particular, y el realizar orientaciones grupales, ayudó a que se integraran y participaran activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos, además de conocer el trabajo real que el psicólogo realiza, desmitificando falsas creencias al respecto.
- Las asesorías recibidas por parte del asesor de psicología del Departamento de Educación Especial, proporcionaron en su momento nuevos elementos que sirvieron para mejorar el desempeño del área dentro del C.A.M., y aunque fue sólo una ocasión en el ciclo escolar, sirvió para esclarecer dudas y reforzar de manera positiva el trabajo que se realiza.
- La existencia de un expediente en donde se concentra información relevante de todas las áreas interdisciplinarias y multidisciplinarias con relación a cada niño, permite conocer al profesional que se interese y se involucre en la participación educativa, y conocer aspectos importantes de

cada menor y su familia, además de que las entrevistas o estudios psicológicos ahí se concentran y pueden ser utilizadas por los profesionales que lo deseen y/o necesiten.

- De esta manera, el psicólogo deja atrás la tradicional función de hacer sólo diagnóstico, transformando sustancialmente su labor en una mayor participación en las actividades de todas las demás áreas dentro del C.A.M. para brindar conocimiento, metodología y apoyo en la atención de los menores y de sus padres.
- Otra ventaja es que el personal administrativo (niñera, secretaria e intendente), es personal sensibilizado para dar un trato adecuado a los niños del C.A.M. y a los padres de éstos, sobre todo a los de nuevo ingreso, orientándolos sobre la localización de las diferentes áreas de la escuela, incluso acompañándolos al lugar que buscan o donde se les ha citado; lo cual, los hace sentir cómodos, aceptados y bien atendidos; disminuyendo el grado de angustia que genera la nueva situación de llevar a sus hijos a una escuela de Educación Especial y sobre todo los de Educación Inicial, que muchas de las veces es su primer experiencia como padres e hijos dentro de una institución escolar. Esto este presente en todo el personal del C.A.M., por ello en todo momento se busca brindar una atención amable.
- El participar en actividades cívicas, deportivas y culturales, permite un acercamiento diferente con los padres, logrando que éstos comprendan que aunque el psicólogo no esté de manera constante con sus hijos y con ellos, si está

presente para brindarles el apoyo necesario en diferentes momentos de la educación de sus pequeños.

5.3 Alternativas

- En lo posible disminuir la carga de trabajo que el psicólogo tiene al atender a 8 grupos del C.A.M., para mejorar la calidad de la atención dada a cada caso en particular. Que el psicólogo permanezca mayor tiempo dentro del grupo de Educación Inicial, para conocer con mayor profundidad a los menores respecto a sus potencialidades y debilidades, logrando así una adecuada ubicación dentro de su etapa de desarrollo con respecto a la teoría de Piaget, y a la vez utilizar esta información para planear un trabajo psicopedagógico que responda a sus necesidades educativas, psicológicas y sociales; también conocer el “qué” y “cómo” de la participación de los padres y proporcionar las orientaciones individuales, grupales y subgrupales que cada día se van desprendiendo y no dejar de lado la atención que los padres demandan por el exceso de trabajo dentro del C.A.M., ya que los menores de Educación Inicial se encuentran dentro de una etapa muy importante y crucial, en donde no sólo hay que darles atención pedagógica, sino también y muy importante, atención psicológica; se reitera que el trabajo con padres es de suma importancia para que éstos acepten la problemática de sus hijos, y sepan como motivarlos y estimularlos desde los primeros años de su vida.
- El maestro debe tomar en cuenta la información que el área de psicología obtiene sobre la ubicación de la etapa

de desarrollo a la que corresponde cada menor, con respecto a la teoría de Piaget; con la finalidad de que ésta le sirva para la planeación de objetivos a trabajar con los menores, para que todo nuevo conocimiento esté basado en las experiencias y conocimientos que los niños ya poseen.

- Es importante contar de manera permanente con un trabajador social, que realice oportuna y rápidamente la caracterización correspondiente de su área, para que el área de psicología pueda dedicar ese tiempo que actualmente utiliza para esa función en las propias; además, que el director manifieste a trabajo social que la información obtenida se anote en los expedientes a la brevedad posible.
- Fomentar mediante pláticas que el personal que labora en el C.A.M., conozca y respete las funciones que competen al psicólogo, para que cuando se proporcione apoyo psicológico, sea dado por la persona responsable del área y no por terceros.
- Sensibilizar al director para que respete la programación de pláticas o talleres a padres y que brinde el apoyo necesario para dedicar tiempo e importancia a esta parte del trabajo de psicología, la cual es fundamental en el apoyo a los padres que lo requieren, para brindar una mejor estimulación, aceptación y motivación a sus hijos. Además de que es necesario buscar una forma para que los padres acudan a los talleres que se elaboran para ellos, debido a que contienen información de suma importancia para ellos

y para el trabajo con sus hijos. Se puede sugerir que los padres de forma aleatoria y con apoyo del psicólogo, elaboren una reseña de lo trabajado en los talleres, para que se comprometan y participen más en ellos.

- Que el director del C.A.M., realice una adecuada organización junto con el personal de equipo de apoyo, de las actividades que se desarrollarán en grupo como son: caracterizaciones, pláticas o talleres, revisión de casos, programa para integración educativa. Y de ser posible se sancione de alguna manera al personal que no cumpla con el trabajo en tiempo y forma.
- Permitir que el psicólogo tenga la posibilidad de salir del C.A.M. para poder buscar algún material didáctico, auditivo, audiovisual, bibliográfico, etc., que sea necesario para la realización de pláticas o talleres, así como orientaciones a los padres de los menores.
- Realizar por escrito todas las orientaciones, tanto individuales y subgrupales en las carpetas de los menores (notas significativas); y de las grupales elaborar minutas en un cuaderno específico, y que los padres firmen cada una de ellas para así comprobar que les fueron realmente impartidas y a la vez tengan una noción más clara de lo que realiza el área en pro de ellos y de sus hijos.
- Que los participantes en los trabajos interdisciplinarios firmen lo que elaboran para así tomar mayor responsabilidad y participación en el mismo; no dejar de lado la motivación que se debe ejercer al resto del

personal, de parte del director, área de psicología y de cada uno de los profesionales que trabajan en el C.A.M. Al hacerlo así se logrará un mejor ambiente de trabajo y habrá más responsabilidad y compromiso por parte de todos.

- En lo posible, que los asesores del departamento realicen sensibilización a las diversas áreas que laboran en el C.A.M., con el propósito de que cada profesional tome en cuenta y considere que su participación es importante para dar respuesta adecuada a las necesidades de los niños y de sus padres, así como para el adecuado funcionamiento de la institución.
- Que las actividades y temas a tratar en los consejos técnicos se organicen de manera conjunta con el director y personal psicopedagógico, para dar respuesta lo más acertada posible a las necesidades de los niños y de sus padres.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

A lo largo de la historia de la humanidad siempre han existido niños con Necesidades Educativas Especiales. En nuestro país desde una perspectiva social, nunca se les proporcionó una atención especializada o por lo menos enfocada a sus necesidades particulares, se les consideraba como personas no productivas y dadas las costumbres de tiempos pasados eran ocultados por las propias familias y se les daba un trato inhumano (no en todos los casos), fue a partir del gobierno de Don Benito Juárez en 1847 cuando se contempla una Educación Especial para aquellos que la necesitaban, abriéndose una senda que ha dado frutos hoy en día, donde las personas y sobre todo los niños con Necesidades Educativas Especiales son considerados con igualdad de derechos dentro de la sociedad.

Anteriormente para referirse a ellos, se utilizaban diversas etiquetas peyorativas tales como “idiotas”, “estúpidos”, “imbéciles”, “retrasados”, etc., el llamarles así, originaba que ellos se sintieran menospreciados e incapaces, además de que no eran aceptados por la sociedad. Actualmente se pretende evitar la etiquetación utilizando sólo los términos de discapacidad (motora, intelectual auditiva y visual) y el de Necesidades Educativas Especiales para dirigirse al pequeño que no logra adquirir los conocimientos esenciales de la currícula educativa básica. Así mismo, para que sea posible la integración educativa de los menores con discapacidad, han desaparecido las escuelas de Educación Especial y en su lugar fueron creados los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.), los cuales son la instancia educativa que ofrece atención temprana (Educación Inicial), educación básica (preescolar y primaria) y capacitación laboral para niños y jóvenes con discapacidad.

La Educación Inicial ha adquirido en la última década (1992) una gran importancia, se ha reconocido en diferentes esferas sociales que los primeros años de vida del ser humano son esenciales para el desarrollo futuro de sus capacidades y habilidades.

En nuestro país, la Educación Inicial escolarizada, se brinda a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), los servicios que proporcionan son esencialmente educativos, ya que preparan a los niños para su vida familiar y social, la población que atienden es sin discapacidad. A partir de 1999 se implementó la Educación Inicial en los C.A.M. a los niños que presentaban diversas discapacidades, contemplando los contenidos y edades que se utilizan para menores que no presentan ninguna alteración biológica, neurológica o psicológica, lo cual es benéfico para ellos, ya que se están integrando a los objetivos de la currícula básica, aunque claro que esto se hace con base a sus propias características, habilidades, destrezas y conocimientos, pero siempre considerando a los niños de C.A.M. capaces, al grado de recibir los mismos elementos que recibe cualquier otro niño.

Es conveniente dentro de Educación Inicial, determinar la etapa de desarrollo (teoría de Jean Piaget) en la que se encuentran los pequeños, a través de observaciones específicas, entrevista a padres y la aplicación de algún instrumento (PAR-DOLL), para determinar las diversas necesidades formativas de los niños y saber en donde se requiere un mayor énfasis dentro de los aspectos de independencia, socialización, comunicación, psicomotricidad o dentro de los aspectos afectivos; lo cual es fundamental para su identidad e individualidad.

De acuerdo a Piaget, la inteligencia es el resultado de la interacción del individuo y su medio, destacando el papel relevante que tienen las instituciones educativas como factores que contribuyen a su desarrollo, el cual es el resultado de un proceso de construcciones mentales que se da en diferentes niveles, en cada uno de ellos se recogen las características del anterior nivel y se reacomodan en un

nivel superior de conocimiento. Por lo tanto, los maestros deben tener presente este proceso evolutivo de las construcciones mentales de los menores y ver la relevancia de que el área de psicología ubique al menor en su etapa de desarrollo y partir de este marco para desarrollar los contenidos escolares, para que sean instrumentos que ayuden al niño a la formación de su capacidad creadora, se le motive a razonar, inventar y buscar soluciones a los problemas que la vida diaria le plantea.

Cabe señalar que el trabajo que realiza el área de psicología con los padres, ya sea de manera individual, sub-grupal o grupal, es de suma importancia y apoya profundamente la atención brindada a los niños de Educación Inicial y del resto del C.A.M. La forma de trabajar con los padres es a través de orientaciones, sugerencias, entrevistas, pláticas y/o observaciones (individuales, sub-grupales o grupales), las cuales van encaminadas a proporcionar elementos que permitan mejorar el manejo, la motivación y el aprendizaje de los alumnos, para favorecer su desarrollo global.

La detección de necesidades no es un trabajo individual del área de psicología o de pedagogía, por el contrario, es producto del encuentro de afinidades partiendo de puntos de vista diferentes (trabajo interdisciplinario), dados por las demás áreas del C.A.M., con el fin de complementar la visión que se tiene de la situación que ésta afectando a los pequeños y sus familias.

La fase de evaluación inicial donde se detectan las necesidades, constituye en realidad un proceso de acercamiento y habilitación para determinar los puntos de partida para el diseño y realización de las actividades que cada participante psicoeducativo y padre de familia deben desempeñar, por ello, es importante darle la trascendencia debida y perfeccionarla constantemente en el proceso de atención que se brinda a los pequeños y a sus padres. Durante esta fase el área de psicología realiza las visitas continuas a los grupos para observar y conocer a

los alumnos de nuevo ingreso y poder planificar el proceso de evaluación en cada caso.

No hay que olvidar que para la realización de actividades, es necesario aprovechar los momentos, situaciones, espacios, recursos y personal con los que cuenta el C.A.M. para hacer más enriquecedoras las experiencias formativas de los niños. Por lo mismo el área de psicología aprovecha los espacios, actividades y las diferentes formas de interrelacionarse de los alumnos, con los demás alumnos, padres, maestros y demás personal del C.A.M. observa y se relaciona con ellos para conocer las necesidades de cada caso y así poder estructurar adecuadamente las actividades psicoeducativas a desarrollar.

Es útil hacer mención que dentro del personal del C.A.M., hay quienes no tienen una formación académica relacionada a la educación de niños con Necesidades Educativas Especiales y aún así trabajan con ellos, como son los trabajadores sociales, maestros y alguno que otro psicólogo; por otro lado, hay personas como la secretaria, la intendente y la niñera que tienen un conocimiento que la práctica de años les ha dado en el manejo de los pequeños y cuya experiencia es muy valiosa de tomar en cuenta cuando se elaboran programas de trabajo para los niños y sus familias, además, es necesario determinar con precisión la calidad de interacción que ponen en juego los diferentes agentes educativos, con el fin de aprovechar la capacidad e influencia de éstos para una mejor formación de los niños de Educación Inicial y una acertada y óptima participación de todos y cada uno de los integrantes del C.A.M.

La manera de aprovechar al máximo el potencial de los agentes educativos del centro, se logra a través de la planeación de actividades, interés y compromiso de los participantes, considerando que dicha participación debe de ir de la mano con la participación de los padres de familia; la vinculación entre padres y C.A.M. es básica para cumplir con los propósitos del programa de Educación Inicial; el niño pasa varias horas de su vida dentro del C.A.M. recibiendo atención y motivación

para desarrollar sus potenciales, pero no sustituye el tipo de atención que puede y debe recibir en su hogar, por otro lado, muchas veces las instalaciones de los C.A.M. se encuentran muy lejos de los domicilios de los niños o simplemente no existen en la comunidad, lo que genera que no puedan seguir yendo a clases o que no reciban este tipo de apoyo; por lo cual, cuando están en la institución se debe dar prioridad a la participación de los padres en las actividades que se desarrollan en el centro, ya que es primordial que se dé continuidad por parte de los padres a lo aprendido por los niños en el C.A.M., trabajando con sus hijos en sus casas, aún cuando no puedan regresar al centro; lo que permite fortalecer los aprendizajes de los infantes y origina en los adultos un proceso de mayor atención y cuidado hacia ellos.

Es relevante la participación que tiene el psicólogo con niños que presentan Necesidades Educativas Especiales en los grupos de Educación Inicial, ésta debe ser activa y dinámica en todo momento, realizando todas las observaciones necesarias (recordemos que es la herramienta esencial del psicólogo) a niños y padres, involucrarse en la planeación e interacción entre maestro-alumno, alumno-alumno, padre-padre, maestro-padre, padre-hijo y padre-alumno; y sugerir acciones que estén encaminadas al beneficio del menor; el psicólogo debe tener presente en todo momento las relaciones psicosociales y psicoafectivas que se dan alrededor del contexto educativo y proponer alternativas que propicien un mejor ambiente en las dinámicas de estas relaciones en el ambiente escolar.

Alternativas.

Cuando utilizamos las etapas evolutivas de la teoría de Piaget o la escala de desarrollo de PAR-DOLL, es conveniente realizar una interpretación cualitativa de los resultados, más que cuantitativa, en el sentido que destaquen abiertamente las potencialidades y cualidades del niño, el nivel en el que puede realizar una tarea

por si mismo y lo que solamente puede hacer con ayuda de otra persona, de esta manera, el maestro podrá planear y desarrollar un programa de trabajo, brindando al alumno mejores y más variadas oportunidades para acceder al aprendizaje académico y social que pretende el C.A.M. con los niños de Educación Inicial (preescolar y primaria).

Es necesario que el psicólogo cuide la presentación y estructura del tipo de información que va a dar y que rescate de las observaciones, entrevistas y evaluaciones lo significativo y la forma en que lo hace, es decir, deberá procurar que el lenguaje empleado sea claro y preciso, de tal forma que cualquier persona que se encuentre involucrada en la estimulación de los menores de Educación Inicial, pueda entender la explicación que se ofrezca sobre la situación del niño y las pautas de trabajo psicopedagógico a seguir. Por consiguiente, el mantener una buena comunicación entre los especialistas, el maestro y los padres es imprescindible para tener éxito con el programa de trabajo que se proponga.

Los resultados que el área de psicología obtenga los deben de conocer los padres, maestros y especialistas, para hacer claras las adecuaciones de los procesos educativos que los menores requieren. Es importante que los padres, maestros y especialistas conozcan las características individuales de los alumnos para evitar el etiquetarlos y que esto no sirva de justificación para evitar las acciones en apoyo a ellos, ya que cuando se etiqueta a un niño, éste pierde su nombre y su identidad queda marcada por la etiqueta, deja de ser Juan o Pedro y se convierte en el “deficiente mental” o el “retrasado”, de esta manera la vida de estos niños estará marcada de por vida por su discapacidad, por la “etiqueta”, con lo cual se verán seriamente comprometidas sus oportunidades de acceso a una vida plena en lo familiar, social y laboral.

De lo anterior, se desprende la importancia que tiene el trabajo del área de psicología con padres en las pláticas, talleres y orientaciones; y con los

compañeros del C.A.M., para que acepten a los menores resaltando sus cualidades, alcances y logros y llamándolos por sus nombres siempre.

Existe la posibilidad de que los menores que están en C.A.M., aprendan menos que los que están escuela regular, debido a que su convivencia se circunscribe a los compañeros que comparten con ellos sus discapacidades y limitantes, además de una currícula escolar menos exigente; es por ello que se hace relevante el realizar evaluaciones oportunas y confiables, donde se rescaten las potencialidades de los menores y a través de un arduo trabajo con los padres para que apoyen a los pequeños, buscar la integración a escuelas regulares de la mayor cantidad de pequeños, comenzando desde los grupos de Educación Inicial del C.A.M.; por lo que es necesario que el psicólogo dedique mayor tiempo a sensibilizar a los padres, maestros y especialistas sobre la estimulación más conveniente de acuerdo al periodo de desarrollo particular y específico de cada uno de los menores que aún se encuentran en un proceso de desarrollo neurológico y que por ende tienen la posibilidad de ingresar a la escuela regular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995). ***Necesidades en el Aula***. Madrid, Narcea.
- Ajurriaguerra, J. (1983). ***Manual de Psiquiatría Infantil***. México-Barcelona, Masson.
- Aragón, M. T., Infante O. E. y López B. M. E. (1998). ***Estimulación Temprana***. Colombia, Rezza.
- Ashman, A. (1992). ***Estrategias Cognitivas en Educación Especial***. México, Santillana.

- Bautista, R. (1993). ***Necesidades Educativas Especiales***. Granada Maracena, Aljibe.
- Bernstein, D. A. y Nietzel, M. T. (1994). ***Introducción a la Psicología Clínica***. México, Mc. Graw Hill.
- Blanco, G. R. y otros. (1992). ***Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares***. España, Ministerio de Educación y Ciencia.

- Cabada, J. M. (1995). ***La Educación Especial Situación Actual y Expectativas***. Madrid, CINCEL.
- Calderón, A. V. I., Sánchez, N. P. A. y Suárez, A. M. (2001). ***Problemas de Aprendizaje***. Panamá, Internacional S.A.
- Carrillo, M. (1981). ***Programa Regional de Estimulación Temprana UNICEF***. México, UNICEF.
- Colín, R. y otros. (1993). ***La Psicología Social de la Escuela Primaria***. México Páidos.
- Coll, C. (1993). ***Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico***. México, Páidos.

- Delval, J. (1996). ***El Desarrollo Humano***. Madrid, Siglo XXI.
- Dirección General de Educación Especial. (1989). ***Bases para una Política de Educación Especial***. Edo. Méx., Secretaría de Educación Pública. S.E.P.
- Enciclopedia de la Educación Infantil. (1998). ***Recursos para el Desarrollo del Currículum***. México, Santillana.
- Flavell, J. H. (1993). ***La Psicología Evolutiva de Jean Piaget***. México, Páidos.
- Garrido, J. S. (1989). ***La Estimulación Precoz***. Barcelona España, CEAC.
- Gisper, C. (Ed). (1998). ***Manual de Pedagogía y Psicología Volúmenes I y II***. Barcelona España, Océano.
- Gómez P. M. (1995). ***El niño y sus Primeros Años en la Escuela***. México, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Heese, G. (1990). ***La Estimulación Temprana en el Niño Discapacitado***. Buenos Aires Argentina, Médica Panamericana.
- Herda, H. (1992). ***Las Necesidades Educativas Especiales en las Aulas Regulares***. México, Páidos.
- Hernández, R. G. (2000). ***Paradigmas en Psicología de la Educación***. México, Páidos.
- Herrera, M. L. (1992). ***Psicología y Pedagogía***. Buenos Aires Argentina, Anvies.
- Heward, W. L. (2000). ***Programas de Educación Especial***. Barcelona España, CEAC, S.A.
- Kauffman, K. C. (1999). ***Educación Especial en México***. México, Secretaría de Educación Pública (SEP).

- Méndez Z. L., Moreno D. R. y Pérez A. C. (1997). ***Adaptaciones Curriculares en Educación Infantil***. Madrid, Narcea S.A.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1999). ***Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares***. Proyecto Curricular de Etapa. España.: Autor.
- Naranjo, C. (1982). ***Programas de Estimulación Precoz para Centroamérica y Panamá***. México, UNICEF.
- Perelló, J. (1995). ***Educación Especial, Biblioteca de Psicología y Educación***. España, CINCEL S.A.
- Romero, L. G. (1998). ***Una Alternativa dentro de la Estimulación Temprana, Programa dirigido a Padres***. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.
- Ruiz, C. A. (1992). ***Crisis Educación y Poder en México***. México, Plaza y Valdez.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1996). ***Antología de Apoyo a la Práctica Educativa para el Maestro de Intervención Temprana***. México.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1996). ***Antología de la Integración Educativa en los Niveles de Educación Inicial y Preescolar***. México.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1996). ***Antología de Integración Educativa en los Niveles de Educación Inicial y Preescolar. De la Atención Temprana a la Integración Educativa Escolar de Niños con Necesidades Educativas Especiales***. México.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1997). ***Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales***. México.: Autor.

- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1985). ***Bases para una Política de Educación Especial.*** Edo. Méx., Dirección General de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1989). ***Bases para una Política de Educación Especial, Educación General y otras Disciplinas.*** México.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1984). ***Campo y Prospectiva de la Educación Especial en el Estado de México.*** Edo. Méx., Departamento de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (2000). ***Curso Instrumental y Manejo del Programa de Educación Preescolar 1992.*** Edo. Méx., Departamento de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (2000). ***Curso Nacional de Integración Educativa, Programa Nacional de Actualización Permanente.*** México.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1999). ***Curso de Psicología Infantil.*** Edo. Méx., Departamento de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1991). ***Guía de Padres. Unidad de Educación Inicial.*** México.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1998). ***Guía Técnica de los Centros de Atención Múltiple.*** Edo. Méx.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (2000). ***Integración Educativa en el Aula Regular.*** México.: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Ciencia México-España.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1985). ***La Educación Especial en México.*** Edo. Méx., Dirección General de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1982). ***La Educación Inicial en México.*** México.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (2003). ***La Integración Educativa en la Escuela Primaria.*** México.: Autor.

- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1992). **Manual Operativo para la Modalidad Escolarizada. Centros de Desarrollo Infantil.** México.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1997). **Menores con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales.** México.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1992). **Programa de Educación Inicial.** México.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (2002). **Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa.** México.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1998). **Reorientación de la Educación Especial en México, 1993-1998.** México, Dirección de Educación Especial.
- Shea, T. (1999). **Enfoque Ecológico.** México, Mc. Graw Hill.

ANEXO 1

TABLA DE EDADES DE INGRESO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

EDUCACIÓN INICIAL

45 días a 3 11/12 (años/meses)

EDUCACIÓN PREESCOLAR

1° Y 2° 3 11/12 a 4 11/12 (años/meses)

3° 4 11/12 a 5 11/12 (años/meses)

EDUCACIÓN PRIMARIA

1° 6 a 7 años, 11 meses

2° 7 a 8 años, 11 meses

3° 8 a 9 años, 11 meses

4° 9 a 10 años, 11 meses

5° 10 a 11 años, 11 meses

6° 11 a 14 años, 11 meses

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

De 15 en a 20 años

Nota: en este nivel la edad de ingreso puede ser menor, dependiendo de las características del alumno, pero en ningún caso mayor de 20 años.

ANEXO 2

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE C.A.M.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA QUE OFRECE EDUCACIÓN BÁSICA A LOS ALUMNOS CON O SIN DISCAPACIDAD, QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

ESTRATEGIAS

- ⊗ Adecuaciones curriculares
- ⊗ Estructura Operativa con base en Niveles de Educación Básica y Tecnológica
- ⊗ Orientación y Apoyo a Padres de Familia

ACCIONES

- ⊗ Evaluación inicial
- ⊗ Planeación Didáctica con base en las Adecuaciones Curriculares
- ⊗ Evaluación Continua
- ⊗ Seguimiento

ANEXO 3

ESCUELA PARA PADRES

C.A.M. _____ CICLO ESCOLAR: _____

Fecha de elaboración: _____

Grupo de padres: _____

Propósito: _____

Convocatoria: _____

Desarrollo: _____

Evaluación anual: _____

Nombre y firma (psicólogo)

V° B°
Director

ANEXO 4

**SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN EDUCATIVA**

Hoja 1 de 1

DEPARTAMENTO DE REGISTRO Y CERTIFICACIÓN

EDUCACIÓN INICIAL

CONTROL DE INSCRIPCIÓN Y REINSCRIPCIÓN ESCOLAR 2001-2002

DELEGACIÓN: 0 2

SECTOR: Z.E.: 004

C.C.T.: 15DML0019F

NOMBRE C.T.: CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE NO. 8 ODALMIRA MAYAGOITIA

TURNO: 9

GRADO: 1

GRUPO: H

DOMICILIO: AV. MIGUEL HIDALGO S/N

No. Prog.	Clave única de registro de población	Nombre del alumno(a) Paterno/Materno/Nombre(s)	Sexo	Discapacidad	Fecha de nacimiento		
					Día	Mes	Año
1	AOJD001002MMCCMN	Aco Jiménez Daniela	M	D.I.	02	10	00
2	AURP000418MMCGSL	Aguilar Rosas Paula Yaretd	M	D.M.	18	04	00
3	CAVA000928HDFBGL	Caballero Vega Alan Gabriel	H	D.M.	28	09	00
4	CALS981108HMCHGR	Chavero Lugo Sergio	H	D.I.	08	11	98
5	COCE990928HMCRRD	Cortes Cristobal Eduardo	H	D.M.	28	09	99
6	DICJ991028MMZRS	Díaz Cruz Jessica Michelle	M	D.M.	28	10	99
7	DIRJ980415HDFZMS	Díaz Ramírez Jesús Alberto	H	D.V.	15	04	98
8	FOPJ990710OMMCLTL	Flores Patricio Julia Karina	M	D.V.	10	07	99
9	HEGJ000410HMCRZS	Hernández Guzmán Jesús Alexis	H	D.I.	10	04	00
10	HEMA990923HMCRRN	Hernández Martínez José Andrés	H	D.M.	23	09	99
11	LASM980622HMCNR0 6	Lara Sánchez Mario Alberto	H	D.I.	22	06	98
12	LOJC000321HMCPRS	López Jaramillo César	H	D.M.	21	03	00
13	MAPJ001013HMCRJR	Mares Peña Jorge Isaac	H	D.I.	13	10	00
14	MAGB000217HMCYRR	Maya García Brayán	H	D.M.	17	02	00
15	MEBE001219HMCNR D	Méndez Bernal Edgar Saúl	H	D.M./D.I.	19	12	00
16	MUIV980420MDFXBR00	Muñoz Ibáñez Verónica	M	D.I.	20	04	98
17	OORA971215MDFSJR0 9	Osorio Rojas María Arely	M	D.M.	15	12	97
18	PIMC980719MDFNRL	Pineda Martínez Clara Ángeles	M	D.A.	19	07	98
19	RARJ000911HDFMDN	Ramírez Rodríguez Juan Uriel	H	D.I.	11	09	00
20	REBR990611HMCYLD	Reyes Balderrama Rodrigo	H	D.I.	11	06	99
21	ROVE000506HDFSLM	Rosas Villa Emmanuel de Jesús	H	D.I.	06	05	00
22	SIGC971218MDFLRN	Silva Garnica María del Consuelo	M	D.I.	18	12	97
23	OOGB000704MDFRNE	Oropeza González Berenice	M	D.M.	04	07	00

H= hombre

D.I.= Discapacidad Intelectual

D.A.= Discapacidad Auditiva

M=Mujer

D.M.= Discapacidad Motora

D.V.= Discapacidad Visual

ANEXO 5

SUGERENCIAS COMO GUÍA DE OBSERVACIÓN

0 a 2 años

Sensorio motor

- La inteligencia del niño es práctica o ligada a la percepción sensorial y a la acción motora.
- El niño está orientado hacia la acción y persecución de metas concretas.
- Se debe establecer la conducta intencional.
- Construcción del objeto permanente.
- Primeras representaciones y acceso a las funciones simbólicas.

0 al mes

Repetición, asimilación funcional o reproductora, generalización.

Se debe observar la presencia de los reflejos y natos a diferentes estímulos.

- Succión
- Salivación
- Deglución
- Reflejos Cervical Tónico Asimétrico
- Reflejo Prensión Palmar
- Reflejo Prensión Plantar
- Reflejos Oculares
- Apoyo y Marcha
- Identificar el Llanto como medio de Comunicación
- Respuesta al Sonido
- Mirar a las Personas

1 a cuatro meses

Primeras adaptaciones adquiridas, esquemas simples, reacciones circulares primarias (esquemas simples circunstanciales con relación a su cuerpo).

- Imitación
- Primeras Coordinaciones Motrices
- Orientación al Sonido
- Control Visual
- Integra Información Sensorial
- Sigue con la vista a una persona en movimiento
- Cambios de actitud cuando alguien le habla
- Balbuceos
- Reconoce rostros familiares

4 a 8 meses

Coordinación, esquemas simples, reacción circular secundaria. Esquemas simples entorno físico y social. La asimilación generalizada con los objetos, es muy activa.

- Inicia la anticipación
- Interactúa con el adulto
- Reconocimiento motor
- Control cefálico
- Se sienta con apoyo
- Responde a su nombre
- Hace gárgaras

8 a 12 meses

- Coordinación de esquemas secundarios e inicio de la intencionalidad.
- Acentúa su atención a lo que ocurre en su entorno.
- Aparece claramente la intencionalidad.
- Aparecen las primeras coordinaciones de tipo instrumental, medios, fines.
- Los esquemas sensorio motores no tratarán de reproducir un efecto causado al azar, sino de disponer los medios adecuados por la consecución del objetivo propuesto a los esquemas de acción, se integran en estructuras coordinadas y móviles tal y como seguirán usándose en la vida adulta.
- Imitación de los gestos y sonidos nuevos.
- Los esquemas de representación empiezan a coordinarse y a facilitar la comprensión de las relaciones entre objetivos y hechos.
- Los esquemas relativos a la captación del espacio, a la comprensión de las reacciones de causalidad manifiestan progresos.
- Inicia la marcha con ayuda.
- Imita sonidos.
- Nombra papá y mamá.

2 a 7 años

Preoperatorio

- Desarrollo de los procesos de simbolización aún no integrados en estructuras lógicas, ahí egocentrismo cognitivo, ausencia de reversibilidad, insensibilidad a la contradicción.
- Pensamiento ligado a los indicios perceptivo y razonamiento intuitivo.
- El niño tiene acceso a una representación comprensiva de la realidad en sus diferentes manifestaciones (lenguaje, juego simbólico, simbolismo secundario, imitación diferida, imagen mental).
- Pensamiento basado en preconcepciones o participaciones, a medio camino entra la individualidad preconceptual o transducción.
- Pensamiento intuitivo.
- Representaciones basadas sobre configuraciones estáticas próximas a la percepción, control de los juicios por medio de regulaciones intuitivas (pero aún no operaciones).

El niño entre los 24 y 36 meses

- Aún no posee la idea de una clase general, pues no es capaz de articular la clase entera (todos los elementos) y la subclase (algunos elementos).
- Pensamiento intuitivo.
- Pensamiento analógico.
- Irreversibilidad.
- Estatismo.
- Egocentrismo.
- El pensamiento operatorio carece de un equilibrio establecido.
- Se inician las experiencias de conservación, clasificación, seriación, horizontalidad, orden, etc.
- Centración, tendencia a centrarse en algunos aspectos de una situación.
- Clasifica artículos con una sola característica.
- Es incapaz de admitir que objetos semejantes en un aspecto puedan diferir en otros.
- Ordena cosas en serie sin poder o tener consecuencias sobre aquellas no contiguas en la serie.
- Es capaz de mantenerse en cuclillas, tiene una mejor manipulación de los objetos.
- Es capaz de realizar la marcha sin dificultad.
- Inicia saltos con un solo pie.
- Sube y baja las escaleras.
- Camina de puntillas.

- Utiliza mejor la punta de los dedos.
- Usa tijeras.
- Inicia la diferencia entre él y el mundo exterior.
- La dominancia lateral queda establecida.
- En lenguaje utiliza algunos adjetivos y pronombres, (yo, tú, mío) mejora su sintaxis.
- Inicia independencia.
- Respeta turnos en el juego.
- Controla esfínteres de día y de noche.
- Curiosidad de saber y conocer todo lo que lo rodea.
- Juego simbólico.
- Nombra y conoce algunos colores.

36 a 48 meses

- Periodo preoperacional.
- Preconceptual; la función semiótica y la imitación.
- Imitación diferida: puede representar acciones cuando el modelo ya no está presente.
- Juego simbólico o edificación.
- Dibujo, nivel de garabato con significación.
- Clasificación: colecciones figurales, alineamientos de una sola dimensión, continuas o discontinuas.
- Seriación y conservación de la cantidad no existe, sólo compara dos o tres elementos al igual que término a término.
- En lenguaje nombra más de ocho dibujos.
- Contesta preguntas sencillas.
- Ejecuta orden estas tres acciones.
- Se confunde con los tiempos verbales.
- Habla mucho con él mismo.
- Puede narrar una historia entre mezclando ficción y realidad.
- Baja escaleras alternando los pies.
- Salta hacia adelante.
- Corre con mayor facilidad.
- Dibuja poniendo atención a los detalles.
- Copia un círculo con mayor precisión.
- Cuenta mecánicamente hasta cuatro o más.
- Su concepto numérico es de uno, dos y muchos.
- Dibuja un hombre con una cabeza y dos apéndices.
- Elabora construcciones tanto vertical como horizontalmente nombrándolas.
- Se viste y desviste con supervisión.
- Distingue frente y el dorso de la ropa.
- Puede poner la mesa correctamente.
- Va al baño por sí mismo, requiere de poca ayuda.

ANEXO 6

Interdisciplinario

Formato

NOTAS SIGNIFICATIVAS

I. DATOS GENERALES

C.A.M. _____

Maestro _____

Grado _____

Grupo _____

II. NOTA SIGNIFICATIVA

Nombre y firma del profesional:

Área: _____

Fecha de realización: _____

Interdisciplinario

Instructivo

NOTAS SIGNIFICATIVAS

- I. en el rubro de datos generales, que es el encabezado de todas las notas significativas del alumno; se anota el número del C.A.M., el nombre del maestro, grado y corrupto correspondientes al ciclo escolar. Es importante aclarar que en cada ciclo escolar se actualizan estos datos.

- II. En la nota significativa, se registran en forma sintetizada los aspectos relevantes presentes en el alumno, y que inciden directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es importante que cada aria especifique las estrategias a seguir para mejorar dicho proceso.

Al final de cada nota se describe el nombre y firma del profesional que la realizó, especificando el aria a la que pertenece y la fecha de realización.

ANEXO 7

EVALUACIÓN INICIAL ENTREVISTA A PADRES

ENTREVISTA PSICOLÓGICA

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del alumno (a): _____
Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____
Grado: _____ Grupo: _____
Nombre del entrevistado: _____
Parentesco con el alumno: _____
Fecha de elaboración: _____

II. ANTECEDENTES DE DESARROLLO

III. DESARROLLO PERSONAL

IV. DESARROLLO PSICOSOCIAL

V. DESARROLLO PSICOMOTOR

VI. CARACTERIZACIÓN PSICOLÓGICA

VII. ESTRATEGIAS DE APOYO

Nombre y firma del Psicólogo(a)

ANEXO 8

A
S
P
E
C
T
O
S

Ambulación: se sienta solo, se para solo, camina, corre libremente, mantiene el equilibrio, trepa, brinca sin organización, da saltos sucesivos, ronda, salta alternadamente, baila, maneja pequeños objetos.

Manipulación: alcanzar objetos y personas, toma con los dedos, hace rayas con un propósito, desenvuelve, desarma, desarma y une, avienta objetos, cacha objetos, se suena la nariz, se ata los zapatos, corta y pega, rasga, colorea Arias.

Responsabilidad: succiona, traga, mastica, Huele, reposa, hace si ésta, comprende, es cuidadoso consigo y con las cosas, no destruye, evita el peligro, se viste solo y con ayuda, realiza aseo personal, obtiene de beber y de comer, utiliza adecuadamente el baño, recoge y levanta las cosas, respeta lo ajeno, conoce los colores, se somete a las reglas, coopera con otros, asimila rutinas.

Ideación: identifica objetos y personas familiares, se comunica con gestos, agrupa cosas conocidas, cuenta con objetos y/o mentalmente, compara texturas, cuenta más de 10, compara pesos, lleva el ritmo, cuenta hasta 20 o más, dice la hora aproximadamente.

Rapport: observa momentáneamente, atiende brevemente, inicia actividades rutinarias o no, discrimina y elige, ejecuta, colabora y coopera, juega solo, juega con otros, juego cooperativo, atiende y se concentra, canta, ayuda en tareas simples, juega imaginativamente, juega competitivamente, juega juegos con reglas.

Comunicación: balbucea, vocaliza sin verbalizar, imita, llama la atención, solicitando respuestas, habla palabras comunes, platica, conversa con oraciones completas, relata, describe y participa, recita y reproduce, distingue y escribe su nombre, copia, le frases simples, suma.

ANEXO 9

ANEXO 10

Interdisciplinario

Formato

EVALUACIÓN INTEGRAL

C.A.M.:

CICLO ESCOLAR:

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del alumno (a): _____
Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____
Grado: _____ Grupo: _____
Fecha de elaboración: _____
AÑO MES DIA

II. SÍNTESIS EDUCATIVA MULTIDISCIPLINARIA

III. CARACTERIZACIÓN PSICOPEDAGÓGICA (Interdisciplinaria)

IV. PROPÓSITO

V. ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN Y APOYO

ÁREA	ESTRATEGIA	TIEMPO	RESPONSABLE

EVALUACIÓN INTEGRAL

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

Registrar todos los datos solicitados, anotando la fecha de nacimiento con año, mes y día a la fecha de la elaboración.

Observaciones.

Para aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales con discapacidad (auditiva, visual y/o neuromotora), se anotarán que diagnóstico médico y dos implementos de apoyo con los que cuenta (auxiliar auditivo, silla de ruedas, bastón, andadera, etc.).

II. SÍNTESIS EDUCATIVA MULTIDISCIPLINARIA.

Registrar en forma breve, los datos obtenidos por cada una de las áreas en la evaluación inicial, con la finalidad de contextualizar las condiciones educativas que el alumno presenta.

Ejemplo:

En el área español: puede diferenciar texto de imagen, considerando que obtiene más información en la imagen que en el texto, escribe su nombre mecánicamente, escribe e identifica vocales, describe con gestos, señas y frases simples imágenes gráficas. A unos y manejar la lectura y escritura, reconoce ambas. Tiene la noción del acto de leer y escribir.

En el área de matemáticas: presenta conteo mecánico y representa gráficamente del 1 al 10 mecánicamente. Tiene noción de cantidad bajo condiciones perceptuales, sin considerar el significado de la representación gráfica. Presentando nociones de seriación, clasificación y conservación a nivel de pensamiento preoperatorio.

En el área de lenguaje: emite sonidos y algunos fonema sin tener el significado y uso de los mismos. Se limita a ceder el turno, es necesario instigarlo(a) para que participe. Iniciala adquisición de estrategias específicas: lectura labios facial, adiestramiento a auditivo, etc. Comprende instrucciones cortas y sencillas

apoyado(a) en imagen visual. Utiliza algunas frases apoyándose con señas. No tiene competencia lingüística.

En el área de psicología: es un niño(a) retraído(a), participa sólo cuando se le solicita; poca iniciativa para realizar actividades, no toma decisiones por sí solo(a). Dificultades en la interacción entre compañeros y maestra, lo cual repercute en su desarrollo cognitivo. No hay aceptación por parte del padre(madre), esta ha generado inseguridad para interrelacionarse. Existe interés, por parte de la madre (padre) para su atención. Baja autoestima, cortando con atención, disposición, memoria pensamiento conceptual.

En el área de educación física: (No) presenta estatura de peso proporcional a la edad cronológica. La reacción (no) es adecuada a un estímulo determinado (no) dando una respuesta oportuna. Sus experiencias motrices básicas (no) las realiza de una forma natural. El ejercicio de velocidad (no) lo realiza adecuadamente, (sin) respetar los tiempos de ejecución (inicial, principal, final). La sincronización de los movimientos se encuentra con (sin) alteración por (no) existir la relación en cada una de las partes de su cuerpo. En la diferenciación de los grupos musculares (no) presenta dificultades para participar ordenadamente en los movimientos. En el equilibrio (no) presenta dificultad.

GUÍA PARA LA CARACTERIZACIÓN PSICOLÓGICA

Una vez que los instrumentos de evaluación han sido aplicados e interpretados cualitativamente, la información se concentra en el informe psicológico. Es importante considerar la información proporcionada en entrevista para la interpretación del evaluación.

Los datos obtenidos en Terman Merrill y WISC-RM, se concentran en el Binetograma y en la gráfica de barras según sea el caso.

1.-Datos de identificación: se anote el nombre completo del alumno con apellidos, fecha de nacimiento y edad (años cumplidos hasta el momento de aplicación). Fecha de aplicación y escolaridad actual del alumno (a).

2.-Instrumentos aplicados: se especifican las evaluaciones aplicadas al alumno (a).

3.-Análisis cualitativo de los instrumentos aplicados: se comienza realizar una descripción detallada de las capacidades del niño (a), hasta llegar a aquellas áreas en donde el niño (a) presenta mayores dificultades.

4.-Datos significativos en ejecución: se anota si el niño tuvo dificultades para entender las consignas o no. Manejo del material. Tiempo de ejecución. Atención. Concentración.

5.-Caracterización psicológica general: se escriben los datos relevantes de la evaluación, considerando que deben explicar la situación actual del alumno (a).

6.-Estrategias de apoyo: con base en los datos obtenidos y tomando como punto inicial para apoyo en aula, se rescatan las capacidades para enlazarlas con las actividades cotidianas del salón, para favorecer el acceso del niño (a) al proceso enseñanza-aprendizaje.

Se anota al finalizar nombre y firma del aplicador.

