

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD UPN 098.

DF ORIENTE

*“LA INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES EN EL AULA REGULAR”*

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

*LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA*

PRESENTA:

*MARIA TERESA CORIA FERNÁNDEZ.*

ASESOR:

*PROFRA. CARMEN ESPINO BAUER.*

MÉXICO, D.F

OCTUBRE DE 2002

# INDICE

INDICE

## INTRODUCCIÓN

### CAPITULO UNO

1.1 Concepto de discapacidad

1.2 Historia de la discapacidad

1.3 Concepto e implicaciones culturales de la normalización

1.4 Transición de la discapacidad a las necesidades educativas especiales

1.4.1 Un concepto más amplio de discapacidad y sus implicaciones sociales

1.5 Nuevas tendencias educativas para las personas con necesidades especiales

1.6 Factores sociales y culturales asociados con las necesidades educativas especiales

1.7 ¿Qué es la integración educativa?

1.8 Fundamentos filosóficos de la integración educativa

1.8.1 La integración educativa a partir de diferentes contextos

1.8.2 Distintas definiciones de integración educativa

1.8.3 Por lo tanto; se considera que la integración educativa es en el ámbito escolar.

1.8.4 Y por el contrario, la integración educativa en el ámbito educativo no es

1.9 Ambiente menos restrictivo, Mainstreaming, e inclusión plena

1.10 Acuerdo de integración educativa México -EE.UU.

1.11 Los inicios de la integración educativa en México

1.12 Características de la escuela inclusiva

1.13 Sustento legal de integración educativa

## **CAPITULO DOS**

### 2.1 Detección de niños con necesidades educativas especiales

### 2.2 Identificación inicial de niños con necesidades educativas especiales

#### 2.2.1 ¿Cómo detectar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

2.2.2 Sugerencias para la evaluación psicopedagógica en el contexto de la atención a los niños con necesidades educativas especiales

### 2.3 Características de la evaluación psicopedagógica y su organización

### 2.4 Las diferentes dificultades que presentan los alumnos para aprender

#### 2.4.1 Discapacidad visual

#### 2.4.2 Desarrollo del niño con ceguera

##### 2.4.2.1 Problemas de conducta que pueden generarse en los niños con ceguera

#### 2.4.3 Discapacidad auditiva

##### 2.4.3.1 La audición y la pérdida auditiva

##### 2.4.3.2 Medición de pérdida auditiva

##### 2.4.3.3 Apoyos tecnológicos para compensar la pérdida auditiva

##### 2.4.3.4 Efectos de la pérdida auditiva en la conducta auditiva

##### 2.4.3.5 La adaptación social de las personas con pérdida auditiva

2.4.3.6 El desarrollo comunicativo y el rendimiento académico de las personas con pérdida auditiva

#### 2.4.4 Deficiencia intelectual

##### 2.4.4.1 Base teóricas de la definición de retraso mental

##### 2.4.4.2 Estructura general de la definición de retraso mental

##### 2.4.4.3 Ambientes positivos para personas con discapacidad intelectual

##### 2.4.4.4 La limitación intelectual

2.4.4.5 Edad de comienzo de la deficiencia intelectual

2.4.5 Discapacidad lingüística

2.4.5.1 Discapacidad lingüística y su relación con la comunicación y lenguaje

2.4.5.2 Alteraciones en el desarrollo de la competencia comunicativa

2.4.5.3 Condiciones para el desarrollo de la competencia comunicativa

2.4.5.4 Criterios de clasificación de las alteraciones en la comunicación y en el lenguaje

2.4.5.5 Alteraciones en la comunicación y el lenguaje que suelen aparecer en la edad escolar

2.4.6 Niños superdotados

2.4.6.1 Características del superdotado/ talento

2.4.6.2 Naturaleza y evaluación de la inteligencia

2.4.6.3 Naturaleza y evaluación de la creatividad de los niños sobredotados

2.4.6.4 La personalidad del superdotado

2.4.6.5 La identificación de los superdotados -talentos

2.4.6.6 Pautas para la intervención educativa para atender a los alumnos con sobredotación intelectual

2.4.6.7 Decisiones curriculares específicas. Para la atención de sobredotados

## **CAPITULO TRES**

3.1 Definición del currículo escolar

3.2 Bases para realizar las adecuaciones en los contenidos curriculares

3.3 Las adecuaciones curriculares; su concepto y diseño

3.4 Tipos de adecuaciones curriculares

3.4.1 Las adecuaciones curriculares individualizadas suponen la presencia tres

elementos básicos

3.5 La propuesta oficial en turno, como base para realizar las adecuaciones curriculares

3.6 Concepto de evaluación su trascendencia social y el origen de las adecuaciones curriculares

3.7 La evaluación del proceso enseñanza- aprendizaje en la escuela regular

3.8 La tipología de la evaluación

3.9 La evaluación según su temporalidad

3.9.1 La evaluación según su nomotipo

3.10 La evaluación según sus agentes

3.11 Principales problemas que se presentan en la elaboración de instrumentos de evaluación

3.12 La evaluación psicopedagógica en el contexto de la integración Educativa

3.13 La relación familia- escuela en el ámbito educativo

3.14 El rol de los padres de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela

3.15 ¿Por qué un trato diferenciado con cada niño?

**CONCLUSIONES**

**BIBLIOGRAFÍA**

## INTRODUCCION

Actualmente en México existen más de dos millones 700 mil niños y niñas con necesidades educativas especiales<sup>1</sup>; de ellos, poco más de 606 mil menores no reciben algún tipo de servicio educativo. De los dos millones 100 mil que obtienen alguna ayuda más de 303 mil son atendidos por los servicios de educación especial. Mientras que los niños restantes -con independencia de su condición social, de la región en la que habiten o del grupo étnico al que pertenezcan- carecen de la oportunidad de acceder a la escuela y de participar en procesos educativos que les permita alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica y desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos.

Esta es sin duda una problemática, la cual no ha sido atendida de manera eficiente, a lo largo de la historia de la humanidad, puesto que los diferentes centros de atención, ya sean las escuelas de educación especial, o las instituciones encargadas de atender una discapacidad en particular han contribuido a la segregación de los alumnos y no a su integración a la sociedad.

Es por ello que, a partir de un análisis sistemático de los resultados obtenidos en la atención de los niños con necesidades de educación especial, se planea actualmente incorporar a estos niños a una vida plena que de inicio en la educación básica (ofreciendo una formación de calidad que sea útil para la vida futura) y que comprometa a la sociedad en general en su incorporación. Para ello es indispensable primero reconocer las deficiencias que hasta ahora

---

<sup>1</sup> Fuente: Registro Nacional de Menores con Algún Signo de Discapacidad, elaborado en el marco de Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, (2000)

han venido presentando el sistema educativo y la sociedad en sí, para partir de premisas prácticas, de cambios de actitudes en el actuar, pensar, sentir y aceptar las diferencias existentes en los alumnos y no solo de crear discursos demagógicos que forman parte de proyectos sexenales.

Entonces si la integración educativa se plantea como la transición más acertada para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los niños, ¿Qué elementos pedagógicos, materiales, técnicos, administrativos y humanos necesita el docente de clase regular conocer, manejar, incorporar y revalorar para enfrentar satisfactoriamente el cambio inminente que propone la nueva política educativa?

Todos estos requerimientos serán aportados en el desarrollo del presente escrito en el que se abordan temas como la detección de niños con necesidades educativas especiales, la evaluación psicopedagógica, las adecuaciones curriculares, así como la revaloración de la participación de los padres de familia en el proceso integrador.

Lo que puede cuestionarse ahora a partir de lo anterior, es si el conocimiento y la apropiación de nuevos saberes indispensables para la atención de los niños con necesidades educativas especiales, dará respuesta a los intereses de todos los alumnos que integran la matrícula escolar. Ya que es importante recordar que el grupo escolar se constituye de alumnos con y sin necesidades educativas especiales.

Para confirmar o negar el cuestionamiento anterior este trabajo desarrollará los siguientes objetivos a través del análisis de páginas de Internet de la S. E. P., la presidencia, artículos de publicaciones educativas (cuadernillos de trabajo para la actualización de maestros de preescolar y primaria), libros de atención a niños con necesidades educativas especiales, y de artículos de revistas de educación especial, revistas S. E. P. -S. N. T. E.

- La importancia de que el profesor de clase regular reciba capacitación y actualización permanente, que le permita identificar las limitaciones de los educandos pero no para etiquetarlos sino; para potenciar sus capacidades. Y para que sus actividades académicas proyecten la renovación de estrategias en el quehacer docente.
- Las evaluaciones psicopedagógicas como el punto de las adecuaciones curriculares, de la participación de padres y madres de familia, apoyos de especialistas y recursos técnicos que faciliten la permanencia de los educandos en el centro escolar.
- El conocimiento de las diversas dificultades que para aprender pueden presentar los niños es de gran utilidad para que el docente las detecte y atienda de manera oportuna en un trabajo multidisciplinario.

Para puntualizar cada uno de los elementos anteriores se estructuraron tres capítulos a saber.

En el primero se realiza una revisión entre los diferentes conceptos que la humanidad ha manejado de los discapacitados a través de la historia, y la atención que de ésta han recibido, así como la necesidad de realizar un cambio radical en la forma de integrarlos a la sociedad. Así como los inicios de la integración educativa en la escuela mexicana, fundamentos principios y fines.

En el segundo capítulo se hace un análisis de las características que pueden definir a un alumno con necesidades educativas especiales, así como algunas estrategias que permitan hacer una detección oportuna y acertada de los mismos.



En ese mismo capítulo se señalan las adecuaciones curriculares que el docente debe realizar para integrar satisfactoriamente a los educandos con necesidades educativas especiales al trabajo escolar. Además se mencionan las partes que integran la evaluación psicopedagógica así como un ejemplo que clarifique la forma de realizarla.

Finalmente se revaloriza la participación de los padres y madres de familia en el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas para su optimización en el desempeño escolar.

Lo anterior permitirá una confrontación objetiva entre las conceptualizaciones anteriores sobre la discapacidad y su manejo educativo, social, político y cultural con el nuevo enfoque, la metodología, los recursos y estrategias y acciones educativas para la atención de las necesidades educativas especiales que los niños presentan.

## **CAPITULO UNO**

### *1.1. -Concepto de discapacidad.*

El termino de discapacidad se refiere a una sensible reducción de las funciones o incluso a la pérdida de una parte del cuerpo o de un órgano. Con frecuencia se utiliza como sinónimo de deficiencia."Una discapacidad limita la habilidad para responder ante determinadas tareas (por ejemplo ver, oír, andar) por lo que estas se realizan de manera distinta a como lo hace el resto de la gente".<sup>2</sup>

Una persona con una discapacidad no es minusválida, aunque, las discapacidades físicas pueden generar problemas éucativos, personales, sociales, profesionales y de

---

<sup>2</sup> Análisis del libro LAS CLAVES DE LA EDUCACION ESPECIAL Basil, Carmen pp. 5- 24.

muchos otros tipos; las personas con discapacidad pueden valerse por sí mismas cuando la sociedad les permite desarrollar sus potenciales en lugar de etiquetarlos por sus diferencias. Así por ejemplo un niño que ha perdido una pierna y aprende a usar una pierna artificial que le permite manejarse en la escuela sin problemas no es minusválido.

El termino alumnos con discapacidad es restrictivo para señalar al grupo plural de los niños con necesidades educativas especiales, pues, la sociedad en general lo vincula de manera inmediata con una carencia física o intelectual y no da cabida, en su concepción, a los estudiantes con actitudes y acciones sobresalientes que rebasan la norma o lo esperado en un ciclo escolar ya los cuales se les reconoce como superdotados, por lo que resulta insuficiente el concepto de discapacidad para comprender lo amplio o complejo del cambio en la atención educativa a los niños que requieren de ayuda extra para su desempeño escolar.

Así pues el significado social de la discapacidad a través de la historia se ha abordado a partir de los tres componentes que conforman el concepto de la actitud (cognitiva, afectiva y conductual) que la sociedad asume ante éste, los cuales están muy relacionados entre sí, como se describe a continuación:

~ El componente cognitivo de la actitud es lo que se piensa de la discapacidad, son creencias o conceptos que a su vez pueden caracterizarse en un sentido negativo o un sentido positivo.

A) Es negativo cuando se caracteriza de manera rígida a las personas que las padecen y se clasifica a partir de focalizar una sola característica de esta persona y regular, mente es a partir de los aspectos que significan alguna desventaja, por ejemplo: de tipo físico sin tomar en cuenta otras características de signo positivo por ejemplo las habilidades. Esta categorización se convierte en etiqueta o estereotipo que son las bases de los prejuicios.

B) Es positivo cuando se toma en cuenta a la persona en su totalidad con sus características, sus posibilidades y sus limitaciones, se tiene un conocimiento más real de la misma. Entonces el significado de la discapacidad se relaciona con el respeto hacia la persona y con la tolerancia hacia aquello que sea diferente. Aunque una percepción positiva no significa negar que haya dificultades.

~ El componente afectivo de la actitud; este componente tiene que ver con la valoración que se hace de la discapacidad y con los sentimientos y afectos que se ligan a esa valoración.

a) Es negativo. Al describir a una persona solamente a partir de aquellos rasgos que tiene un tono negativo o de desventaja con ellos se está asumiendo una actitud hostil de rechazo, de evaluación parcial del otro, etc.

b) Es positivo. Una apreciación positiva se relaciona con la aceptación y flexibilidad tomando en cuenta, tanto las dificultades como las posibilidades.

~ El componente conductual de la actitud. Es la manera en que se dan las interacciones en las situaciones de intercambios específicos entre el discapacitado y la sociedad.

A) Es negativo. Cuando existen actitudes de rechazo y discriminación hacia las personas que las presentan.

~ Es positivo. Cuando se reconocen las propias posibilidades y limitaciones así como la de los otros, lo cual favorece las interacciones en condiciones de igualdad. Por otra parte estimular la interacción con y sin discapacidad posibilita otra manera de entender y evaluar la discapacidad.

Una de las condiciones que se derivan de esta descripción es que las etiquetas influyen en las percepciones y la conducta tanto de las personas con discapacidad como de las que interactúan con ellas, y pueden convertirse en prejuicios, que no se dan de forma gratuita, si no que cumplen ciertas funciones:

- Economía mental, permite categorizar la realidad en forma simplificada, reduciendo los atributos individuales a las características grupales estereotipadas.
- a) Justificación de hostilidad o de la discriminación del otro grupo, que utilizando argumentos radicales explican la conducta de los miembros de otros grupos de la forma más negativa posible.
- b) Integración en el propio grupo de referencia, al compartir los prejuicios del grupo y al excluir a otros, incrementando así la cohesión intragrupal y la sensación de apoyo y seguridad.

Para educar contra los prejuicios y favorecer la tolerancia y el respeto por las diferencias, es necesario:

- "Proporcionar esquemas a la sociedad que le permitan mantener un buen nivel de autoestima, con el fin de resolver adecuadamente la incertidumbre y aceptar las diferencias individuales.
- Sensibilizar sobre el riesgo de poner en actividad los estereotipos y prejuicios.
- Analizar el significado que damos a la realidad.
- Entender que la influencia de las condiciones biológicas resultan modificadas por las influencias psicológicas y sociales".<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Escalante H. Iván, García C. Ismael CURSO NACIONAL DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA, SEP, 2000 pp. 7-9.

De lo expresado en el presente segmento del capítulo y sustentado en los autores e investigaciones mencionados, se puede señalar que:

La aceptación de la diversidad debe ir acompañada de un cambio de actitud, es decir un cambio en el sentir, pensar, hacer, y relacionarse como sociedad con las personas de necesidades educativas especiales, dejar de ignorarlos o etiquetarlos para darles la oportunidad de mostrar y desarrollar sus potencialidades, debe ser el primer gran paso que toda sociedad debe realizar para cumplir con las premisas de la educación democrática.

### *1.2. -Historia de la Discapacidad*

Para poder entender la importancia que para el discapacitado, la familia de éste y la sociedad en general, implica la creación de un nuevo pensamiento y una actitud distinta en la forma de conocerlos, y relacionarse con ellos en el ámbito educativo, afectivo y social así como la trascendencia que en la evolución de la humanidad representa asumir este cambio de forma conjunta y responsable; por todos y cada uno de los miembros que integran esta sociedad, es necesario primero reconocer que: "a lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto a las diferencias individuales de todo tipo físicas, sensoriales o intelectuales se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas que va desde la eliminación y el rechazo social, hasta la sobreprotección y la segregación, para finalmente aceptar su participación en diferentes contextos sociales: familia, escuela, trabajo, clubes, etc."<sup>4</sup>

De tal manera que en los pueblos primitivos, los miembros del clan o tribu con menos fuerza o habilidad física (niños, viejos, y personas con dificultades sensoriales y físicas) representaban un obstáculo para la supervivencia del grupo; ante la falta de alimentos y la

---

<sup>4</sup> Basado en el análisis del libro Escalante H. Iván LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA REGULAR

necesidad de desplazarse eran eliminados o abandonados a su suerte.

En la medida que las sociedades fueron adquiriendo formas de organizaciones más complejas y con diferentes grados de conciencia social el trato a las personas con discapacidad se modificó de la siguiente manera:

- Eran elegidas para participar en ceremonias y rituales, ya que se les atribuía facultades divinas y eran consideradas "protegidas de los dioses".
- Formaban parte de la sociedad común, sin atribuirles dotes sobrenaturales, pero se les impedía el acceso a muchos ámbitos de la sociedad.
- Posteriormente las sociedades desarrollaron diferentes maneras de tratarlos de acuerdo con su discapacidad, \* por ejemplo a las personas ciegas se les brindaba algún tipo de educación; mientras que la sordera fue considerada por siglos un defecto, ya que las personas que la padecían se les atribuyó falta de entendimiento, a las personas que presentaban problemas físicos evidentes (deformes o lisiados) eran vistos con repulsión y por lo tanto abandonados o eliminados. Los que tenían discapacidad intelectual fueron objeto de abandono, burla, rechazo y persecución; sin embargo a pesar de la diferencia de trato de manera general se consideraba que las personas con discapacidad eran incapaces de aprender.

Durante la Edad Media la Iglesia Cristiana construyó casas y hospitales para alojarlos y darles protección, pero por otro lado y de manera contradictoria con el pretexto de controlar y preservar los preceptos morales difundió la explicación de las discapacidades desde una perspectiva "sobrenatural" impregnándola de contenidos demoníacos originando el rechazo ante ciertas discapacidades y el temor frente a estas personas, del Renacimiento al siglo XVIII, hay dos aspectos importantes a destacar, la asistencia religiosa a

discapacitados que se continuó por medio de asilos y hospitales, pero las administraciones civiles, adoptaron medidas de protección (cuando las personas eran originarias de la región), hasta la expulsión o prisión (cuando eran de otras regiones).

En los siglos XVI y XVII el cambio se originó gracias a la sistematización de otros métodos educativos para los niños sordos y la creación de la primera escuela pública para atenderlos. Estas primeras experiencias, permitieron una visión diferente de las discapacidades y de la educación que se podía brindar a estas personas (Puigdemívol, 1986; Toledo, 1981), por ejemplo:

Se considera como pionero de la educación especial al monje español Pedro Ponce de León (siglo XVI) entendida como la práctica intencionada de educar a niños con discapacidad, empleando el método oral.

Así como experiencias iniciales de educación de personas ciegas, como las del italiano Rampazzetto y el español Francisco Lucas, quienes utilizaron letras en madera; el alemán Harsdorffer utilizó tablas cubiertas de cera y un estilete, el francés Pierre Moretau y el alemán Schonberger utilizaron las letras móviles, y Wissemburg inicio el empleo de mapas en relieve para la enseñanza de la geografía (Franpton Grant 1957) la primera escuela publica para niños sordos fue impulsada en Francia por el abate francés Charles-Michel de L'Epeé. La enseñanza para ciegos en Francia en el ámbito institucional, promovida por Valentín Haüy. Los primeros intentos sistematizados para enseñar a un niño con retraso mental realizados por Jean Marc-Gaspard Tirad, demostrando los progresos que pueden lograrse en lo perceptivo, intelectual y afectivo. Esta experiencia abrió la posibilidad de atender institucionalmente la educación de las personas con discapacidad intelectual en diferentes partes de Europa.

En el siglo XIX, Edouard Séguin (1812-1880), conocido como el "apóstol de los idiotas ", creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual (Puigdellívol, 1986) Durante este siglo prevaleció el punto de vista médico en la atención de las personas con alguna discapacidad (mental, física, sensorial), por lo cual la construcción de asilos-hospitales se extendió por Europa y Norteamérica; así como hogares-asilo. Se admitía que los niños con algunas discapacidades incluso intelectual eran capaces de aprender pero debían estudiar en internados separados de sus familias y de sus comunidades con el fin de que más adelante pudiesen regresar al mundo de los " no discapacitados "; sin embargo esta postura no era aceptada por todos.

Algunos pensadores defendían la creación de escuelas especiales, o de clases especiales dentro de las escuelas regulares, sin alejar a estos niños de sus familias. A fines de este siglo Alexander Graham Bell propuso organizar clases especiales en las escuelas públicas para atender a los niños sordos, ciegos y deficientes mentales (Toledo, 1981).

En nuestro país ya desde entonces se trataba de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad, iniciándose formalmente la historia de la educación especial con la formación en 1867, de la Escuela Nacional para Sordos, y, tres años más tarde de la Escuela Nacional de Ciegos. Los grandes internados fueron una opción preponderante para los niños con deficiencias durante el siglo XIX, se mantuvieron vigentes en países como Italia hasta bien entrado el siglo XX (Sanz del Río, 1988} aunque gradualmente se fueron advirtiendo sus efectos adversos. Como dice Gofman (1970}, las instituciones cerradas limitan el desarrollo de los internos mutilándoles el yo.

Desde principios del siglo XX hasta la década de los sesenta dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico. Se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en (una disfunción orgánica



producida al comienzo del desarrollo, por lo que era difícilmente modificable, lo que implicaba un tratamiento distinto y separado para cada paciente, y una educación también distinta y separada de la escuela común (Marchesi y Martín, 1990}.

En el terreno educativo, esta concepción se tradujo en el reconocimiento de que los sujetos con discapacidad eran educables, y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar ala de las escuelas regulares (García Pastor, 1993; Toledo , 1981}.Las pruebas psicométricas permitieron la clasificación de la inteligencia, y con ello la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada por el grado de deficiencia. De hecho, las escuelas especiales albergaron dos tipos de alumnos: los que tenían discapacidad sensorial o física evidente (ciegos, sordos, y con problemas de desplazamiento}, y los que no tenían este tipo de problemas, pero manifestaba un ritmo de aprendizaje mucho más lento que el de sus compañeros. Estos últimos se consideraron "fuera de la normalidad" en un medio escolar estándar, pensado para una comunidad homogénea o "normal"(García Pastor 1993- Toledo, 1981}. El concepto de "normalidad" en el aprendizaje estaba relacionado, pues, con la capacidad intelectual, que solo se mide con instrumentos para evaluar la inteligencia. Uno de los promotores de este enfoque a principios del siglo fue el francés Alfred Binet quien, junto con Théodore Simón, desarrolló los primeros tests psicométricos.

La solución que ofreció Binet a la diversidad de los grupos escolares en México, a partir de la evaluación de la inteligencia, recurriendo a la noción de "normalidad" en términos de rendimiento y de características promedio que presentan los niños en relación con su edad. La "anormalidad" se consideró en función a la distancia con respecto a estas características esperadas de acuerdo con la edad. Así fue como llegó a considerarse necesario el diagnóstico de la inteligencia como paso indispensable para derivar a los niños

al tipo de escuela que requerían. La escuela especial fue la respuesta educativa para los alumnos con inteligencia "límite" o "baja" (Gearheart y Weishahn, 1976).

Según Gómez-Palacio (1996), la gran aceptación de las pruebas de inteligencia estandarizadas influyó, en el ámbito internacional, en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares, lo que trajo consigo el fenómeno de la reprobación, con lo que se consolidó la idea de que algunos niños no estaban capacitados para asistir a la escuela regular y, por lo tanto, su opción era la escuela especial.

De esta manera, resulta explicable que entre la Primera Guerra Mundial y los años sesenta se haya institucionalizado y extendido tanto la oferta como la demanda de educación especial, sobre todo para niños con discapacidad intelectual.

De acuerdo con lo que menciona Iván Escalante (2000), esta breve revisión histórica es útil para comprender por qué, aún en la actualidad, algunos maestros de escuelas regulares siguen considerando homogéneo al grupo escolar, negándose a reconocer las diferencias individuales en cuanto a ritmos, estilos de aprendizaje, e intereses.

Según afirma Toledo (1981) los maestros de escuelas regulares:

- a) No se sienten capacitados para tratar a los niños con necesidades especiales.
- b) Piensan que los profesores especializados son los que tienen obligación de atenderlos.
- c) Consideran que no es justo que por atender a los alumnos con alguna discapacidad se desatienda a los demás.
- d) Creen que los alumnos con alguna discapacidad sufren en la escuela regular.
- e) Plantean que la sola presencia de los alumnos con alguna discapacidad en la clase, produce un efecto nocivo para el resto de los alumnos.
- f) Por consiguiente, estiman que los alumnos con necesidades especiales deben

educarse aparte.

Por otro lado, así como en las escuelas comunes se buscaba la homogeneidad en los grupos, en las escuelas especiales también se organizaron bajo el mismo criterio, de acuerdo con el tipo de discapacidad. De esta manera se crearon escuelas según el trastorno, o peor aún, según el diagnóstico que no era muy preciso ni confiable; consecuentemente, estos grupos tampoco eran homogéneos.

No obstante, se debe reconocer que, la creación de escuelas especiales y su aceptación por parte de la sociedad representó ciertas ventajas para la educación de los alumnos con discapacidad, por ejemplo:

La adaptación de los edificios a sus necesidades.

La elaboración de materiales didácticos adaptados a sus características.

La conformación de equipos docentes especializados según el tipo de trastorno.

El abordaje de casos de manera interdisciplinaria, al permanecer el personal en un mismo centro de trabajo.

El respeto al ritmo de enseñanza y aprendizaje, ya que se podía ir aun ritmo más lento.

La protección de los niños con discapacidad frente al abuso de otros niños.

Una mayor comprensión e identificación entre los padres de familia, al compartir problemáticas similares (Toledo,1981).

Pero a pesar de estas ventajas, las escuelas especiales mostraron, con el tiempo, algunas limitaciones:

A) Estas escuelas se desarrollaron en ciudades grandes, pues su funcionamiento requería de un equipo especializado en trastornos específicos, así como instalaciones y materiales elaborados ex profeso. Los niños con discapacidad de poblaciones pequeñas y

alejadas continuaron sin opciones escolares.

B) La integración social de los alumnos eran muy limitadas, pues:

\*Los alumnos que egresaban de las escuelas, ya adolescentes tenían que vivir en una sociedad para la que no estaban preparados,

\*La escuela especial no podía proteger siempre a los alumnos; algún día, ellos debían aceptar "ser diferentes."

\*Con la separación de estos alumnos, la escuela especial obstaculizó su proceso de integración a la sociedad, ya que este proceso es doble, por un lado hay que preparar al niño con discapacidad para su adaptación a la sociedad, pero también la sociedad debe acostumbrarse a su presencia, en las actividades cotidianas.

C) La concepción de la discapacidad y el modelo médico que le sirvió de sustento fue cuestionada por quienes consideraban la importancia de la influencia del ambiente en relación con los niveles de deficiencia:

\*La deficiencia también puede deberse a que el ambiente ofrece una estimulación inadecuada o a procesos de enseñanza inapropiados.

\*El diagnóstico identificaba a la discapacidad como enfermedad (a veces incurable), y emitía un pronóstico y un tratamiento sin considerar el contexto del niño.

C) Se cuestionó el efecto de "etiquetado" producido por las escuelas especiales:

-La escolarización separada de la escuela regular es, de hecho, una educación segregada en realidad, las personas con alguna discapacidad son discriminadas en los ámbitos políticos, sociales y económicos (Van Steenlandt, 1991).

F) Los efectos de la escuela especial en la práctica de los maestros:

\*Los especialistas que desconocen el trabajo de la escuela regular y se privan de una fuente importante de información para orientar su labor pedagógica.

\*Los educadores que solamente trabajan con alumnos con discapacidad tienen expectativas bajas con respecto a sus capacidades de aprendizaje, y ello repercute en su actuación pedagógica.

\*Los especialistas que únicamente trabajan con alumnos con discapacidades severas tienden a caer en la apatía.

A partir de la década de los sesentas surge una manera diferente de concebir la discapacidad que se puede denominar "corriente normalizadora". Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en el ámbito familiar, escolar, laboral y social.

### *1.3 Concepto e Implicaciones culturales de la Normalización*

El danés Bank-Mikelsen elaboró el concepto de normalización mismo que fue desarrollado posteriormente por Bengt Nirje y difundido por Wolf Wolfensberger, en Canadá.

La normalización significa llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas: vivir experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida y significa además elegir juegos, amigos, actividades, tener ingresos y tomar decisiones sobre el dinero, vivir en la casa de un vecindario como cualquiera.

A partir de este nuevo enfoque las deficiencias, que eran consideradas y estudiadas como algo propio de la persona o del alumno, empezaron a relacionarse con el medio social, cultural y familiar del que forman parte.

Y el desarrollo deja de ser considerado factor determinante para el aprendizaje, porque también el aprendizaje influye en el desarrollo. De ahí la importancia de la acción educativa.

Por lo que los métodos de evaluación antes centrados en la prescripción de tipo médico pasaron a centrarse en los procesos de las discapacidades con el fin único de apoyar cada momento la superación de las mismas.

Es por ello que la corriente normalizadora cuestiona la separación entre los sistemas de educación regular y educación especial. Y se admitió que el mayor índice de fracaso escolar en las escuelas regulares estaba estrechamente relacionado con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico, lo cual significa reconocer que los responsables de los problemas no eran solo los alumnos sino que dependía también de los docentes, los planes y programas de estudio, la política educativa, los especialistas e incluso de los recursos materiales insuficientes u obsoletos en que se apoyaba la labor docente porque de manera conciente o no la meta no era atender las necesidades educativas de los niños en particular; si no que se atendía una educación dirigida a los grupos como tal y no a los individuos en sí.

Además se desarrollo una sensibilidad social ante la normalización y, de manera específica, ante la normalización en la educación (integración educativa) realizando con éxito experiencias de educación integrada, creando un clima de aceptación social favorable a esta propuesta determinando que los servicios sociales debían llegar a toda la población, sin distinción.

Estas ideas se recogieron en diversas declaraciones internacionales, por ejemplo:

A) El informe de la UNESCO de 1968, en la que se define el dominio de la educación especial y se hace un llamado a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social (García Pastor, 1993).

B) La Declaración de la ONU sobre los derechos del deficiente mental de 1971, que

establece los derechos de la persona con discapacidad a recibir atención médica adecuada, educación, formación, y readaptación.

C) La Declaración de la ONU sobre los derechos de los impedidos de 1975, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas y de asegurar su bienestar y su rehabilitación (CODHEM, 1994).

D) La declaración universal de la ONU sobre los Derechos Humanos de 1987, que defiende la igualdad de oportunidades sin importar el tipo de problema ni el país.

E) La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990, según la cuál toda persona debe contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico (Schmelkes, 1995; PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990)

F) Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, de 1993, donde se afirma que los estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primarios, secundarios, y superior, para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, además de velar porque la educación de las personas con discapacidad ocupe una parte importante en el sistema de enseñanza.

G) La Declaración de Salamanca de 1994 en la que habla de una educación para todos y la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación (SEP /DEE, 1994,núm.3) .

En el ámbito educativo, la estándar normalizadora se ha concretado en experiencias de integración educativa en diversos países como Estados Unidos, Italia, Francia, Inglaterra y Canadá; los cuales establecieron un marco legislativo y organizativo a esta practica sin

embargo otros países como Dinamarca y Suecia, a pesar de no plantear una legislación específica, se caracterizan por una orientación claramente integradora (FERNANDEZ 1993.)

Por su parte la UNESCO ha promovido a escala internacional esta práctica a la que se han anexado ya a partir de 1980, España y algunos países de América del Sur.

En el caso de México, podemos encontrar antecedentes de esta práctica integradora desde mediados de la década de los setenta y se han logrado avances notables, como veremos a continuación:

- A mediados de los setenta se implementaron en las escuelas regulares Grupos Integrados de primer grado, con la finalidad de apoyar a los niños con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas.
- A principios de los Ochenta la Dirección General de Educación Especial {DGEE} incluye entre los principios rectores de su política la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración.
- Desde la época de los ochenta -y aún antes- existen experiencias de integración de alumnos con discapacidad sensorial {ceguera y sordera} realizados por algunas escuelas especiales de la Ciudad de México {ACOSTA 1994.}
- A principios de los noventa, la Dirección General de Educación Especial elabora un proyecto de integración educativa en el que se contemplaron cuatro modalidades de atención para niños con necesidades educativas especiales: a) Atención en el aula regular; b) atención en grupos especiales dentro de la escuela regular; c) atención en centros de educación especial y d) atención en situaciones de internamiento.
- En 1991 se promovieron en el ámbito nacional los Centros de Orientación para la



Integración Educativa {COIE), con los propósitos de informar y sensibilizar sobre aspectos relacionados con "requerimientos de educación especial" y dar seguimiento al apoyo recibido. Oficialmente en el Distrito Federal estos centros dejaron de funcionar desde 1992, aunque continuaron su labor en varios estados del país.

- Como parte de la reforma de la educación básica iniciada en 1993 se han realizado modificaciones al marco legal que sustenta: Artículo tercero de la Constitución y Ley General de la Educación misma que en su Artículo 41 manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares (SEP -DEE, 1994, núm. 2; SEP 1993).

- En el mismo sentido la filosofía integradora a quedado plasmada en el programa de desarrollo educativo 1995 -2000 (Poder Ejecutivo Federal, 1995 b) Programa Nacional para el Bienestar y la incorporación al Desarrollo Educativo 1995 -2000 (Poder Ejecutivo Federal, 1995 b) y también en el Programa Nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad (PEF, 1995a) se plantea acciones como el Registro Nacional de Menores con algún signo de discapacidad (PEF, 1996), con la intención de contar con la información confiable sobre esta población y planificar acciones. A partir de estos cambios recientes se ha planteado la reorganización de los servicios de educación especial según la tendencia integradora. Se han propuesto las unidades y apoyo a la educación regular (USAER) como la instancia tecno -administrativa -que promueva los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. El proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento (SEP DEE, 1994, núm. ...1 y 4, Poder Ejecutivo Federal 1995 b).

- En 1997 se realizó la conferencia Nacional. Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: equidad para la diversidad, promovida por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuyo propósito fue "comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales" (SEP - SNTE 1997a, Pág. 1 )

- Desde 1995 la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha desarrollado una línea de investigación sobre la integración educativa que consiste básicamente en la aplicación de tres programas: de actualización, de seguimiento y de experiencias controladas de integración. Para el ciclo escolar 2000 -2001 participan 22 Estados de la República.

- El secretario de educación ha impulsado la integración mediante cursos, reuniones y una investigación cuyo propósito es la elaboración de fichas de adecuaciones curriculares para diversos tipos de discapacidad, esfuerzo que se realiza conjuntamente con otros países del continente.

- A partir de año 2000 el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONP) ofrece el Curso Nacional de Integración Educativa a todos los profesionales de educación especial que deseen tomarlo.

A lo largo de la historia la sociedad ha pensado de manera diferente acerca de las personas con discapacidad sin embargo; se puede decir que han sido dos las perspectivas predominantes:

A) Se llegó a considerar que los "discapacitados" eran nocivos y hasta peligrosos para los demás. Se pensó que debido a sus características físicas o intelectuales o

simplemente por ser diferentes las personas con alguna limitación podían perjudicar el orden social. Por tanto para proteger a la sociedad de su presencia se les recluyó en instituciones de custodia.

B) Se consideró que los "discapacitados" eran dignos de lastima y que merecían caridad y benevolencia. Y para atenderlos debidamente se decidió que lo mejor era segregarlos en instituciones especiales de rehabilitación.

Influido hasta cierto punto por la manera de pensar, el sistema educativo creó un sistema alternativo para atender a las personas con alguna limitación. Este nuevo sistema conocido como educación especial lejos de integrar a los usuarios en la vida social, en muchas ocasiones contribuye a su segregación. Actualmente existe otra forma de pensar.

A esta nueva forma de pensar han contribuido los conocimientos a escala mundial, relacionados principalmente con el respeto a las diferencias y con el cumplimiento de los derechos humanos de igualdad de oportunidades y se le denominan necesidades educativas especiales.

Esta nueva perspectiva se gesta desde la norma legal del respeto de los derechos del ciudadano y del niño; hasta las organizaciones gubernamentales que las representan y apoyan.

Una vez leído y analizado el texto de Iván Escalante, se puede mencionar entonces, que los discapacitados han tenido que esperar a que la humanidad los acepte como parte de la sociedad, para que poco a poco se les integre en distintas actividades de desarrollo; educativas, sociales, recreativas y de empleo, sin embargo; no se ha logrado llegar aún a su inclusión total, para que elaboren un proyecto de vida autónoma e independiente sin dejar de formar parte de la sociedad a la que pertenecen.

#### *1.4- Transición de la Discapacidad a las Necesidades Educativas Especiales*

Gracias a los esfuerzos de los profesores, especialistas, médicos y terapeutas que atienden a las personas con discapacidad así como a algunos sectores de la sociedad, se ha podido cambiar la terminología utilizada para referirse a estas personas. En lugar de utilizar términos peyorativos se trata de buscar términos emocionalmente menos negativos, por ejemplo: " personas excepcionales". Sin embargo, el problema no estriba únicamente en eliminar la carga negativa al referirse a ellos sino también el modo de pensar y de sentir que refleja.

Considerarlas como enfermas puede resultar muy cómodo, puesto que la enfermedad es un atributo que esta dentro, quien tiene que apoyarlas, en todo caso, es el sistema de salud, el médico, que prescribirá un tratamiento que se aplicará exclusivamente a estas personas, sin embargo las personas con necesidades educativas especiales requieren de un apoyo más completo para su pleno desarrollo.

Por lo que es conveniente señalar que el desarrollo de estrategias y servicios para discapacitados ha tenido cuatro etapas o fases claramente diferenciales.

- Etapa de separación.-

Se caracteriza por haber sido principalmente una historia de exclusión. Durante esta etapa, los discapacitados eran seres ignorados, rechazados, desplazados, perseguidos o explotados por la sociedad.

- Etapa de Custodia y Atención.-

Por motivos religiosos o filantrópicos, hay quienes se hacen cargo y cuidan de ellos en una institución especial aislada. Es frecuentemente considerado al individuo discapacitado como aun objeto al cuál se atiende, pero que tiene muy poca influencia sobre los servicios llevado acabo por organizaciones voluntarias, principalmente por misioneros

quienes solicitaban la autorización gubernamental pero, no su participación. Por eso muchos de ellos desarrollaron una segunda discapacidad: una inadaptación social y se les segregó más que nunca

- Etapa de Rehabilitación.

Durante esta etapa se cuida a los discapacitados se les proporciona cierta capacitación puesto que se piensa que puedan mejorar y compensar sus discapacidades hasta el punto de poder participar en actividades productivas, era considerado más como un sujeto que como un objeto, las clases especiales comenzaron un proceso para evitar su "interferencia en la enseñanza" y "absorbiesen las energías de la profesora al exigir tanto de su atención que le impidiera impartir una enseñanza adecuada al número total de alumnos que componen un aula" (Chambers and Hartman, 1983)

El uso de test de inteligencia constituyó, durante esta fase, un instrumento importante para decidir cuales alumnos serian "botados por el camino o dejados a vegetar en cursos más lentos y menos exigentes" (Cronbach, 1965)

- Etapa de integración.

La discapacidad deja de ser un problema exclusivo del individuo y es visualizada como una función de la interacción entre el individuo y su entorno, y por ende concierne a la sociedad como un todo. Esto es considerado en el slogan creado en el Año Internacional de los Impedidos: " Participación plena e Igualdad", así como en la nueva noción estratégica de: "Una sociedad para Todos", que intenta acomodar las diferencias de todos sus miembros.

En 1981 se declaró el Año Internacional de los Impedidos, que constituyó un hito importante en el desarrollo de los servicios de los discapacitados en muchos países, especialmente en aquellos del Tercer Mundo. Se introdujo una diferenciación interesante y

significativa entre los tres conceptos manejados hasta ahora: Deficiencia, Discapacidad, y Minusvalidez.

La deficiencia causada por genes defectuosos o por daños o por enfermedades antes, durante o después del nacimiento, frecuentemente conduce a una discapacidad o limitación funcional en diferentes situaciones, tales como las tareas escolares, debido a dicha deficiencia.

La minusvalidez consiste en las consecuencias sociales de una discapacidad y es una función de la interacción entre el individuo y el entorno. Por ende, la minusvalidez es el resultado de actitudes negativas en las relaciones sociales entre los discapacitados y los no discapacitados.

La discapacidad se refiere a una sensible reducción de las funciones o incluso a la pérdida de una parte del cuerpo o de un órgano. Una discapacidad limita la habilidad para responder a determinadas tareas, de igual manera como lo realizan las personas sin discapacidad. La normalización implica que las personas discapacitadas tienen derecho a ser aceptadas tal cual son ya que se les dé la oportunidad de vivir dentro de una sociedad de calidad de seres humanos iguales a todos.

#### *1.4.1 Un Concepto más Amplio de Discapacidad y sus Implicaciones Sociales.*

Todos los seres humanos tienen las mismas necesidades básicas de sentimientos de pertenencia, de amor, de seguridad, individualidad, actividades estimulantes, una clara identidad, etc. En este respecto, los discapacitados, no son excepciones. Al mismo tiempo todas las personas son diferentes y tienen necesidades especiales individuales. Poseen diferentes habilidades, temperamentos, intereses, etc.

En la actualidad, cada vez hay mayor conciencia de que se debe evaluar y satisfacer,

en la medida de lo posible, las necesidades particulares de cada individuo. Hasta el momento para la mayoría de la gente, la "Educación Especial " ha sido un sinónimo de enseñanza de alumnos sordos, ciegos, y deficientes mentales. Esta perspectiva tan limitada ha originado la creación de un sistema escolar reducido, y hasta cierto punto paralelo al cual el resto del sistema educativo no ha prestado gran atención.

La clasificación y etiquetación de los distintos grupos de discapacidad están, por ende, siendo crecientemente reemplazada por el concepto único, más amplio, de niños con necesidades educativas especiales, cuyo rango varía entre las discapacidades severas y dificultades ligeras. Esto incluye además de los grupos tradicionales, a los niños que presentan dificultades de aprendizaje más generales las cuales, de no ser debidamente atendidas, pueden conducir a la repetición y deserción escolar, a lo que frecuentemente se asocia un sentimiento de fracaso personal que perdura toda la vida. Este concepto más amplio da cabida tanto a los niños con problemas emocionales o con problemas de adaptación social, así como a niños sobredotados que puedan tener dificultades de integración.

Es por eso que el concepto de necesidades educativas surgió como resultado de una nueva manera de representar la discapacidad y por tanto no se trata de un cambio puramente terminológico, que solamente utilice eufemismos para referirse a los alumnos con discapacidad.

Cuando se habla de necesidades educativas especiales asociadas con la discapacidad, se pone el acento en las necesidades que la escuela debe cubrir para que los niños logren los aprendizajes que se proponen para ellos y no en las limitaciones personales originadas por dicha discapacidad.

Las investigaciones realizadas actualmente en distintas partes del mundo permiten

observar que ésta transición debe estar acompañada de una actualización y capacitación del profesorado para promover el cambio hacia una formación basada en lo genérico y no en lo categórico, para que los docentes sean capaces de acomodar las diferencias individuales en beneficio colectivo (Ysseldyke, 1989)

### *1.5 Nuevas Tendencias Educativas para las personas con Necesidades Especiales.*

Las escuelas regulares deben desempeñar nuevas tendencias desarrollando sus objetivos, enseñanza y currículos a fin de que sean capaces de proporcionar servicios a una mayor diversidad de alumnos de lo que pueden en la actualidad, permitiendo así una mayor integración de alumnos discapacitados, dentro de sus posibilidades. De esto se desprende que la primera opción debería ser en el aula regular, pero esto solo puede contemplarse cuando la incorporación del niño al aula no logra satisfacer sus necesidades. Sin embargo siguiendo las nuevas tendencias, hay un número cada vez mayor de escuelas especiales que funcionan como centros de recursos y que llevan cabo programas de extensión de servicios basados en su amplia experiencia y extensos conocimientos mediante el vínculo con escuelas regulares, familias y actividades comunitarias.

El cambio fundamental se basa en que los niños con necesidades educativas especiales deben tener a su disposición ayuda o servicios pedagógicos a fin de poder alcanzar las metas educativas propuestas que requieren de una colaboración permanente de especialistas y padres de familia. Este objetivo solo se puede cumplir si el aula ordinaria se convierte en una base para alumnos con necesidades especiales y el profesor desempeña el rol de proporcionar los servicios que estos niños necesitan. La responsabilidad no debe ser transferida del profesor a los profesionales especializados sino, más bien ambos deben trabajar en forma multidisciplinaria. (Mec; 1990)

La necesidad de satisfacer los requerimientos básicos de aprendizaje a todos los niños



dentro del marco de la educación para todos, ha abierto nuevas oportunidades de incrementar nuevos servicios educativos que se ofrezcan a los niños con necesidades especiales dentro del sistema escolar ordinario aunque con ello no se descarta la necesidad permanente de que existan escuelas o centros especializados, para aquellos niños que requieren de ayuda más especializada o extensiva.

Este nuevo enfoque debe articularse en una política nacional enfocada en los niños y en los jóvenes con y sin necesidades educativas especiales, por lo que debe crearse: Una Escuela para Todos, que responda a las necesidades individuales basada en principios que desarrollen y planifiquen la atención requerida por los niños de tal modo que sea:

- Reconocida como una responsabilidad que concierne a todos los integrantes del sistema escolar.
- En el ámbito nacional, disponible a todo los que necesiten de ella
- Accesible, eliminando todas las barreras físicas que lo impidan.
- Descentralizada, formando parte integral del sistema educativo regular.
- Integrada, permitiendo que los niños con necesidades educativas sean educados en un entorno lo menos restringido posible, pero sin dejar de satisfacer sus necesidades educativas.
- Flexible y centrada en el niño con un contenido orientado más hacia la vida que a la asignaturas mismas.
- Integral, que consideren la totalidad de las necesidades de los niños durante todo el transcurso de su infancia.
- Coordinada en todos sus niveles educativos.
- Profesional, realizada por profesores capacitados y Comprometidos.

- Realista, la realidad económica, técnica, cultural y política vigente.

### *1.6 Factores Sociales y Culturales Asociados con las Necesidades Educativas Especiales.*

Desde el punto de vista de la integración, las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas con tres factores:

- Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño tal como; familias con padre o madre ausente, pobreza extrema, descuido o desdén hacia la escolarización.
- Ambiente escolar en el que se educa al niño, si la escuela esta poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos. Si las relaciones entre los profesores están muy deterioradas o si el maestro no está lo suficientemente preparado.
- Condiciones individuales del niño como: discapacidad, problemas emocionales, u otras condiciones de tipo médico (epilepsia y artritis, por ejemplo.)

A partir de este reconocimiento de las Naciones Unidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se complemento está con la "Declaración de Derechos de los Impedidos" en 1975, que en el artículo 3° dice:

“El impedido tiene esencialmente derechos a que se respete su dignidad humana. El impedido, cualquiera que sea su origen, naturaleza, o gravedad de sus trastornos y deficiencia, tiene los mismos derechos fundamentales que sus conciudadanos de la misma edad, a fin de asegurar a cada individuo oportunidades equitativas de participación”.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Ture Jonson. Educación de niños especiales. UNESCO pp. 16 -18

Una vez analizado el contenido del texto anterior se puede concluir que ;para que la transición de discapacidad o necesidad educativa no derive : únicamente en palabras, si no en acciones concretas, es menester: capacitar , actualizar al cuerpo docente, además adecuar los espacios físicos, recursos materiales, y conformar una política educativa que contemple la necesidad de implementar un trabajo conjunto entre autoridades, padres de familia y comunidad en general, pero también en forma particular para así lograr finalmente que la forma de percibir a los discapacitados sea como una parte fundamental y enriquecedora de la sociedad.

### *1.7 ¿Qué es la integración educativa?*

- "La integración educativa es la realización de un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades"<sup>6</sup>.
- "La integración educativa constituye un movimiento internacional cuyo propósito es proporcionar educación de calidad, a la que tienen derecho los niños con necesidades educativas especiales asociada o no con alguna calidad discapacidad"<sup>7</sup>.
- "La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso y participación al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad y en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades con la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida (DGEE, 1991 :4).

---

<sup>6</sup> Escalante H Iván Integración educativa en el aula Regular. Pp.41

<sup>7</sup> <http://Paidos.rediris.es/needirectorio>

Los orígenes de la integración educativa se ubican en algunos países europeos de la década de los 70's, en nuestro país es de fechas recientes. La integración implica facilitar a las personas con la discapacidad, la adquisición de habilidades que les van a permitir vivir en un mundo habitado por personas con y sin discapacidad. Respecto a las diferencias que existen entre los sujetos deben considerarse como una característica que enriquece a los grupos humanos, y no como un problema que se resolverá homogenizando a los individuos. (Int. Educ. en el aula Reg. Pp.42)

El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de estas personas en forma dinámica y participativa. Son muchas las condiciones que se deben conjuntar para alcanzar la meta de integrar a las escuelas y aulas regulares a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales.

El primer paso para realizar estos cambios es reconocer que la integración educativa no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades.

### *1.8 Fundamentos filosóficos de la Integración Educativa.*

Los principales fundamentos filosóficos en los que se basa la integración educativa son:

- Respeto a las diferencias: En toda sociedad humana existen tanto rasgos comunes como diferencias entre sujetos que lo conforman. Las diferencias se deben a diversos factores unos externos y otros propios de cada sujeto, pueden considerarse un problema que se resolvería homogenizado a los individuos, o con una característica que enriquece a los grupos humanos. A esta segunda visión obedecen las amplias reformas de los últimos años acordes con una sociedad cada vez más heterogenia que

establece la necesidad de aceptar las diferencias de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades de tener una vida normal. (Toledo 1981)

- Derechos humanos e igualdad de oportunidades. Por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social todos tenemos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto, depende, en buena medida, el bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad, tiene derechos fundamentales, entre ellos los derechos a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita educación especial.

- Escuela para todos El artículo Primero de la Declaración Mundial sobre Educación para todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO, UNICEF), Banco Mundial, 1990. Así, el concepto de escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela, también se relaciona con la calidad.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente una escuela en donde se aplica la integración educativa, tendrá las siguientes cualidades:

- Se asegura que todos los niños aprenden, sin importar sus características.
- Se preocupa por el progreso Individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades.
- Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Reduce los procesos burocráticos.
- Favorece una formación o actualización más completa de los maestros.
- Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza.

- El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás (García Pastor, 1993; Remus, 1995; Marchesi y Martín, 1990.)

Estos fundamentos filosóficos forman parte de las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre, de ciudadano, que ha de formarse en las aulas con una serie de atributos y características, de capacidades y habilidades para integrarse a la sociedad.

De acuerdo a las investigaciones realizadas por el Presidente del Consejo Nacional de Organizaciones para personas con Discapacidad (CONADI) Víctor Hugo Flores, existen ciertos principios en los que se fundamenta la acción de la integración educativa, estos principios generales son:

1.- La normalización: la cual implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación y rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales:

- Una buena calidad de vida
- El disfrute de sus derechos humanos
- La oportunidad de desarrollar sus capacidades.

Individualización de la enseñanza: Este principio se refiere a la necesidad de aceptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares. Esto se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar {Parrilla, 1992) Tal como señala Verdugo {1995), el enfoque actual es más humanista, ya que si se busca lograr la integración de estas personas, es necesario que desaparezcan las etiquetas y la clasificación.

Es en el contexto normalizador donde surge la integración educativa para que los niños con necesidades educativas especiales tengan una vida lo más normal posible, es normal que asistan a una escuela regular, que convivan con compañeros sin necesidades educativas especiales y que trabajen con el currículo común. En muchos países se han implantado políticas y programas especialmente relacionados con la integración de los niños "deficientes" en las escuelas regulares, y se ha ido descalificando progresivamente el diagnóstico que tiende a clasificar a los niños de acuerdo con lo que es "normal" y "anormal" {Echeíta, 1989)

Desde la perspectiva de la integración, los fines educativos son los mismos para todos los alumnos. Obviamente, esto implica un cambio en el trabajo que el personal de educación especial realiza, orientando hacia el diseño de estrategias que permitan al niño con necesidades educativas especiales superar sus dificultades para aprender y que, además, beneficie el aprendizaje de todo el grupo e implica, también, un cambio en el trabajo del maestro regular, quien tendrá que diversificar sus prácticas.

### *1.8.1 La integración educativa a partir de diferentes contextos.*

A) En el ámbito de las políticas educativas, comprende un conjunto de medidas emprendidas por los gobiernos para que los niños que han sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial puedan escolarizarse en el sistema regular.

B) Para la "filosofía" la integración busca ser en realidad la igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad, proporcionándoles ambientes cada vez más normalizados

C) Para los centros escolares, se requiere su reorganización interna y fortalecimiento, con el fin de que las escuelas sean más activas, lo anterior aplica que ha de buscar los recursos para poder atender a todos los niños tengan o no necesidades educativas especiales

D) Para la práctica educativa cotidiana la integración es la fuerza de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades por mejorar el aprendizaje de todos los niños.

### *1.8.2 Distintas Definiciones de Integración Educativa.*

- La NARC(National Association for Retarded Citizens, EEUU), Define la integración educativa como una filosofía o principio de ofrecimientos de servicios educativos que se pone en practica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos "deficientes y no deficientes" durante la jornada escolar normal (Sanz del Río, 1988)
- La integración educativa implica mantener a un niño excepcional con sus compañeros no excepcionales en el ambiente menos restrictivo en el que puede satisfacer sus necesidades. Para esto se requiere programas y servicios educativos



flexibles que le permitan al niño con discapacidad integrarse en cualquier tipo de actividades diseñadas para el grupo escolar (Fairchild y Hen5On, 1976)

- La integración educativa es el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de diversas adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular (Bless, 1996)

La integración educativa abarca principalmente tres puntos:

El primero: Las posibilidades de que los niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.

Queda claro que la integración de un niño depende fundamentalmente de los apoyos que le ofrezcan la escuela y su entorno. Para ello es necesario incrementar los esfuerzos para contar con las condiciones que permitan satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos dentro de las escuelas regulares.

Para lograr tales objetivos la Dirección de Educación del Distrito Federal (SEP/ DEE, 1994, núm. 2), considera los siguientes niveles de integración.

a) Integrado en el aula con un apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.

b) Integrado en el aula con un apoyo didáctico especial y con refuerzo curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.

c) Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial compartiendo actividades comunes y recreos.

d) Integrado al plantel por determinados ciclos escolares:

Educación regular y después educación integral.

Educación especial y después educación regular y

En ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.

Segundo: la necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran lo cuál implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas.

Este punto nos remite a la necesidad de una evaluación basada en el currículo. Es decir, una evaluación que no sólo tenga en cuenta las características o dificultades del niño, sino también sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea; y que tome en cuenta todos los elementos involucrados: alumno, escuela y familia que permite determinar lo siguiente:

- Principales habilidades y dificultades del alumno en las distintas áreas.
- Naturaleza de sus necesidades educativas especiales.
- Tipos de apoyos que requieren para satisfacer estas necesidades.

Identificando las características del alumno, de la institución, de los materiales didácticos, del personal docente y de la organización institucional.

Y tercero: La importancia de que el niño y/o el maestro reciba el apoyo y la orientación del personal de educación especial. Ellos son los que orientan a las familias, al maestro y en ocasiones realizan un trabajo individual con el niño dentro o fuera del aula.

Fairchild y Henson (1976) dicen de la integración educativa, que mientras las escuelas regulares no cuenten con todos los recursos adicionales para satisfacer las necesidades educativas especiales de algunos niños, las escuelas especiales serán el entorno

menos restringido para estos alumnos. La inserción de un niño en la escuela regular debe conducir como resultado de la reflexión de la reflexión programación y de la intervención pedagógica sistematizada a su integración {Cuomo, 1992)

*1.8.3 Por lo tanto; se considera que la integración educativa es en el ámbito escolar:*

- Una consecuencia del derecho de todos los alumnos a educarse en un ambiente normalizado.
- Una estrategia de participación democrática.
- Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos equitativos.
- La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas que enriquezcan la práctica docente.
- La permanencia -en el aula del niño con necesidades educativas especiales, junto con otros niños sin estas necesidades.
- Por parte de la escuela y del docente se deben buscar las condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo o realizar las adecuaciones curriculares que se requieran.
- La unificación de los sistemas educativos regular y especial.
- Una estrategia que busca que el niño con necesidades educativas especiales se integre en el ámbito académico, social y cultural de manera satisfactoria, para que se sienta parte importante de su entorno.
- Una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños.

*1.8.4 y por el contrario, la integración educativa en el ámbito educativo no es:*

- El resultado de políticas económicas que buscan la explotación del profesorado especial y regular sin una preparación previa que les acceda al nuevo

cambio de forma lógica y coherente para que se obtengan resultados positivos en la integración.

- Un gesto condescendiente de lástima hacia los niños con necesidades educativas especiales.
- El traslado indiscriminado de los niños de las escuelas de educación especial a las escuelas regulares.
- La reubicación del niño con necesidades educativas especiales en la escuela regular sin una reflexión, programación, e intervención pedagógica sistematizada que permita su integración.
- La eliminación de la escuela, clases y materiales educativos especiales para niños con discapacidad.

El retiro de los apoyos que la educación especial puede brindar (al contrario, lo que se busca es su consolidación)

De acuerdo con lo anterior, se considera necesario, para que la integración sea funcional, que en el personal docente y especialistas, se genere un cambio sustancial en su forma de pensar, de sentir y hacer su práctica docente.

Otras expresiones relacionadas con la integración educativa que hay que tener presente, (puesto que se mencionan frecuentemente) son las siguientes:

### *1.9 Ambiente menos restrictivo, mainstreaming, e inclusión plena (en EE.UU.)*

Se define como el ámbito educativo que promueve al máximo las oportunidades del estudiante con problemas de aprendizaje para responder y actuar. Se busca que el maestro

regular interactué y que promueva relaciones sociales aceptables entre los estudiantes con problemas de aprendizaje y el resto de sus compañeros (Herón y Skinner,1981). También puede definirse a partir de ciertas normas básicas:

A) Los niños tienen que ser educados lo más cerca posible de sus casas.

B) Los niños deben participar en actividades no académicas y extra curriculares con los demás compañeros.

C) Los niños deben asistir a las escuelas regulares.

Mainstreaming

En Español, ese término se traduce como “corriente principal” o “seguir la corriente principal”. Se define como la ubicación del niño con dificultades para aprender dentro de las clases regulares con o sin educación especial. Cuando la educación regular es el ambiente menos restrictivo, entonces, mainstreaming es la integración temporal instructiva y social de niños excepcionales con sus pares, “normales” basadas en procesos de planeación y programación educativa, individualmente determinada que requiere la clasificación de responsabilidades entre el personal administrativo regular y especial, de instrucción y de apoyo (Kaufman et, al; 1975)

*1.10 Acuerdo de Integración Educativa México -EE.UU.*

Éstas son las actividades en materia de educación especial que recientemente ha realizado la Secretaría de Educación Pública, con la participación de autoridades de los Estados Unidos de América<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> Tomado de la Pág. de Internet <http://www.sep.gob.mx.wt.distribuidor.ssp?sección=659>

Se generó un intercambio de experiencias y materiales que fortalecen la integración educativa con Utah, Nuevo México, Arizona y Texas.

Se llevó a cabo el seminario taller "La Visión Indígena de la Integración Educativa en las Personas con Discapacidad", en el estado de Oaxaca; se visitó Santa María Tlahuilottepec, Región Mixe, donde se observó la integración educativa de las personas indígenas con discapacidad.

Se desarrolló un seminario de intercambio de experiencias de integración con Very Special Arts (EUA), para impulsar la integración por medio de la educación artística.

Se participó en la Reunión Anual de la Red Nacional de Directores de Educación Especial en los Estados Unidos (NASDE) y se organizó una Red de Responsables de Educación Especial en México. Para ello desde el mes de octubre de 1995 se realiza la Reunión Nacional de Responsables de Educación Especial en la ciudad de México.

A partir de esa fecha se han efectuado cuatro reuniones regionales con el objetivo de promover el intercambio de experiencias y estrategias para la integración educativa y la reorientación técnica de los servicios de educación especial.

Existe la propuesta de crear, con base en el modelo de Centros de Recursos para la Educación Especial en Estados Unidos, un centro regional similar en México, donde se ofrezca la asesoría y el apoyo técnico a las entidades federativas que lo soliciten.

"Se está fortaleciendo el acervo bibliográfico sobre la integración educativa en los centros de maestros y se prevé la elaboración de una página electrónica que permita vincular los recursos existentes en español en los Estados Unidos con los de México".<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> <http://www.sep.gob.mx.wt.distribuidor.ssp?sección=659>

### *1.11 Los Inicios de la Integración Educativa en México.*

El Gobierno de México consciente de la trascendencia y del impacto de los beneficios que las acciones de la Integración Educativa conllevan, ha instrumentado medidas para que estas acciones se operen a través del Departamento de Educación Especial adscrito a la Dirección General de educación Básica.

En 1996 el Departamento de Educación Especial reorienta sus servicios de acuerdo a la política de integración, planteando estrategias de acción bajo el principio de ofrecer atención a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales mediante el currículo de educación regular.

En el año de 1996 a septiembre de 1998 en tres entidades del país: Colima, San Luis Potosí y Tabasco. Se realizó el proyecto de investigación llamado: “Integración educativa: actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y diseño de un sistema de seguimiento de los niños integrados.

La primera fase, se llevó a cabo bajo la dirección del personal de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (Dr. Ismael García, Mtro. Iván Escalante, Lic. María del Carmen Escandón, Lic. Luis Gerardo Fernández, Lic. Antonia Mustri y Lic. Iliana Puga)

Los objetivos que se persiguieron en esta investigación fueron los siguientes:

A) Diseñar, probar y evaluar el Seminario de Actualización para los profesores de educación regular y especial que les proporcionara las herramientas teóricas y prácticas para enfrentar con mayores recursos a la integración educativa.

B) Seleccionar y evaluar un conjunto de materiales didácticos que facilitara acceso al currículo de los alumnos con necesidades educativas especiales y e, al mismo tiempo, fuera útil para todos los alumnos.

C) Diseñar, realizar y evaluar experiencias controladas de integración educativa en el aula regular. Cuando se habla de experiencias controladas se "quiere decir que la integración de los alumnos fue cuidadosamente planeada, seguida muy de cerca y con una evaluación continua.

D) Diseñar y evaluar el Sistema de Seguimiento de los Niños Integrados.

Como se señala en el segundo objetivo de dicha investigación, se eligieron materiales didácticos comunes para los niveles de preescolar y primaria, y también materiales particulares para cada uno de estos niveles. Ejemplos de los materiales didácticos comunes son: grabadora, pizarrón imantado, ábaco, regletas, instrumentos musicales, títeres, bloques lógicos, etc. Algunos ejemplos de materiales didácticos para el nivel de preescolar son: franelógrafo niño-niña, rompecabezas de granja y transporte, un paquete de cocina, tijeras entrenadoras, entre otros. Finalmente, algunos ejemplos de materiales para el nivel de primaria son: láminas de aparatos y sistemas del cuerpo humano, globo terráqueo con resaque, el hombre y la mujer visible, mapas. A cada escuela preescolar se le entregaron 51 materiales distintos, mientras que a cada escuela primaria se le entregaron 59 (de algunos materiales se les dio más de una pieza o ejemplar)

Se entregaron los paquetes de materiales a las escuelas casi al final del año lectivo 1997-1998, por lo que su utilización se postergó hasta el siguiente ciclo escolar.

Los resultados mostraron que, desde un plano muy general, las estrategias de integración educativa en los distintos estados, no habían tenido los mismos logros. En algunas entidades se habían obtenido logros significativos, mientras que en otras prácticamente no se había impulsado el proceso. Por otro lado, en la mayoría de los casos se carecía de una propuesta consistente y de carácter sistemático que ofreciera los suficientes elementos de organización y desarrollo para asegurar las condiciones mínimas



para llevar a cabo el trabajo de integración en las escuelas regulares. Fue notorio que la mayor resistencia hacia la legación se encontrara en el personal de educación especial, aunque era vidente que esta resistencia estaba condicionada por una información escasa, imprecisa e inoportuna.

Segunda fase de la investigación de Integración Educativa.

Los logros obtenidos y las dificultades observadas en la fase anterior de esta investigación son el punto de partida de este proyecto, mismo que se llevó a cabo durante el ciclo escolar 1998-1999, en seis entidades del país (Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Colima, San Luis Potosí y Tabasco) con base en las siguientes vertientes:

A. Consolidación -el objetivo de esta vertiente era reforzar el trabajo en las escuelas integradoras que participaron en la fase anterior, fundamentalmente, en los siguientes aspectos:

a. Continuación de la actualización de los docentes para la realización de adecuaciones curriculares.

b. Evaluación de los materiales didácticos y la prueba del sistema de seguimiento, objetivos que quedaron pendientes del proyecto anterior.

c. Seguimiento de los niños integrados en el proyecto anterior. Ampliación progresiva del número de escuelas integradoras en cada una de las entidades que participaron en el proyecto anterior.

B. Incorporación de nuevas entidades al proyecto -El objetivo de esta te era la ampliación del proyecto a los estados que demandaban su n en el mismo. Después de haberlo solicitado y de ser aceptada su incorporación, en octubre de 1998 iniciaron las acciones del proyecto Baja California, Baja California Sur y Chihuahua.

.El objetivo general consistió en investigar cuáles eran las condiciones básicas que

permiten iniciar y consolidar el proceso de integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares.

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

&Consolidar y ampliar el proceso de integración educativa en las es que participaron en la fase anterior de la investigación (Colima, San Luis Tabasco)

&Incorporar nuevas entidades federativas al proyecto, mediante la aplicación de las estrategias del proyecto en la fase anterior.

& Evaluar la utilización de los materiales didácticos que se proporcionaron a las escuelas participantes en la fase anterior del proyecto.

& Evaluar el sistema de seguimiento de los niños integrados.

Participaron 107 escuelas (1 Centro de Desarrollo Infantil [CENDI], 22 preescolares y 84 primarias con alumnos de primero y segundo grado solamente), y se integraron al aula regular 550 niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas con diferentes factores:

Discapacidad intelectual (167), discapacidad visual (28), discapacidad motora (59}, discapacidad auditiva (73), problemas de conducta (27), problemas de lenguaje (33), problemas de aprendizaje (114), autismo (2), problemas relacionados con el ambiente social y familiar (37), discapacidad múltiple (9), problemas relacionados con el ambiente social y familiar agregados a alguna discapacidad (1 ).

Los principales resultados del proyecto, indican que los alumnos integrados fueron bien recibidos por sus compañeros y maestros. En algunos casos, se promovieron cambios en la infraestructura de las escuelas (rampas y baños especialmente adaptados) y en las aulas (pupitres especiales, cambios para lograr un mayor aislamiento del ruido) que beneficiaron a toda la población escolar. Asimismo, los cambios en las prácticas de los

profesores (metodologías más activas, trabajo en equipos, evaluaciones formativas y sumativas) beneficiaron a todos los alumnos.

La planificación conjunta entre los profesores regulares y el personal de educación especial de las adecuaciones curriculares y su puesta en marcha, tuvo un impacto directo en los aprendizajes alcanzados por los niños integrados. A pesar de ello, es necesario seguir trabajando con este último punto. Desde la óptica de los profesores, personal de educación especial y las madres y padres de familia, se rebasaron las expectativas que se tenían con respecto al rendimiento académico de los alumnos.

La investigación "Integración Educativa", estuvo a cargo de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal con el financiamiento del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, constituyendo un esfuerzo de las autoridades de ambos países por apoyar proyectos de investigación e innovación que permitan aumentar la calidad de la educación básica que se imparte en el país.

De acuerdo a los resultados obtenidos en las fases de la investigación se crearon dos servicios CAM y USAER para ofrecer una respuesta educativa de calidad a los alumnos que presentaron necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular ( U. S. A. E. R.)

Es el servicio incorporado a la escuela regular en el ámbito de la Educación Básica que ofrece una respuesta educativa a los alumnos que lo requieren.

En la actualidad funcionan en el Estado de México 131 USAER con 1058 plazas operativas, dando atención a 103 Municipios y siendo la estructura Funcional la

siguiente<sup>10</sup>:

1 Director

5 Docentes de Aprendizaje

1. Docente de Lenguaje

1 Trabajador Social.

USAER atraviesa por un proceso en el cual se consolidan como equipo interdisciplinario para responder al compromiso de atender a la diversidad, puesto que es ya una realidad en nuestro Estado la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular, esto ha obligado al personal a la búsqueda de nuevas estrategias que satisfagan esta necesidad, la respuesta que ofrecen se constituye en las siguientes etapas:

-Información y Sensibilización es una parte fundamental del Proceso de Atención cuyo propósito es lograr la aceptación, participación e interés de directivos, docentes y padres de familia, para lograr un cambio de actitud que conlleve a una cultura de aceptación a la diversidad; se lleva a cabo de manera continua utilizando estrategias como son pláticas, videos, carteles, trípticos, periódicos murales, etc.

-Evaluación Psicopedagógica.- En esta etapa del proceso se realizan acciones que permiten no solo identificar información relevante del alumno en cuanto a los ámbitos del desarrollo, contexto escolar, familiar y social, sino elementos que posibilitan al equipo interdisciplinario, determinar las necesidades educativas especiales del alumno junto con el profesor de grupo y tener así los elementos necesarios para diseñar un Plan de Intervención.

---

<sup>10</sup> <http://www.edomex.gob.mx/secybs/Educacion/Ebas/especial.htm>

-Intervención. Son las acciones que permiten señalar las estrategias para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos y se realizan de manera interdisciplinaria con la participación de todo el equipo.

-Seguimiento. En esta etapa se desarrollan diversas actividades enfocadas a observar el desempeño escolar, social y familiar de un alumno que ha recibido atención de USAER a fin que, de ser necesario se realice de manera oportuna una intervención adicional en el caso de que el alumno no haya superado sus necesidades educativas especiales o bien presente otras.

-Canalización. Esta etapa se puede dar en cualquiera de las etapas del proceso, cuando la escuela regular no cuenta con los elementos necesarios para favorecer aun alumno con necesidades educativas especiales en estos casos se busca el apoyo de servicios complementarios proporcionados por el sector salud u otras Instituciones similares.

Los Centros de Atención Múltiple (CAM) "son las instituciones educativas que ofrecen Educación Básica a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales que por sus características no son susceptibles de integrarse a escuela regular o bien están en proceso de hacerlo"<sup>11</sup>.

En el Estado de México funcionan aproximadamente 71 CAM beneficiando a 103 Municipios dando atención a 2990 alumnos con 411 plazas docentes operativas. A partir de la reorientación los Centros de Atención Múltiple se estructuran operativamente con 1 Director, Docentes de Grupo en los niveles de Preescolar y Primaria y un equipo de apoyo

---

<sup>11</sup> <http://www.sep.gob.mx/mb/distribuidor.jsp?seccion=643>

técnico que se compone de 1 Psicólogo, 1 Docente de Audición y Lenguaje, 1 Trabajador Social y en algunos casos especialista en trastornos neuromotores.

Una preocupación es la de ofrecer a los alumnos que no acceden al currículo o que están a punto de egresar capacitación prelaboral que les proporcione los elementos necesarios para integrarse plenamente a una vida (social y productiva) En este momento el 10% de los CAM ofrecerá esta alternativa, sin embargo se pretende establecerlo en la totalidad de los CAM.

El Centro de Atención Múltiple desarrolla un Proceso de Atención a través de las siguientes etapas.

-Información y Sensibilización: En el presente ciclo escolar se observó un gran avance en esta parte del proceso al realizarlo bajo una programación continua durante todo el ciclo escolar lo cual tuvo impacto hacia la comunidad logrando el interés y participación de autoridades educativas, directivos y docentes, así como un mayor compromiso de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, al interpretar el propósito de atención de esta modalidad educativa.

-Evaluación Inicial: Comprende dos fases que son, la detección y la determinación de las necesidades educativas especiales involucrándose en ello todo el equipo de apoyo, en este ciclo escolar se realiza de acuerdo a la propuesta del manual operativo (enfoque multidimensional) en un porcentaje del 96%.

-Intervención: En el presente ciclo escolar se observa el avance en cuanto a la participación interdisciplinaria del equipo, haciendo más eficiente el proceso, así como el continuar y culminar con el Proyecto Curricular de Centro (guía en la práctica pedagógica en los CAM).

-Canalización: Los Centros de Atención Múltiple ofrecen atención a más el 90% de

alumnos que demandan el Servicio sin embargo existen los casos de alumnos que deben recibir otro tipo de apoyos y deben ser canalizados a otras Instituciones que deben cubrir sus necesidades.

-Seguimiento: en la última fase del proceso y consiste en realizar la observación del alumno que ha sido promovido, certificado, o integrado a escuela regular.

Haciendo un análisis riguroso de las fortalezas y debilidades de ambas investigaciones, se puede mencionar, que el trabajo de los maestros de la escuela regular, del personal de educación especial y de los investigadores de los equipos locales ha sido fundamental para lograr una mayor atención con y sin necesidades educativas especiales por parte de sus compañeros y de los padres de familia de estos.

Con respecto a las debilidades se debe reconocer que, aunque hay muchas experiencias positivas, todavía no se logra que las escuelas en su conjunto asuman el compromiso derivado del proyecto. En muchas escuelas, la responsabilidad por el alumno integrado sigue siendo del maestro integrador y de los profesionales de educación especial que lo atienden.

Se ha observado que los profesores y profesoras regulares tienen dificultades para cambiar de manera significativa sus prácticas, ya que no siempre cuenta con el apoyo de especialistas, lo cual beneficiaría a todos los alumnos de sus grupos.

Por otra parte, todavía se dan los casos en los que se evidencia que el personal de educación especial tiene dificultades para asumir sus labores en el marco del modelo educativo, más que el modelo clínico. Les es difícil por ejemplo, realizar evaluaciones psicopedagógicas más orientadas por las demandas de la integración educativa y algunos maestros de apoyo siguen privilegiando el trabajo individual o en pequeños grupos en el aula de trabajo. Esto repercute, por supuesto, en la relación que establece el personal de

educación especial con los (profesores regulares, que en algunas ocasiones no es tan cercana y colaborativa como podría esperarse. También influye que en algunos lugares no se ha consolidado una estructura organizativa y operativa que propicie y facilite esta vinculación.

Por lo que es claro que los cambios en la práctica de los docentes requieren tiempo y que su promoción depende de una estrategia integral que tome en cuenta los distintos factores que se oponen a los mismos. Sin embargo se considera que es mucho lo que se puede hacer y por ello la investigación "Integración Educativa", para el ciclo escolar 2000-2001, tiene los siguientes objetivos:

A) Propiciar las condiciones que permitan a los niños y niñas con necesidades educativas especiales integrarse exitosamente a las escuelas y aulas regulares.

B) Determinar las estrategias más adecuadas para lograr cambios sustantivos en las prácticas de los docentes de educación regular, de tal manera que los beneficios de la integración alcancen a todos los alumnos.

C) Establecer las estrategias más apropiadas para lograr cambios sustantivos en las prácticas de los profesionales de educación especial de tal manera que se acerquen más al modelo educativo.

D) Señalar estrategias para lograr un mayor vínculo entre los profesionales de educación especial y regular, para que logren establecer un trabajo colaborativo.

E) Integrar estrategias para lograr que las escuelas como un todo asuman el proyecto de integración.

Para delimitar todo lo mencionado anteriormente, es necesario que el docente y los especialistas realicen un análisis de la situación actual de las Instituciones regulares y de los alumnos que conforman cada una de ellas, aplicando para ello, una evaluación diagnóstica



completa que se ejecute siempre a la par en un trabajo multidisciplinario; que orienten el trabajo docente de la escuela regular, para que el profesor sea capaz de interpretarlos correctamente y esto le permita ofrecer y buscar los apoyos que cada una de las necesidades detectadas al interior del aula requiera para que pueda ser atendida satisfactoriamente.

Además es importante resaltar que el gobierno de la República no debe olvidarse del compromiso que adquiere con cada una de las instituciones para dar los recursos materiales necesarios a fin de que los objetivos propuestos sean una realidad que arroje resultados positivos. Todos los elementos de esta nueva visión educativa (maestros, autoridades, especialistas y padres de familia) deben cumplir estrictamente la parte que les corresponde para que no se dejen puntos vacíos o incompletos del proyecto que lleve al fracaso la propuesta en estudio.

#### *1.12 Características de la escuela inclusiva.*

La integración educativa busca como premisa principal lograr una inclusión plena de todos los miembros que conforman la matrícula de un grupo escolar, pero el compromiso va más allá de las aulas pretende involucrar los aspectos sociales, recreativos, culturales, de empleo etc. todo aquello que forma parte del desarrollo integral de cualquier individuo. Esto obliga a conocer las características que deben presentar los centros escolares.

La Inclusión Plena Implica los siguientes aspectos:

-Que todos los niños asistan a la misma escuela con los servicios y apoyos necesarios para alcanzar un buen aprendizaje.

-Que las necesidades particulares de cada estudiante se satisfagan en un ambiente integrador (Remus, 1995)

El Papel del Maestro en el Proceso de Integración Educativa

En relación con la integración educativa, es necesario que el maestro conozca y

comprenda:

a) Que el niño con necesidades educativas especiales esté en su clase no por las reivindicaciones del grupo sociales que demandan igualdad en el trato educativo para todos en la medida de sus posibilidades, ni por acallar sentimientos de culpa, sino porque se considera que es un mejor espacio educativo en comparación con el de las escuelas segregadoras, para que el niño pueda asimilar modelos de relaciones más válidos.

b) Que el alumno integrado no represente más trabajo para el maestro, sino que implica un trabajo distinto.

c) Que el alumno que se integra no representa una interferencia, en el aprendizaje del alumno sin necesidades educativas especiales y que no aprende menos, sino que aprende de manera distinta, pudiendo beneficiar con ello a los demás alumnos.

d) Que una de sus funciones es proporcionar a los alumnos situaciones en las que pueda asimilar cultura. De esta forma, el maestro deja de ser exclusivamente un trasmisor de la misma (Abeal et,al; 1995)

Ahora bien quizá ante esto algunos maestros se sientan angustiados o abrumados por las nuevas responsabilidades, por ello es necesario precisar algunas cuestiones:

& Es muy posible que cualquier maestro con algunos años de experiencia haya tenido en su clase algún alumno con muchas dificultades para aprender y que haya puesto en práctica ciertas estrategias para ayudarlo. Para estos, maestros la presencia de los niños con necesidades educativas especiales no es a novedad.

& La diversificación de las prácticas no significa un aumento de trabajo; lo que se busca es que el maestro este más preparado para las nuevas demandas y que al aumentar su efectividad disfrute más de su trabajo.

& El cambio que se espera de los maestros tiene que ir acompañado necesariamente

de cambios en las autoridades educativas, en el centro escolar, en su relación con sus compañeros y en su vinculación con los padres de los alumnos.

& El maestro no debe afrontar la integración solitario y aislado en sus clases. El maestro debe recibir apoyo de sus compañeros, del director, del personal de educación especial, de las familias y de las autoridades educativas.

& El maestro deberá reflexionar e integrar a su esquema referencial, la noción de currículo y de adecuaciones curriculares, así como de una nueva concepción de la función de la evaluación.

Todos estos cambios deben realizarse con un equipo de trabajo multidisciplinario que facilite las adecuaciones necesarias para realizar una transición de escuela regular a escuela inclusiva, que atienda los requerimientos de los niños con y sin necesidades educativas especiales haciendo del trabajo docente; una práctica democrática que se ejerza de manera permanente no solo en las aulas sino en el entorno de cada individuo.

### *1.13 Sustento Legal de Integración Educativa.*

"La Ley General de Educación (LGE) establece la efectiva igualdad para garantizar el acceso y la permanencia en los servicios a niños que presentan alguna discapacidad"<sup>12</sup>. En el capítulo cuarto, la Ley precisa los tipos y modalidades del Sistema Educativo Nacional, bajo el principio de integración educativa; el artículo 41 define y determina los lineamientos y ámbito de acción:

Artículo 41.

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o

---

<sup>12</sup> <http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=643>

definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes.

Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, se propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no la logren, se procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Se considera el apoyo a los padres y tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integran alumnos con necesidades especiales de educación".<sup>13</sup>

La ley general de educación en el artículo 41, expresa conforme al Artículo Tercero de la Constitución Mexicana, el carácter de igualdad, equidad, y democracia en la educación. Y manifiesta de manera específica que la educación impartida en la República mexicana, deberá de contemplar a " individuos con discapacidades" a quienes se les deberá de proporcionar una educación especial, (esto en cuanto planes, programas, estrategias, etc.) Claro que el termino de especial no es referente a que se dará fuera de los planteles de educación básica regular, puesto que el objetivo principal es la integración de todos los individuos, y la educación que estos reciban será de manera tal que se adecue a sus propias condiciones procurando siempre una equidad social.

Por ultimo y no menos importante es que esta labor no sólo es tarea del docente, si no

---

<sup>13</sup> Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. SEP. México, 1999.

que involucra y compromete de manera directa a padres de familia y especialistas, quienes comparten la responsabilidad de una integración, en todos los planos del desarrollo del individuo, y no sólo en el ámbito educativo, pero si parliendo de él.

## **CAPITULO DOS**

### *2.1 Detección de niños con necesidades educativas especiales*

Para precisar las adecuaciones pedagógicas, materiales y técnicas que el docente regular y los especialistas deben llevar a cabo para atender a niños con necesidades educativas especiales es importante conocer algunas estrategias que permitan al profesor de clase regular detectar oportunamente a los alumnos que presentan estos requerimientos.

Antes de proporcionar algunas sugerencias para la detección de niños con necesidades educativas especiales es necesario reflexionar lo siguiente:

a) La identificación de las necesidades educativas especiales no es una responsabilidad única y exclusiva de la maestra o del maestro de grupo sino una responsabilidad del personal de educación especial e implica necesariamente un trabajo conjunto con los maestros y los padres.

b) La detección de los problemas y los apoyos necesarios no deberán convertirse en etiquetas a partir de las cuales deba concebirse a los alumnos.

c) El diagnostico debe enfatizar las acciones que podemos realizar para ayudar al alumno, debe, así mismo, subrayar las capacidades del niño, sin perder de vista sus limitaciones.

d) Esta información es importante para que el maestro comprenda mejor la situación del niño, pero no para cuestiones estrictamente relacionadas con su trabajo pedagógico.

e) Los profesores deben tener muy claro que una discapacidad no es una condición

que solamente esta en el niño, sino que el ambiente juega su parte.

f) Todo diagnostico tiene un grado de confiabilidad limitado o confuso. En todo caso puede usted plantearse preguntas para profundizar en el conocimiento de la situación del niño.

g) Aun cuando en ocasiones parezca que los apoyos requeridos por el alumno rebasan las posibilidades de atención del maestro, es necesario ofrecer algún tipo de ayuda mientras se determinan o consiguen los apoyos específicos permanentes, por lo que es necesario ser muy cuidadoso en la selección de los alumnos que deben ser evaluados.

### *2.2 Identificación inicial de niños con necesidades educativas especiales*

El proceso de detección consiste, básicamente, en tres etapas:

& Realización de la evaluación inicial o diagnostica del grupo; mediante pruebas iniciales, el maestro conoce el grado de conocimiento requerido por el grado escolar de los alumnos de su grupo a principio del ciclo escolar. Las observaciones informales que realizan los profesores permiten no solo considerar grado de conocimientos de los alumnos, sino las formas en que se socializan, estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias, con esta base se realizan ajustes generales a la programación, para adaptarla a las necesidades observadas.

& Evaluación más profunda de algunos niños. Aún con los ajustes generales a la programación, algunos alumnos mostraran dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de grupo. El maestro hace ajustes de metodología, de tal forma que involucra a estos niños en actividades que les permitan disminuir la brecha que hay entre ellos y el resto de grupo.

& Solicitud de evaluación psicopedagógica. Si a pesar de las acciones izadas, seguirán mostrando dificultades para aprender al mismo ritmo que sus compañeros, será preciso

realizar una evaluación más profunda. Lo que procede onces es solicitar que el personal de educación especial organice la realización de la evaluación psicopedagógica.

### *2.2.1 ¿Cómo detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales?*

Los profesores son los indicados para detectar si alguno o algunos niños aprenden con un ritmo marcadamente diferente al resto del grupo. Más aún, sus habilidades de relación con ellos les permiten identificar, hasta cierto punto, cuando alguno parece tener problemas físicos y/ o emocionales. Es mucho lo que el maestro puede hacer, aun en los casos en que el problema se ubique fuera de campo principal de acción.

El maestro debe tener claro que, desde el punto de vista educativo, en todo que haga debe considerar las capacidades de los niños, otorgando una importancia secundaria a las carencias. Destacar las habilidades permite diseñar estrategias para capitalizarlas, en vez de utilizar las deficiencias como excusas para justificar lo que no se hace.

### *2.2.2 Sugerencias para la Evaluación Psicopedagógica en el contexto de la atención a los niños con necesidades educativas especiales.*

Las sugerencias son orientaciones para identificar si un niño o niña tiene necesidades educativas especiales, para perfilar de que tipo y para determinar los apoyos que requiere y éstas resultarán realmente útiles porque:

a) Los profesores de las escuelas que cuentan con el apoyo de educación especial, sabrán como participar y que resultados pueden esperar.

b) A los profesores de escuelas que no cuentan con el apoyo de educación especial, les permitirá conocer la forma en que se realiza una valuación psicopedagógica, y estarán en condiciones de valorar cuáles mecanismos pueden aplicar para identificar el tipo de apoyos que precisan algunos de sus estudiantes.

c) El personal de educación especial encontrará que la evaluación de acuerdo con el

enfoque de integración educativa, es muy diferente a la tradicional.

Por lo tanto; la evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños.

En el contexto de la integración educativa, la evaluación debe concebirse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos. En el marco de la atención a los niños con necesidades educativas especiales no se puede prescindir de una evaluación psicopedagógica cuya finalidad sea la de ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa, ya que con esa base se determinan las adecuaciones curriculares pertinentes. En este sentido, hay dos preguntas que guían el procedimiento de evaluación:

¿Para que me sirve el dato o la información que estoy obteniendo?

¿Qué acciones concretas se pueden poner en marcha a partir de esta información?

Además, quienes realicen la evaluación deberán:

- Orientar la evaluación con una perspectiva pedagógica, lo cual requiere de un trabajo estrecho entre el especialista, el maestro regular y los 'padres de familia; en conjunto, estas figuras estarán en posibilidad de integrar la información suficiente sobre el proceso de desarrollo que atraviesa el niño, sus capacidades, ritmo de aprendizaje, dificultades sobre conocimientos escolares, actitudes, intereses, etc.
- Para profundizar en el conocimiento del niño se deberá privilegiar la observación directa de su desempeño cotidiano dentro y fuera del aula.
- Los instrumentos psicométricos que se utilicen se seleccionan cuidadosamente para



que aporten información útil, y los resultados sean a los mismos tiempos cualitativos y cuantitativos, en los que se destaque abiertamente los potenciales y cualidades de los niños. De esta manera el maestro regular podrá planear y desarrollar un programa de trabajo, que brinde al alumno las mejores y variadas oportunidades para que acceda al trabajo académico y social que pretende la escuela.

- Leer y comentar los resultados obtenidos, respetando el grado de confiabilidad de las evaluaciones aplicadas, por el personal de apoyo, el maestro regular y los padres de familia, empleando un lenguaje claro y preciso para que sea entendible la situación del niño y las pautas a seguir.

Por consiguiente, una buena comunicación entre los especialistas, el maestro de grupo y los padres de familia es imprescindible para tener éxito con el programa de trabajo que se proponga.

### *2.3 Características de la evaluación psicopedagógica y su organización.*

Estas características nos permiten identificar los elementos principales que permiten realizar un proceso evaluativo, lo más completo posible.

a) Datos Personales: Son los datos generales del niño y de sus padres. Los datos que se requieren del niño son su nombre, edad en años y meses, fecha de nacimiento, tipo de escuela a la que asiste y año que cursa. En relación con los, conviene conocer su domicilio, nombre, edad, escolaridad y ocupación.

Estos datos permiten identificar al niño, comparar su edad cronológica con la calendarial, así como conocer la escolaridad de los padres, de la cuál depende la estimulación que ha recibido el alumno.

Es importante incluir en este apartado la fecha que comprende la evaluación y el

nombre de las personas que participaron en su realización.

b) Motivo de la Evaluación: Es importante definir claramente el motivo por el cual se solicitó la evaluación y comentarse las acciones que se han realizado para ayudar al niño o la niña en cuestión, es decir, lo que el maestro realizó en cuanto ajuste u observaciones en su práctica cotidiana.

c) Apariencia Física. Es necesario registrar los rasgos físicos del niño y, destacar algunas señas muy particulares (estatura, peso, color y textura de la piel, postura y locomoción, etc.). Estas características suelen ser indicadores importantes sobre el tipo de alimentación que recibe, el cuidado que se tiene de su persona, la atención que recibe de sus padres, y permiten tener una imagen global de la persona de quién se habla.

Aunque debe quedar claro que las condiciones de pobreza coadyuvan, a las dificultades, pero por sí mismas no determinan la apariencia de necesidades educativas especiales.

d) Conducta durante la Evaluación. Registrar, las condiciones en las que se llevo a cabo la evaluación, sobre todo si no fueron las más apropiadas y se piensa que pudieron interferir con los resultados obtenidos por el niño.

Lo que interesa reportar en este rubro es la actitud, el comportamiento, el interés, y la cooperación que mostró el alumno ante las tareas asignadas y la relación que se estableció entre este y el examinador. Así como el compromiso mostrado por los padres del niño en la asistencia y puntualidad a cada una de las sesiones de evaluación.

Es igualmente importante señalar los cambios observados en el comportamiento, la actitud y el rendimiento de los alumnos, en los distintos contextos donde se llevó a cabo la evaluación.

e) Antecedentes del desarrollo. A menos que el motivo de la evaluación nos indique

que el conocimiento de ciertos antecedentes de desarrollo es de suma importancia, deberá presentarse de manera muy general. Los aspectos que pueden revisarse son los siguientes:

& Embarazo. Las condiciones bajo las cuales se desarrolló el embarazo, duración lugar donde fue atendido el parto y características del mismo.

& Desarrollo motor. Desarrollo psicomotor (edades en las que sostuvo la cabeza, se sentó, gateó, caminó, controló sus esfínteres, en la que logró bañarse, vestirse y comer sin ayuda etc.

& Desarrollo del lenguaje. Información referente al desarrollo de su competencia comunicativa: aparición de sus primeras palabras y su nivel de lo actual.

& Familia. Las características de su ambiente familiar y socio-cultural: nombre y edad de las personas que integran la familia, señalando el lugar que ocupa el niño evaluado; actividades más frecuentes y tiempo que conviven juntos. Esto permite conocer el tipo de estimulación que ha recibido, así como su interés y respuesta ante los eventos que se presentan.

& Antecedentes heredo-familiares. Referidos a algún problema que puede haberse transmitido al niño.

& Historia médica. Estado de salud que ha tenido hasta la fecha el niño, de tipo general o si ha tenido que recurrir a algún especialista, ya sea psicólogo, terapeuta, neurólogo u otro.

& Historia escolar. Se considera la edad en la que inició su vida escolar, los años que ha cursado en la actualidad, el tipo de escuela a la que ha asistido, sus dificultades y logros, el tipo de relación que establece con sus maestros y compañeros, el interés que muestra hacia la escuela y hacia las actividades que realiza ésta.

Cuando se solicite esta información relacionada con los antecedentes del niño es

porque se tiene interés en integrarla para comprenderlo más ampliamente y no simplemente por llenar un formato.

& Situación actual. Para determinar la situación actual se sugiere evaluar también los siguientes aspectos:

Aspectos Generales del alumno:

a) Área intelectual. Con los alumnos que se sospecha que presentan capacidad intelectual, o los que tienen marcadas dificultades para acceder a los contenidos, es importante profundizar sobre sus capacidades intelectuales básicas (procesamiento de la información, atención, memoria, proceso de razonamiento, etc.)

b) Área de desarrollo motor. Con aquellos alumnos que presentan dificultades de coordinación gruesa y / o fina, es necesario contar con información amplia de todos los movimientos que puede realizar, así como los apoyos que puedan compensar sus dificultades, para en la medida de lo posible o de que se requiera adecuarlos en las instalaciones de la escuela para facilitar el desplazamiento del niño.

c) Área comunicativo-lingüística. Es muy importante contar con una evaluación profunda de aquellos alumnos con dificultades de lenguaje en los distintos niveles (fonológico, semántico, sintáctico, y pragmático) así como en el sistema de comunicación que el niño utilice (lenguaje manual, sistema Braille).

d) Área de adaptación e inserción social. Se define a la conducta adaptativa como la eficacia con la que un individuo se ajusta a los patrones de independencia personal y responsabilidad social esperados por su edad y grupo social, al interior de la familia, en el vecindario así como en el contexto escolar.

e) Aspectos emocionales. Con algunos niños conviene profundizar en la manera que perciben al mundo ya las personas que les rodean, así como su auto concepto y autoestima,

dadas sus repercusiones en el proceso de aprendizaje.

Nivel de competencia curricular.

Esta evaluación permite determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los propósitos y contenidos de las diferentes áreas del currículo escolar. Supone verificar en que medida desarrolla las capacidades que se eran básicas para el grado en que se encuentra inscrito y su nivel real de competencia en relación con los propósitos y contenidos establecidos en los anteriores inmediatos o mediatos considerándolas siguientes cuestiones:

Las áreas sobre las que es preciso realizar una evaluación a profundidad. Dependiendo del motivo de la evaluación y de la información obtenida, lo más probable es que se deba realizar una evaluación exhaustiva sólo en algunas áreas (aquellas en las que el alumno presenta mayores dificultades).

La situación de partida del alumno. La evaluación deberá ser diferente si el alumno no se escolariza por primera vez, si estaba inscrito en la escuela de educación especial, o si ha cursado algunos grados en una escuela regular.

El momento en que se realiza la evaluación. Esta evaluación tendría que basarse en los propósitos y contenidos de grados anteriores y los del grado que el alumno este cursando.

“La estrategia fundamental para evaluar el nivel de competencia curricular esta relacionada con las actividades de aprendizaje y de evaluación que realizan los maestros con su grupo, aunque en ocasiones será necesario diseñar actividades concretas para evaluar determinados aspectos.”<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> <http://www.sep.gob.mx.wb.distribuidor.ssp?seccion=2532>

Además de saber lo que el alumno es capaz de hacer, también es importante conocer cómo lo hace, cómo enfrenta y responde a las tareas escolares, esta información ayuda al maestro a mantener, modificar o incorporar las condiciones educativas más favorables para el alumno determinando su estilo de aprendizaje y su motivación para aprender. En este sentido, se recomienda indagar sobre:

- Las condiciones físico-ambientales en las que el alumno trabaja: nivel de ruido, luz, temperatura y ubicación del alumno en el aula.
- Las respuestas y preferencias del alumno ante diferentes agrupamientos para realizar las tareas escolares.
- Los intereses del alumno: en qué tareas, con qué contenidos y en qué tipos de actividades se muestra más interesado, más cómodo o con más seguridad.
- El nivel de atención del alumno el día en que está más atento, cuanto tiempo puede concentrarse en una actividad, etc.
- Las estrategias que emplean para la solución de tareas: si es reflexivo o impulsivo, qué recursos utiliza, qué tipo de errores comete con más frecuencia, si es capaz de utilizar distintas estrategias de resolución o si, por el contrario siempre son del mismo tipo.
- Los estímulos que le resultan más positivos, la valoración que realiza de su propio esfuerzo, la satisfacción por su trabajo.

Otro aspecto relevante por conocer es aquello que motiva al alumno a aprender considerando los niveles de las dificultades de las tareas, ya que pueden condicionar la motivación del alumno, así debe tomarse en cuenta si:

- Las tareas le provocan un reto interesante, es decir, se sitúan en la distancia óptima

entre lo que ya sabe y lo que tienen que aprender.

- Si las tareas están alejadas de las actividades actuales provocándole una continua frustración y desmotivación.

- Si las tareas son repetitivas y no encuentra ninguna dificultad en superarlas.

Es muy importante conocer también el entorno del alumno como parte complementaria de una evaluación completa destacando el escolar y el sociofamiliar:

a) Contexto escolar: Interesa identificar los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje del niño con su contexto más próximo: el aula. Estos factores se refieren a la práctica y concepciones del profesor, su estilo de enseñanza y la medida que este se adecua a las necesidades de los alumnos.

b) Contexto socio-familiar: Es necesario identificar los factores del medio social y familiar en el que se desarrolla el niño, que favorecen o dificultan su proceso de aprendizaje, en este sentido, podemos agruparles en tres bloques:

- Información relacionada con el alumno: Su grado de autonomía, su higiene personal, su actitud personal y las interacciones que establece con los distintos miembros de familia; sus aficiones y preferencias; etcétera

- Información relacionada con la familia: Los hábitos rutinas y pautas de educación que se dan en la familia; las actitudes y expectativas que tienen los padres hacia su hijo, el conocimiento que tienen de las características específicas propias de la discapacidad del niño, en caso de que tenga alguna; el grado de colaboración que puede esperar entre la familia y la escuela.

- Información relacionada con el entorno social: Recursos de la vivienda con relación a las necesidades del niño; recursos existentes en la zona que favorezcan la

integración del alumno como parques, centros deportivos o recreativos. Esto permite definir actividades para el ámbito familiar.

Después de obtener una visión general sobre el niño y de conocer el motivo por el que se solicita la evaluación, los especialistas deben definir el procedimiento mas adecuado para obtener la información que se requiere y de acuerdo con su individualidad; su historia de vida, sus capacidades, dificultades, necesidades y estilos de trabajo que lo conviene en una persona muy distinta a cualquier, otra por consiguiente, requiere de un tipo de evaluación pensada exclusivamente para él o ella, proponiendo en síntesis que:

a) Que los instrumentos y las estrategias para valorar a un niño se definan de acuerdo con sus necesidades individuales.

b) Que, en el caso de utilizar instrumentos psicométricos, se haga el mayor esfuerzo para interpretar los resultados de manera cualitativa, en un lenguaje muy claro.

c) Lo que el profesor necesita es contar con una visión general de la situación del alumno, y de sus capacidades y dificultades, y de sugerencias viables para aplicar en clases.

& Interpretación de los resultados. La interpretación de los resultados es, pues, un elemento clave, para que una evaluación psicopedagógica sea productiva y debe entenderse como un proceso de análisis y contrastación de lo resultados encontrados en cada instrumento para darles un sentido global y comprender su significado, de manera que ofrezca información sobre aquellos aspectos que favorecen el desarrollo del niño, en cada una de las áreas del desarrollo deben de reportarse todos los datos relacionados con ella para que el resultado de un instrumento se relacione e integre con el otro de tal manera que se aumente su significatividad.

Otra recomendación importante es que las habilidades, capacidades y dificultades



identificadas en las mismas áreas del desarrollo personal, se relacionen con las áreas de desempeño escolar.

& Conclusiones y recomendaciones. La comunicación de los resultados deberá contemplar el planteamiento sobre la situación del niño y de las orientaciones del trabajo a realizar, es decir, el objetivo, es determinar cuáles son las necesidades educativas del niño que van a orientar la toma de decisiones curriculares. Por esta razón conviene que los especialistas entreguen personalmente los resultados al maestro regular ya los padres del alumno, ya que así podrán aclarar las dudas y confusiones que se generen, y proponer y diseñar propuestas educativas.

Las recomendaciones que se hagan deberán incluir pautas apegadas a las necesidades y posibilidades del niño ya la realidad del contexto escolar (características del maestro, condiciones de la escuela, material y espacios disponibles, entre otros) destacando siempre aquellos que favorezcan el aprendizaje del alumno.

Es conveniente que el propio niño conozca sus capacidades y cualidades para que participe más consciente en su propio proceso educativo.

A partir de la evaluación mostrada en el texto y propuesta por Iván Escalante y su equipo de colaboradores es prudente mencionar que los maestros de aula regular deben acercarse y conocer a sus alumnos (para evitar la práctica de “etiquetarlos”, aunque es muy fácil ceder a esta tentación), para canalizarlos y dejar de estar segregados del aula e iniciar un proceso de integración permanente; de lo contrario se puede aseverar que los profesores no han reflexionado o desconocen que:

.Cuando un niño ingresa a una escuela de educación especial difícilmente regresa a una escuela regular.

.Cuando un niño es "etiquetado", pierde su nombre. Su identidad queda marcada por

la etiqueta que se le ha impuesto.

.La vida de estos niños estará marcada por su discapacidad, con lo cual verán seriamente comprometidas sus oportunidades de acceso a una vida plena en lo familiar, social y laboral.

.En una escuela de educación especial aprenderán menos que en una escuela regular, pues su convivencia se restringirá a compañeros que comparten su etiqueta y accederán aun currículo menos exigente.

La evaluación anterior puede ser aplicada por los profesores, con una excepción: la aplicación de pruebas psicométricas, para lo cual se necesita una preparación muy específica e, incluso, un permiso especial. Sin embargo aunque estos documentos nos proporcionan información, también es posible obtenerla de otras fuentes como la observación y el contacto directo con los niños y con los padres.

Una vez que se ha mostrado lo referente a la evaluación integral cabe señalar que el maestro de aula regular, se ha enfrentado frecuentemente dos tipos de valoración:

En primer lugar esta la diagnóstica, la que se realiza a los alumnos que ingresan a primer año que consiste en realizar actividades de rasgado, recorte, discriminación de izquierda o derecha etc., es decir, se pretende con ello identificar si el alumno posee las habilidades necesarias para desempeñarse satisfactoriamente durante su incursión a la etapa escolar.

La otra evaluación es la que se realiza de manera sistemática entre el término de un ciclo escolar y el inicio del siguiente, en esta evaluación lo que se logra establecer es una medida estándar de conocimientos a partir de los cuáles se determina los propósitos generales o iniciales con los que el profesor dará inicio a su labor docente, además le permite agrupar el número de alumnos que conforman su grupo, en subgrupos de niños con

aptitudes de trabajo y nivel de conocimientos sobresalientes, regulares y de bajo rendimiento.

En tiempos anteriores a los setentas, estos resultados le permitían al maestro frente a grupo regular, "etiquetar" abiertamente a los integrantes del aula sentándolos en filas de "aplicados", "regulares" y finalmente la de los "burros", esta, situación conocida por autoridades, padres de familia y sociedad en general era la con beneplácito porque se consideraba que dicha estrategia generaba en el educando deseos de superación para cambiar de una etiqueta negativa a otra mejor o positiva.

Los alumnos que no cubrían ni la capacidad mínima esperada para estar por lo menos en la fila de los "burros", eran entonces desarraigados de las escuelas y entregados a los padres para que éstos reconsideraran si los atendían en otra escuela regular, en una escuela de educación especial cuando la discapacidad era muy evidente y generalmente de tipo físico e intelectual o simplemente se les negaba la oportunidad de continuar en el ámbito educativo y pasaban a formar parte del trabajo informal (cuando eran hombres) o eran confinadas a las labores domésticas (cuando eran mujeres).

El profesor no establecía ninguna evaluación adicional, observación concreta o alternativas de adecuación curricular en ocasiones se recurría a tareas extras o castigos físicos para obligar al alumno a alcanzar el desempeño deseado.

Después de los setentas, los castigos corporales y las clasificaciones que ponían en riesgo la auto-estima del alumno fueron prohibidos en el aula escolar, por autoridades y sociedad en general. Sin embargo las formas de evaluación no se modificaron siguen siendo las mismas hasta hoy día y la clasificación de los alumnos se realiza en encubierto las adecuaciones curriculares se realizan para atender a la media o mayoría del grupo pero no para atender las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, la intolerancia a las diferencias sigue prevaleciendo las escuelas de educación especial y su aceptación en la

sociedad de la canalización descontrolada de los alumnos que responden de manera distinta a los requerimientos escolares, le ha permitido al profesor deslindar su responsabilidad y segregar con mayor "diplomacia" a los alumnos que desde su perspectiva personal no deben permanecer a los grupos escolares regulares.

Esta nueva evaluación le permitirá al maestro de aula regular con ayuda de los especialistas reconocer los potenciales de los niños que conforman la matrícula escolar, revalorar las diferencias existentes y comprometerse a aceptarlos y brindarles el apoyo que requieren para desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito social, familiar y escolar. Sentirse más satisfecho de su desempeño docente por ofrecer la igualdad de oportunidades y por reconocerse como un ser empático con los alumnos que requieren de una atención diferente, pero no discriminatoria, que les permita integrarse a una vida plena y positiva igual que el resto de los educandos del grupo.

#### *2.4 las diferentes dificultades que presentan los alumnos para aprender*

Para hacer frente al nuevo planteamiento de la educación integral, el docente debe contar con las herramientas que le ayuden a proporcionar una atención adecuada a las necesidades educativas especiales que presentan sus alumnos, por ello es fundamental partir de la identificación de la dificultad que presentan estos para aprender; pues al conocerlas ampliamente obtendrá ubicar a los alumnos que en verdad requieren de un apoyo extra y logrará planear los medios y recursos indispensables para que el niño pueda superar en lo posible, las dificultades que de manera alguna presenta para su desarrollo cognitivo.

### *2.4.1 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 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 le rodea y poder integrarse a él de manera plena y productiva.

Los oftalmólogos pueden determinar la capacidad de la visión de las personas a través de tres aspectos:

- a) Agudeza visual: capacidad para distinguir los objetos con nitidez a determinada distancia.
- b) Campo visual. La porción de espacio que alcanza a percibir una persona.
- c) Capacidad para percibir la intensidad luminosa.

La deficiencia visual se da cuando una persona no alcanza la unidad normal de agudeza visual (20/20) en uno o en ambos ojos, no existe método quirúrgico de tratamiento, pero ayudado con apoyos ópticos puede lograr una mejoría en la capacidad visual (anteojos), en ocasiones la debilidad visual puede progresar y convertirse en ceguera, por lo que es recomendable que estas personas aprendan el sistema Braille.

### *2.4.2 Desarrollo del niño con ceguera.*

Los niños con ceguera o debilidad visual, aun con una inteligencia normal, suelen tener un retraso importante en su desarrollo psicomotor y del lenguaje, cognitivo y social. Esto se debe a que la carencia o limitación en la vista reduce su comprensión o interacción con lo que lo rodea. Como su manera de adquirir información es diferente de la que el niño que ve, sus habilidades de razonamiento también pueden ser diferentes. Por lo que, el

desarrollo en las distintas áreas se presenta de la siguiente manera<sup>15</sup>:

a) Desarrollo de Lenguaje: Muchos niños ciegos presentan ecolalia; esto es repiten las palabras que se les dicen, a veces sin entender su significado, también es frecuente que imiten los ruidos que hay en su ambiente, a menudo les cuesta trabajo ubicarse en el diálogo y se refieren así mismos en tercera persona {Pedro quiere agua), en lugar de hacerlo en primera persona. (Yo quiero agua)

Aunque el desarrollo del lenguaje es difícil para los niños con ceguera puesto que para poder interiorizarse con los objetos y fenómenos que nos rodean se precisa un contacto generalmente visual, para así establecer una relación concepto -imagen motivo por el cual los niños con ceguera presentan una cierta desventaja aunque suplen este tipo de contacto visual por el de otros sentidos y generalmente cuando llegan a la etapa escolar ya han logrado un desarrollo adecuado en la conceptualización de los objetos que le rodean al nivel de inteligencia esperada para su edad cronológica.

b) Desarrollo Psicomotor: Los niños con ceguera tienen, generalmente, un tono muscular bajo; su sentido de equilibrio, y desde luego el de orientación, son más difíciles de desarrollar cuando no hay claves visuales, sus posturas necesitan reforzarse porque no tienen un modelo para imitar; por lo tanto los niños con discapacidad visual necesitan estimulación temprana para el desarrollo psicomotor.

Para evitar la sobreprotección y darles seguridad es importante crear un ambiente ordenado y sin riesgos dentro de la casa, porque seguridad es libertad.

c) Desarrollo social y afectivo: La ausencia de expresión en el rostro y el cuerpo del niño ciego dificulta sus relaciones sociales. Los que conviven con él aprenden a percibir

---

<sup>15</sup> <http://discapacidad.presidencia.gob.mx/oages/discapacidad/html.ceguera>

ciertos movimientos indicadores de su estado de ánimo.

*2.4.2.1 Problemas de conducta que pueden generarse en los niños con ceguera:* tienden a manifestar algunas conductas repetitivas y de auto-estimulación que podrían confundirse con problemas de autismo, sin embargo estas conductas se hacen menos frecuentes después de los cuatro años en los niños con inteligencia normal, pero son más persistentes en los que tienen deficiencia mental.

Un niño ciego tiene dificultades para entender el mundo que le rodea, no puede construir un solo concepto que estructure las cosas y las relaciones entre ellas porque no las ve, él aprende tocando, oliendo, chupando cada objeto mientras se le explica que es, su función y composición física.

a) En el aspecto afectivo: Todos los niños nutren de afecto su seguridad y autoestima. Una discapacidad requiere un esfuerzo constante de sentirse amado para que pueda aceptarse y afirmarse.

b) Apoyo educativo: Los niños con ceguera que no tienen otras discapacidades generalmente pueden ser integrados en un aula regular, pero siempre necesitarán apoyo y material didáctico especial para entender los conceptos y procesos nuevos. Aunque cuente con el apoyo de una grabadora en clase es necesario que aprenda a leer y escribir en Braille.

### *2.4.3 Discapacidad Auditiva.*

Las personas con pérdida auditiva dependen más del sentido de la vista para su comunicación y desenvolvimiento social que las personas con audición normal.

En el ámbito educativo conviene clasificar a los alumnos con pérdida auditiva según su nivel de dependencia del canal visual, ya partir de esta diferenciación se puede diseñar e implementar modelos de integración que respondan a las capacidades de cada individuo.

Cuando un alumno tiene una pérdida auditiva que es ligera o superficial la necesidad

de compensación por medio de la vista es menor, y regularmente logra desenvolverse como si oyera normalmente; pero si la pérdida auditiva es de grado mayor, esta necesidad de comprensión implica modificaciones importantes en su forma de vida, en su familia y su ambiente escolar, puesta persona depende fundamentalmente de la vista para comunicarse, aprender y acceder a la información.

La valoración oportuna de la pérdida auditiva determina sus posibilidades de tratamiento médico o quirúrgico, pero cuando es irreversible, es necesario superar la idea de enfermedad y plantearse la aceptación y adaptación de la persona afectada.

Muchas personas con pérdida auditiva irreversible utilizan una lengua a señas reconocida y aceptada en muchas regiones y países del mundo lo que ha favorecido a su desarrollo personal.

El profesor debe conocer las particularidades de sus alumnos con pérdida auditiva a fin de contribuir adecuadamente su escolarización y socialización.

#### *2.4.3.1 La audición y la pérdida auditiva.*

La persona con pérdida auditiva no solo escucha menos sino que percibe el sonido de forma irregular y distorsionada, lo que limita sus posibilidades para procesar debidamente la información auditiva.

Cuando alguna parte del oído sufre algún daño, la señal auditiva se debilita o distorsiona. En el oído externo, la malformación o ausencia del pabellón auricular (atresia), así como la presencia de objetos extraños, la acumulación de cerumen o cerilla en el conducto auditivo externo o su malformación, obstruyen el paso del sonido. En el oído medio, las malformaciones, las infecciones, la presencia de líquido o el endurecimiento de los tejidos pueden provocar que el movimiento de la cadena de huesecillos se obstruya, lo que afecta el proceso auditivo. Cuando lo que se afecta es el oído externo o medio, se dice



que el problema auditivo es de conducción o conductivo. Si existe alguna malformación o difusión en el oído interno o en el nervio auditivo la pérdida auditiva es de tipo neurosensorial.

Cuando el daño es en la corteza cerebral se dice que es de tipo central, la combinación de dos o más tipo de pérdidas auditivas produce una pérdida auditiva mixta; cuando la pérdida se ubica en un oído se dice que es unilateral, mientras que cuando afecta a ambos oídos es bilateral.

#### *2.4.3.2 Medición de pérdida auditiva.*

Para medir la audición de una persona se emplean regularmente tonos puros, es decir, sonidos con una sola frecuencia; estos sonidos no existen en el mundo de forma aislada pero esto permite conocer mejor lo que una persona puede escuchar, para clasificar la pérdida auditiva de acuerdo con el grado que presenta en :

.Ligera (16 a 25 dB)

.Superficial (26 a 40 dB)

.Media (41 a 55 dB)

.Media severa (56 a 70 dB)

.Severa (71 a 90 dB)

.Profunda (91 o más dB); (Anderson y Matt Kin 1991)

Las pérdidas auditivas pueden clasificarse por su momento de aparición:

.Congénitas (están presentes desde su nacimiento)

.Adquiridas (se producen después de su nacimiento)

.Prelocutivas (si aparecen antes del desarrollo del lenguaje oral)

.Poslocutivas (aparecen después del desarrollo del lenguaje oral)

La pérdida prelocutiva afecta definitivamente al desarrollo de la lengua oral mientras

que el efecto de la poslocutiva depende de la edad en la que aparece aunque provocara un deterioro paulatino en sus habilidades de comunicación oral.

#### *2.4.3.3 Apoyos tecnológicos para compensar la pérdida auditiva.*

Son pocos los casos de pérdida auditiva que pueden ser corregidos con un tratamiento médico o quirúrgico (las de tipo conductivo) en la mayoría de los casos, la opción además de la compensación natural por medio del canal visual, es el uso de apoyos tecnológicos, especialmente de auxiliares auditivos personales, que pueden compensar en parte la pérdida auditiva; a través de ellos se perciben los sonidos, en especial los de la lengua oral, con distintos grados de distorsión que dependen de las características de la pérdida y de la calidad y potencia del aparato.

Los auxiliares auditivos son recomendables en pérdidas crónicas o irreversibles, pero no en el caso de pérdidas transitorias o intermitentes (Del Rello y Del Rello 1994).

#### *2.4.3.4 Efectos de la pérdida auditiva en la conducta auditiva.*

Las personas con pérdida auditiva escuchan con menor intensidad y claridad, pero existen otros efectos de la pérdida auditiva como son; la intolerancia al ruido, la distorsión del sonido, el reclutamiento y la presencia de zumbidos o acúfeno<sup>16</sup>.

Las investigaciones revelan que además de recibir y analizar el sonido, las vellosidades del oído interno, es decir las células ciliadas, pueden producir sonidos, lo cual incrementa la sensibilidad y agudeza de afinación de los filtros mediante el proceso conocido como retroalimentación.

---

<sup>16</sup> “Sensación auditiva anormal que se percibe solamente por el sujeto.” Fuente Diccionario Médico Ediciones científicas y técnicas, S. A. España 1990.

Las pérdidas auditivas de origen coclear; como el reclutamiento consisten en un incremento anormalmente rápido de la intensidad del sonido, por lo que los cambios se perciben de forma abrupta y exagerada, no se perciben los sonidos suaves, y los sonidos medios o fuertes molestan de manera considerable.

Los efectos que provocan en las personas con pérdida auditiva estas lesiones, son aislamiento social, irritabilidad y hasta desesperación.

#### *2.4.3.5 La adaptación social de las personas con pérdida auditiva.*

Los niños con pérdida auditiva que son hijos de padres sordos suelen seguir un proceso de aceptación y adaptación natural, y se dice que se encuentran inmersos en una cultura silente que tiene reglas de interacción que responden a la necesidad de utilizar en forma más amplia el sentido de la vista, ya que interactúan constantemente con una cultura oyente por motivos sociales, laborales y educativos; aunque su adaptación social no se verá como normal porque las expectativas que predominan en los demás miembros del grupo no coinciden con su forma de actuar y reaccionar, porque la sensibilidad de los oyentes hacia las necesidades de los silentes es prácticamente inexistente en muchos países incluyendo el nuestro.

Mientras que si los niños son hijos de padres que si oyen o ensordecieron de jóvenes o adultos tienen mayor dificultad para adaptarse, porque aunque el afectado no vive en dos mundos diferentes (como el grupo anterior), el esfuerzo que ha de realizar para comunicarse con los demás siempre es grande y los frutos rara vez son totalmente satisfactorios.

#### *2.4.3.6 El desarrollo comunicativo y el rendimiento académico de las personas con pérdida auditiva.*

El desarrollo comunicativo de la persona 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. Si la persona tiene una pérdida auditiva cuyo efecto es una dependencia visual menor y pertenece a una cultura oyente, su desarrollo comunicativo será muy cercano a lo normal siempre que cuente con la ayuda necesaria.

En la cultura silente se emplea la lengua de señas, que es la lengua natural de este grupo, para la comunicación interpersonal, poco a poco se aprende la lengua oral, y en especial la escrita, para acceder a la información y para relacionarse con los oyentes, por lo que tienen que recibir educación especializada durante una parte importante de su vida para aprender la lengua oral que no les es accesible en forma natural.

Los niños cuya lengua materna es la lengua de señas, desarrollan esta lengua a un ritmo más acelerado que el de sus compañeros oyentes con la lengua oral, porque mientras las primeras palabras orales en los niños oyentes aparecen alrededor del primer año de vida, las primeras señas suelen aparecer antes de los 10 meses.

En cuanto al rendimiento académico, las investigaciones han demostrado que la pérdida auditiva lo afecta negativamente (cf. Torres, et.al.1995). No obstante los hijos de padres sordos tienen un mejor rendimiento que los hijos de padres oyentes. Esta diferencia se explica por el hecho de que en las familias donde la pérdida no es novedad los padres tienen más información sobre esta condición, saben que hacer y actúan de manera natural y oportuna.

La escuela tiene planteados aquí dos grandes retos:

- Contribuir a la detección y canalización oportunas de los alumnos con pérdida auditiva menor, participando activamente en su integración educativa.
- Desarrollar una mayor sensibilidad y mejores condiciones de integración educativa y social para las personas con pérdida auditiva mayor.

Los alumnos con pérdida auditiva menor pasan desapercibidos o sus síntomas son mal interpretados en la escuela, como falta de interés en el trabajo ó de integración con el grupo. Además las escuelas rara vez cuidan las condiciones acústicas de sus aulas, lo cual dificulta aún más el desarrollo de todos los alumnos, pero en especial de los alumnos con pérdida auditiva.

#### *2.4.4 Deficiencia intelectual:*

Se caracteriza por un mal funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media de aproximadamente 70-75 o menor, basada en una evaluación que comprenda la administración de uno o más test de inteligencia aplicados individualmente y específicamente diseñados para evaluar el funcionamiento intelectual y se define como una dificultad esencial para el aprendizaje y ejecución de algunas habilidades de la vida diaria. Las capacidades personales donde deben existir limitaciones sustanciales son la inteligencia conceptual, inteligencia práctica y la inteligencia social. Estas tres áreas están específicamente afectadas en la deficiencia intelectual, mientras que otras áreas de capacidades personales pueden no estarlo.

Para determinar cuando una persona presenta deficiencia intelectual es necesario realizar:

Una evaluación valida que tome en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en factores comportamentales.

La existencia de limitaciones en habilidades adaptativas tiene lugar en entornos comunitarios típicos de los iguales en edad al individuo e indican que la persona tiene necesidad de apoyo individualizado.

"A menudo, junto con limitaciones adaptativas específicas existen capacidades en otras habilidades adaptativas y capacidades personales "<sup>17</sup> por ejemplo:

Una persona puede tener capacidades físicas o sociales plenas totalmente independientes de sus limitaciones relacionadas con su problema de retraso mental, por ejemplo: buena salud. Es decir que una persona puede tener elevadas capacidades en una área concreta de habilidades adaptativas mientras puede tener dificultades en otras áreas de habilidades; o bien, una persona puede poseer ciertas capacidades en una habilidad adaptativa específica concreta y al mismo tiempo puede tener limitaciones dentro de la misma área (matemáticas funcionales y lectura funcional).

Si se ofrecen los apoyos apropiados durante un tiempo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental mejorará gradualmente, si cuenta con: servicios, individuos y lugares, que pueden dar respuesta a las necesidades de la persona. Para muchas personas la necesidad de apoyos durará toda la vida; para otras, sin embargo, puede ser intermitente.

#### *2.4.4.1 Base teóricas de la definición de retraso mental.*

El retraso mental se refiere a un estado concreto de funcionamiento que comienza en la infancia y en el que las limitaciones intelectuales coexisten con limitaciones asociadas en habilidades adaptativas.

La definición de la AAMR<sup>18</sup> de 1959 manifiesta que el funcionamiento intelectual

---

<sup>17</sup> [http://discapacidad.presidencia.gob.mx/pages/discapacidad/d\\_mental.html](http://discapacidad.presidencia.gob.mx/pages/discapacidad/d_mental.html)

<sup>18</sup> American Association on Mental Retardation (MMR) Asociación americana sobre Retraso Mental.

inferior a la medida, debe reflejarse en deficiencias en uno o más de los siguientes aspectos del comportamiento adaptativo, como son: maduración, aprendizaje y ajuste social. Se reconoció que la existencia de limitaciones intelectuales no era suficiente para diagnosticar retraso mental, además se destaca la relación entre las limitaciones intelectuales y las habilidades adaptativas, las influencias del entorno en el impacto de estas limitaciones, y las intensidades de apoyo necesarias para mejorar el funcionamiento en la comunidad.

La presente definición de retraso mental asevera que es un estado de funcionamiento deficiente en ciertos aspectos concretos. Esta distinción entre rasgo y estado es fundamental para entender como la definición presente amplía el concepto de retraso mental y como modifica el énfasis otorgado previamente a la medición de los rasgos para entender el funcionamiento real de una persona en su vida diaria.

#### *2.4.4.2 Estructura General de la Definición de Retraso Mental.*

Los elementos clave de la definición de retraso mental son capacidades (o competencias), entornos y funcionamiento.

Las capacidades indican que el funcionamiento en el retraso mental está relacionada específicamente con limitaciones en la inteligencia y en habilidades adaptativas. Los ambientes en los que las personas con retraso mental viven, aprenden, juegan, trabajan se socializan e interactúan, las necesidades de apoyo son un reflejo de funcionamiento de la persona y que la presencia o ausencia de apoyos puede influir recíprocamente en el funcionamiento. Sin embargo, los apoyos no son realmente parte del concepto de retraso mental, sino más bien respuestas a ello.

La actual concepción refleja la interacción entre las limitaciones intelectuales y en habilidades adaptativas y las demandas del entorno (hogar, trabajo, escuela y comunidad). El retraso mental constituye una discapacidad sólo como resultado de esta interacción.

Las capacidades se describen como aquellos atributos que capacitan a una persona para funcionar en la sociedad (Greenspan, 1979,1981, 1990). Algunos atributos hacen referencia a capacidades innatas y otros se relacionan con su capacidad para funcionar en un contexto social.

La capacidad personal más relevante para la definición de retraso mental inteligencia conceptual que abarca tanto la cognición como el aprendizaje.

Los aspectos de competencia social más relevante para definir el retraso mental son los intelectuales. que comprenden tanto la inteligencia práctica como la social. Tomadas en su conjunto, ambas constituyen capacidades humanas fundamentales que conforman las bases de las habilidades adaptativas. Pero deben quedar claro que el retraso mental no es un estado de incompetencia global.

#### *2.4.4.3 Ambientes positivos para personas con discapacidad intelectual.*

El entorno se entiende como los lugares concretos en los que la persona vive, aprende juega, trabaja, se socializa e interactúa. Los entornos positivos promueven el crecimiento, el desarrollo y el bienestar del individuo (Edgerton, 1988; Garber, 1988; Landesman y Vietze; 1987), e incrementan su calidad de vida (Schalock, 1990). Para las personas con retraso mental estos entornos positivos comprenden lugares típicos para sus iguales en edad y apropiados para su existencia sociocultural, donde adquirirá una interdependencia y productividad óptima y disfrutará de una máxima inclusión en la vida de la comunidad.

Los entornos deseables para personas con discapacidad tienen tres características principales: proporcionar oportunidades para satisfacer las necesidades de la persona, fomentan el bienestar de la persona en áreas de la vida física, social, material y cognitiva; y promueven el sentimiento de estabilidad en la persona, así como el de previsibilidad y control (Schalok y Kiernan, 1990).



Kanner (1949) destacó que las personas con limitaciones intelectuales pueden tener éxito en situaciones sociales menos complejas o con menores demandas intelectuales, y pueden incluso destacar si tienen otras capacidades que son más apreciadas o recompensadas por el contexto social.

Las limitaciones en habilidades adaptativas e intelectuales en el retraso mental pueden afectar el funcionamiento de muy variados modos. La realidad de su importancia significa que no existe un único modo de definir una ejecución retrasada. Toda persona con retraso mental diferirá en la naturaleza, en el grado y severidad de sus limitaciones funcionales, dependiendo de las demandas y restricciones del entorno y de la presencia o ausencia de apoyos.

#### *2.4.4.4 La limitación intelectual.*

El retraso mental se caracteriza por unas capacidades intelectuales significativamente inferiores a la media o baja inteligencia (puntuación 70- 75 o inferior). Una evaluación válida del rendimiento intelectual debe estar libre de errores ocasionados por factores motores, sensoriales, emocionales, lingüísticos o culturales.

La existencia de limitaciones intelectuales de esta magnitud es condición necesaria pero no suficiente para definir el retraso mental. Sin embargo, pueden citarse dos razones por las que es importante considerar las limitaciones en habilidades adaptativas como concomitantes a las limitaciones cognitivas. En primer lugar, las habilidades adaptativas confirman la existencia de limitaciones funcionales cuando la validez de la puntuación de CI es cuestionable o cuando prevalece una condición equívoca. En segundo lugar, y más importante, al destacar el impacto de las habilidades adaptativas se refleja el nexo entre esas limitaciones funcionales y la necesidad de servicios.

Las limitaciones adaptativas a las que se enfrenta el niño con discapacidad intelectual.

Las dificultades adaptativas en el retraso mental derivan de limitaciones en la inteligencia social y práctica. La inteligencia práctica hace referencia a la capacidad de mantenerse o sustentarse por uno mismo como persona independiente, en la realización de las actividades habituales de la vida diaria.

La inteligencia práctica es central en habilidades adaptativas como las sensoriomotoras, de cuidado personal y de seguridad y las académicas, funcionales, trabajo, ocio, autogobierno, y utilización de la comunidad.

La inteligencia social hace referencia a la capacidad para entender las expectativas sociales y la conducta de los demás así como para juzgar adecuadamente como comportarse en situaciones sociales. Los principales componentes son: conciencia social y habilidad social. Más concretamente, incluyen: comprensión social, intuición social, juicio y comunicación. Las personas con retraso mental pueden tener limitaciones significativas en su capacidad para comprender el comportamiento social, lo que incluye dificultades para inferir señales personales mediante la asunción de papeles y la dificultad para inferir señales situacionales en transacciones interpersonales en su capacidad para comunicar sus propios pensamientos y sentimientos para resolver problemas cuando existen necesidades conflictivas en situaciones sociales (Greensoan, 1979, 1981). La inteligencia social es fundamental con conductas adaptativas como las habilidades sociales de comunicación, trabajo, tiempo libre, vida en el hogar y utilización de la comunidad.

La definición actual se centra en el grado de destreza y con ello se trata de destacar que un funcionamiento dependa más de lo que hace realmente que de lo que es capaz de hacer.

#### *2.4.4.5 Edad de comienzo de la deficiencia intelectual.*

Una persona con un desarrollo mental y que en un momento determinado experimenta una regresión significativa en su desarrollo por cualquier razón antes de los 18 años, puede considerarse que tiene retraso mental.

El período de desarrollo puede concebirse como el del ciclo vital previo a la edad adulta, que representa la adquisición de una confianza básica autonomía, iniciativa, diligencia, identidad e intimidad.

El retraso mental se manifiesta inicialmente durante que la época en que estos procesos evolutivos están teniendo lugar, el retraso mental también refleja las alteraciones del proceso de crecimiento y desarrollo cognitivo y en el nivel de funcionamiento intelectual finalmente alcanzado (Zigler y Hodapp, 1986).

El estadio de pensamiento abstracto u operaciones formales de Piaget (1952) se desarrolla típicamente en la adolescencia, pero las personas con retraso mental no suelen alcanzar este retraso mental de desarrollo cognitivo (Grossman, 1983).

La definición de retraso mental de la MMR de 1959 (Heber, 1959-) señalo que no puede especificarse con precisión el límite superior de edad del período de desarrollo porque desde el punto de vista del desarrollo psico-social, la edad adulta puede alcanzarse en cualquier momento entre los 15 y los 25 años, donde el punto de vista del desarrollo cerebral, la mayor parte del desarrollo cerebral y estructural adulta se alcanza a los 7 años, y desde el punto de vista del desarrollo cognitivo el pensamiento adulto (abstracto) aparece generalmente durante la , adolescencia.

En la actual definición del retraso mental el punto del corte se sitúa en cierto modo arbitrariamente ala edad de 18 años, porque esta edad corresponde generalmente con el final de la educación escolar de Bachillerato en los Estados Unidos y porque es también el momento en el que muchas personas asumen peles de adultos, por esta razón, puede diferir

en otras sociedades. El retraso mental es tan solo un diagnóstico que puede dar lugar a una discapacidad del desarrollo. Una lesión cerebral traumática, que tiene lugar después de los 18, pero antes de los 22, puede llevar a un diagnóstico diferente que puede también originar una discapacidad del desarrollo.

El retraso mental aparece antes de los 18 años, pero no tiene por qué durar toda la vida. La disminución de la prevalencia del retraso mental después de la adolescencia (Mercer,1973) refleja la importancia relativa de las limitaciones de una persona en el entorno social o cultural de la edad adulta, solo si la persona requiere aún algún tipo de apoyo o servicio para funcionar al nivel habitual se debe considerar que persiste el retraso mental.

El retraso mental desaparece sólo cuando se es capaz de funcionar adecuadamente en la comunidad, sin apoyos adicionales ni servicios diferentes a los existentes para el resto de los ciudadanos (como la policía o los bomberos).

Este concepto tiene unas interesantes implicaciones teóricas: si modificamos el entorno de modo que una persona con limitaciones intelectuales pueda funcionar normalmente sin apoyos adicionales, ¿no supondría esto curar el retraso mental? ¿Se cura a la persona con retraso mental desplazándola de tal contexto social o cultural?

Por otro lado si una sociedad plenamente integrada aceptara a las personas con limitaciones intelectuales como a miembros iguales, y si la interdependencia social y la productividad dentro de esa sociedad fueran posibles sin la necesidad de apoyos adicionales, ¿no podría construir esto un entorno curativo? Blatt (1987). El desarrollo de las sociedades modelo de este tipo y el análisis psicológico de tales comunidades constituirá un desafío para el futuro.

Este concepto de curación lleva consigo también la posibilidad de recaída del

individuo o las demandas del entorno.

#### *2.4.5.1 Discapacidad lingüística y su relación con la comunicación y lenguaje.*

Comunicación: es un fin o un medio, un objetivo y los lenguajes son una herramienta o un medio para comunicarse, permanentemente estamos empleando el lenguaje para representar el mundo y nuestras experiencias, ya siempre es más fácil recordar algo por su nombre o expresión lingüística que por sus atributos hay comunicación cuando se logra el entendimiento.

El carácter fundamental del lenguaje es la comunicación, y el lenguaje por excelencia es lenguaje verbal, el lenguaje es la capacidad humana de representar el mundo interno y el mundo externo, por medio de símbolos convencionalmente codificados. Las realizaciones del lenguaje cuentan con recursos tales como las palabras, las frases, las oraciones y los textos, para representar las ideas que queremos comunicar. Además el lenguaje representa nuestro mundo por medio de un sistema de signos que son arbitrios y convencionales, por otra parte las realizaciones del lenguaje también son sistemáticas, pues se rigen por reglas que los hablantes conocemos aunque no podamos explicarlas.

Comúnmente las personas desarrollamos una lengua primaria o básica que se conoce como lengua materna, y la lengua oral es la manera natural en la que aprendemos nuestra lengua materna, además la lengua oral permite la comprensión y expresión de mensajes, la elaboración de ideas la interacción comunicativa con otros, la reflexión y la solución de problemas, el suceso del habla está estrechamente vinculado con la planificación verbal y está dependerá de tres factores: del código lingüístico con sus implicaciones sociológicas de roles y estructura social, de orientaciones motivaciones y estrategias de solución de problemas en el plano psicológico y de condiciones neurofisiológicas. (INFANTE, 1983, 101. *Cursiva es nuestra*).

La escritura de una lengua difiere de la lengua oral, aunque se construye sobre la misma base. La lengua escrita exige una mayor secuencia lógica que la lengua oral para su expresión y comprensión pues, en general, en la escritura se siguen las convenciones propias de un estilo de comunicación más formal. En la lengua escrita la interdependencia entre el lenguaje y el pensamiento se hace más potente ya que las demandas de esta forma de comunicación son cognoscitivamente más complejas (Infante, 1983).

Para dominar la lengua escrita, además, es necesario desarrollar una serie de conocimientos y habilidades que nos permitan entender las convenciones del sistema de escritura y su función, otra diferencia es la cantidad de comentarios de la versión oral que no aparecen en la versión escrita; esto puede deberse a la necesidad de hacer la comunicación oral más amigable y fluida.

Las necesidades comunicativas tempranas pueden satisfacerse fácilmente mediante recursos principalmente no verbales, pero en la medida que las necesidades de comunicación se diversifican, se hace necesario el desarrollo de recursos más complejos y a la vez, más específicos; es a partir de esta mayor diversidad de la necesidad comunicativa que el niño va desarrollando su lengua materna.

El aprendizaje de la lengua se logra de manera económica, la economía de la lengua radica en que con pocos elementos se puede expresar un número infinito de ideas. Por ejemplo en el Español tenemos 22 tipos de sonidos o fonemas que distinguen significados y con los cuales podemos construir todas las palabras que deseemos.

El uso de la lengua amplía las posibilidades de comunicación ya que nos permite referirnos a situaciones u objetos no presentes, en otras palabras, la lengua permite el desplazamiento, para expresar situaciones reales o imaginarias, concretas o abstractas; de esta forma desplazamos nuestra referencia al tiempo, el espacio y la fantasía.

Así pues, con el desarrollo, la lengua se va convirtiendo en el medio predilecto de comunicación por las ventajas que ofrece. Estas ventajas propician que los niños se interesen por descubrir las reglas de los medios lingüísticos de comunicación- la lengua oral y la lengua escrita- y que los adultos se interesen para facilitarles a los niños estos conocimientos.

El conocimiento de las características y de las cualidades, de los elementos que integran la comunicación efectiva nos permite a partir de esta identificación, localizar con mayor precisión las alteraciones del lenguaje, que un individuo en edad escolar puede presentar y por lo tanto requiera de estrategias diferentes de trabajo.

#### *2.4.5.2 Alteraciones en el desarrollo de la competencia comunicativa.*

Las alteraciones en el desarrollo de la comunicación son perjudiciales a cualquier edad pero mucho más en la infancia temprana, la niñez y la adolescencia, por su impacto en el desarrollo general de la persona.

#### *2.4.5.3 Condiciones para el desarrollo de la competencia comunicativa.*

Para que un individuo desarrolle su competencia comunicativa debe tener salud e integridad física y emocional, y el medio debe ofrecerle estimulación y ajuste (sintonía) de acuerdo con las características y requerimientos de su nivel de desarrollo.

En la interacción cotidiana dentro de la familia se sientan las bases de las habilidades y destrezas pragmáticas o de uso interpersonal de la lengua, es decir, de la participación en convenciones o diálogos coloquiales que resultan indispensables para la sociedad (Snow 1991, 1994). Por otro lado, las habilidades y la destreza de tipo representacional, dependen, de las posibilidades de aplicar la comunicación a situaciones más elaboradas o como

discusiones centradas en temas no cotidianos, exposiciones, explicaciones y debates fundamentados en argumentaciones, y narraciones extensas de sucesos insólitos (Snow, 1991, 1994).

Este tipo de eventos de comunicación pueden y deben promoverse en la escuela. La escuela debe favorecer el desarrollo de todos los alumnos ofreciendo apoyo específico y bien planificado a quienes presenten desventajas individuales, vivan en un entorno socio-culturales menos favorables o distinto del de la mayoría.

*2.4.5.4 Criterios de clasificación de las alteraciones en la comunicación y en el lenguaje.*

Las diferentes clasificaciones de las alteraciones en la comunicación y en el lenguaje se basan en cuatro criterios: médico-etiológico, normativo, de desarrollo y contextualista o del evento comunicativo (Chapmann 1991; Lund y Duchan, 1993).

La visión médico-etiológica, hace especial referencia a las condiciones de salud e integridad física y emocional, la normatividad identifica las alteraciones del lenguaje de acuerdo con la conducta lingüística típica o normal según la edad, la de desarrollo ubica el proceso de desarrollo lingüístico comunicativo de la persona en un momento particular, de acuerdo con diversas categorías o áreas del desarrollo normal; la visión contextualista destaca los aspectos sociales e interactivos.

a) Criterio médico-etiológico para la clasificación de las alteraciones del lenguaje.

Desde esta perspectiva se distinguen dos tipos fundamentales de alteraciones de lenguaje y la comunicación: primarias y secundarias. Las alteraciones primarias son las que presenta una persona que parece tener condiciones adecuadas de salud e integridad física y emocional, estas alteraciones del lenguaje sin causa aparente se llaman también alteraciones específicas del lenguaje, y para identificarlas se utilizan términos como disfasia o afasia del



desarrollo cuando la alteración afecta al lenguaje en su sentido amplio, o dislalia funcional cuando la alteración afecta predominantemente a la articulación del habla.

Las alteraciones secundarias son las que presenta una persona que tiene algún problema de salud o integridad física o emocional. Existen diversas condiciones de tipo orgánico, cognoscitivo o emocional relacionadas con alteraciones en el lenguaje y la comunicación, como son la deficiencia auditiva o sordera, la deficiencia visual o ceguera, las malformaciones de las estructuras orofaciales como labio y paladar hendidos, las alteraciones neuromotoras o parálisis cerebral, las disfunciones del sistema nervioso central, síndromes específicos como el síndrome de Down, de Williams, etc. y el autismo.

Si bien el criterio médico /etiológico permite clasificar estas alteraciones por su origen pero ofrece muy pocas posibilidades de intervención, pues salvo excepciones, como las malformaciones orofaciales, en algunas disfunciones neurológicas y en algunas deficiencias sensoriales, no hay procedimientos médicos o quirúrgicos específicos ni equipo de apoyo para su tratamiento.

b) Criterio normativo para la clasificación de las alteraciones del lenguaje.

Según este criterio, las alteraciones se clasifican en leves, medias o severas dependiendo de su grado de desviación.

Esta clasificación requiere pruebas o perfiles de desarrollo para medir las habilidades lingüísticas y comunicativas que se derivan de investigaciones sobre el desarrollo normal del lenguaje y la comunicación.

Desafortunadamente en nuestro país existen pocas investigaciones sobre el desarrollo "normal" del lenguaje y la comunicación y un número limitado de pruebas y perfiles de desarrollo. Además, estos recursos suelen ser de uso institucional interno y de divulgación limitada. Recientemente se están realizando investigaciones para adaptar al español ya la

cultura mexicana instrumentos de evaluación del desarrollo de habilidades comunicativas tempranas que permitan identificar desviaciones o retrasos en este proceso desde los ocho hasta los 31 meses de edad (Jackson-Maldonado, Bates y Thal, 1992; Carmi, 1995). Por otra parte, algunas pruebas de evaluación de la inteligencia como WISC-RM (Gómez Palacio, Padilla y Roll, 1983) y la Batería secuencial-simultánea de Kaufman para niños (Gómez Palacio, Rangel y García, 1986), ofrecen algunas posibilidades de valoración de habilidades verbales.

El criterio normativo puede ser útil como punto de partida y como recurso de seguimiento con personas que tienen alteraciones de comunicación y lenguaje, pero como la clasificación que ofrece es general, no aporta suficientes elementos para entender las características de la alteración y planear una intervención adecuada.

Este criterio establece varias categorías en cuanto a lenguaje, además de la categoría general de "normal" y "anormal" y la sub-clasificación por grado en alteraciones leves, medias o severas. Así, respecto del procesamiento del lenguaje se distinguen alteraciones en la expresión o recepción; respecto a los distintos niveles de la lengua se habla de alteraciones pragmáticas, semánticas, sintácticas o fonológicas, y respecto de las dimensiones del lenguaje propuestas por Bloom y Lahey (1978) se habla de alteraciones en el uso, en el contenido, o la forma del lenguaje; también hace referencia a errores de estructuración, errores en el discurso, y la interacción, dificultades para la selección adecuada de palabras, etc. Esta perspectiva es clínicamente útil, aunque tiene la desventaja de recalcar la deficiencia y oscurecer las habilidades.

#### c) Criterio de desarrollo del lenguaje

Desde esta perspectiva, las alteraciones en el proceso lingüístico o comunicativo constituyen retrasos o detenciones del desarrollo y no desviaciones y lo más importante es

la distinción entre lo "normal" y "anormal" del proceso de desarrollo del lenguaje.

d) Criterio contextualista de la comunicación

El enfoque contextualista sostiene que las habilidades para la comunicación y el lenguaje se desarrollan en la práctica, por lo que el repertorio específico de cada uno depende de la frecuencia con que participe en eventos comunicativos.

Este criterio destaca en la funcionalidad de la comunicación y define las alteraciones como un fracaso en uno o más eventos comunicativos cruciales para el desenvolvimiento apropiado de la persona.

*2.4.5.5 Alteraciones en la comunicación y el lenguaje que suelen aparecer en la edad escolar.*

Las alteraciones en la comunicación y el lenguaje que pueden detectarse en la edad escolar por dos motivos fundamentales: la alteración se inicia en este momento de la vida o se hace evidente a esa edad. Las alteraciones graves pueden alterarse antes de que los niños ingresen a la educación formal, tal es el caso de las alteraciones secundarias asociadas al síndrome de Down, accidentes craneoencefálicos, parálisis cerebral, sordera profunda, autismo, labio-paladar hendido, o un retraso severo en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Las alteraciones pueden clasificarse en:

a) Las alteraciones primarias no graves o las que se inician en la edad escolar son más difíciles de detectar. Por eso el maestro, en colaboración con los padres, juega un papel central en la detección oportuna de este tipo de alteraciones (Del Río y Bosch, 1994). Entre las alteraciones comunicativas que se manifiestan o inician en la edad escolar se encuentran en los retrasos globales del lenguaje, los retrasos en el lenguaje expresivo, las alteraciones en el desarrollo fonológico o en la articulación del habla, el tartamudeo y las alteraciones

ocasionadas por pérdidas auditivas menores (Del Río y Bosch, 1994).

Los retrasos globales del lenguaje y la comunicación (disfasia del desarrollo, afasia infantil, retraso del lenguaje expresivo y receptivo) se manifiestan en la escasa comprensión de la situación comunicativa en general y de los mensajes lingüísticos en particular, así como en la expresión de ideas simples con una forma sintáctica repetitiva y simplificada y un vocabulario muy limitado. Estas condiciones producen un comportamiento que va de la pasividad extrema a la actividad excesiva e incluso agresiva.

Los retrasos en el lenguaje expresivo (afasia o disfasia) son evidentes en la infancia temprana (entre los 3 y los 6 años), durante la educación preescolar y los primeros años de la primaria, cuando debería desarrollarse la expresión fluida. El niño que padece este retraso tiene una comprensión apropiada de la situación comunicativa y de la mayoría de los mensajes lingüísticos, pero su expresión oral es restringida.

b) Las alteraciones en el desarrollo fonológico o en la articulación de la habla (dislalia o disartria) son las más fáciles de detectar en los niños de la escuela. Estos trastornos consisten en errores en la producción de los sonidos de la habla: al expresar las palabras estos niños cometen errores de omisión (cata por carta), de sustitución (pedico por perico), de distorsión (casha por casa), en edades avanzadas. Las consecuencias de una alteración de este tipo dependen directamente de la gravedad del trastorno y de la edad a la que el niño logra superarlo: cuando la alteración es tan seria que el niño no consigue hacerse entender, experimentará frustración y enojo, y su participación se verá seriamente afectada; si esta dificultad se prolonga más allá de los cinco o seis años, puede ocasionar dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita, discriminación por parte de los demás niños y problemas en la dinámica familiar.

El tartamudeo infantil (disfemia, disritmia), o la dificultad para expresarse con fluidez

y en forma no repetitiva, suele darse en la infancia temprana, pero cuando un chico que ha trascendido el nivel inicial del desarrollo de la competencia comunicativa comienza a tartamudear o seguir tartamudeando necesita ayuda profesional para superar esta dificultad.

c) Las alteraciones ocasionadas por pérdidas auditivas menores son frecuentes en la edad escolar, tienen efectos negativos en el aprendizaje y la socialización, y su descubrimiento es un reto para los profesores de educación preescolar y primaria, pues puede confundirse con una alteración específica del aprendizaje, el lenguaje o la conducta.

#### *2.4.6 Niños Superdotados.*

El problema de la definición. Los diferentes autores que han tratado el tema, o que lo abordan en la práctica educativa, no se han puesto de acuerdo, ni tan siquiera en el nombre. De este modo, se habla de superdotado, talento, bien dotado, prodigio, niño precoz, persona creativa, etc.

En segundo lugar, hay bastantes criterios para definir a los superdotados, y, por lo tanto, los modelos diseñados para ser atendidos son muy dispares. Pero entre las definiciones de talento que más alcance tuvo y aún sigue teniendo es la emitida por un comité de expertos, a quién encargó el Departamento de Educación de Estados Unidos que estudiase una fórmula de identificación de superdotados, esta dice así:

los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente, que en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento, son niños que requieren programas y servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar normal para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de elevadas realizaciones pueden no tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación:

- .Capacidad intelectual general.
- .Aptitud académica específica.
- .Pensamiento productivo o creativo.
- .Capacidad de liderazgo.
- .Artes visuales y representativas.
- .Capacidad psicomotriz.

Según Renzulli para definir y calificar a alguien superdotado, se han de dar por lo menos estas tres condiciones: alta inteligencia, alta creatividad y alto compromiso en la tarea y pueda aplicarlos en cualquier área potencial que pueda ser evaluada del desempeño humano y requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no son provistos a través de los programas de instrucción.

Sternberg(1993} señala que para que una persona sea considerada con talento se han de seguir cinco criterios.

.El criterio de excelente. En alguna dimensión o conjunto de dimensiones ha de ser extremadamente alto.

.El criterio de rareza. Ha de poseer un alto nivel en un atributo poco común con sus semejantes

.El criterio de productividad. Ha de orientarse a la productividad.

.El criterio de demostración. El talento ha de ser demostrado a través de pruebas válidas.

.El criterio de valor. Ha de demostrar superioridad en esa dimensión y que sea apreciable a su entorno.

Feldhusen (1991) hace una distinción entre superdotación y talento: Define la superdotación como la capacidad intelectual general y unitaria subyacente; el talento como

un rendimiento superior o aptitud especializada en determinadas áreas.

Gagné (1985y 1991) también realiza la distinción entre superdotación y talento, asocia el don natural (superdotación) con capacidades humanas, desarrolladas no sistemáticamente, y el talento con capacidades o habilidades desarrolladas sistemáticamente.

TOURÓN AT, AL. (1998) dice: "Si hay una característica que podría considerarse común a todas las personas superdotadas, es su facilidad y rapidez para adquirir nuevos conocimientos y destrezas, y para generalizar este nuevo conocimiento a áreas adyacentes de dominio".<sup>19</sup>

El Departamento de Educación de los Estados Unidos (1993) ha propuesto una nueva definición de superdotado: Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los demás individuos de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas, y o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en signaturas académicas específicas. Estos alumnos necesitan servicios y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer.

De tal manera que para poder darles la atención adecuada las escuelas deben desarrollar un sistema de identificación de los alumnos con capacidades superiores que:

.Sea variado, esto es, que abarque toda la gama de capacidades necesarias para los alumnos superdotados.

---

<sup>19</sup> García Cedillo Ismael, Escalante Herrera Iván, CURSO NACIONAL DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Secretaria de Educación Publica, México, 2000

.Aplique diversos instrumentos de evaluación, para que se pueda detectar a los alumnos con diferentes tipos de capacidades excepcionales en distintas edades.

.Este libre de influencias culturales, para que proporcione a los alumnos un acceso igualitario a los servicios educativos necesarios.

.Sea adaptable, esto es, que aplique procedimientos de evaluación capaces de reflejar la ejecución de los alumnos que se desarrollan con un ritmo distinto.

.Identifique el potencial de los alumnos, esto es, que descubra tanto las capacidades que no se advierten fácilmente, como las que resulten evidentes.

.Evalué la motivación, esto es que tome en cuenta los intereses y la motivación de los alumnos, que son factores básicos de los logros académicos.

#### *2.4.6.1 Características del superdotado/talento.*

.Comportamientos y aptitudes cognitivas: Durante los primeros años de su vida duermen muy poco, suelen hablar tempranamente, acosan con preguntas. Tienen una excelente memoria y atención. Leen con precocidad y poseen un pensamiento rápido.

.Adaptación social. Cuando la inteligencia es muy elevada (CI= 170 o superior) puede ocurrir un desajuste social como consecuencia del desfase tan enorme entre la edad cronológica y la edad mental, porque, en algunos casos, la familia, la escuela y la sociedad no saben atenderlos convenientemente.

Howell et al. (1997). Las características que cualifican a los superdotados son las siguientes:

.Capacidad de adquirir, recordar y emplear gran cantidad de información.

.Capacidad de recordar una idea y otra al mismo tiempo.

.Capacidad para hacer buenos juicios.



.Capacidad para comprender el funcionamiento de sistemas superiores de conocimiento.

.Capacidad de adquirir y manipular sistemas abstractos de símbolos.

.Capacidad de resolver problemas, reelaborando las preguntas y creando soluciones nuevas.

Y Silverman (1995) relata un conjunto de peculiaridades, tales como:

.Intensa curiosidad intelectual.

.Fascinación por las palabras y las ideas.

.Perfeccionismo.

.Necesidad de exactitud

.Aprendizajes con grandes saltos intuitivos.

.Intensa necesidad de estímulos intelectuales

.Dificultad para adaptarse al pensamiento de los demás.

.Preocupaciones morales y existencia les precoces.

.Tendencia a la introversión.

#### *2.4.6.2 Naturaleza y evaluación de la inteligencia.*

Históricamente el estudio de la inteligencia ha venido asociado a diferentes concepciones. Las primeras investigaciones experimentales acerca de la inteligencia, finales del siglo XIX, daban por supuesto que la inteligencia era exclusivamente una capacidad general, con tres características: Identificación de actividades relevantes, Selección de estrategias adecuadas en un proceso dado, Control para modificar sus actuaciones.

Spearman más adelante de acuerdo con sus investigaciones concluyó que existía un factor general y factores específicos de la inteligencia para aplicarlos en tareas concretas.

Catell ha distinguido una inteligencia general y en ella dos dimensiones: la inteligencia fluida (potenciales, biológicos) y la inteligencia cristalizada (aprendizajes adquiridos a través de la vida).

Piaget (1950) describió la inteligencia en términos de adaptación: modificar las estructuras equivale a desarrollar la inteligencia.

Gagner ha sugerido siete tipos de inteligencias:

Inteligencia lingüística (lectura, escritura comprensión y destreza para la conversación), inteligencia matemático-lógica (calculos, problemas), inteligencia espacio visual (orientación en el espacio, discernimiento), inteligencia musical, inteligencia psicomotriz, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal. Para el autor cada una de estas inteligencias es un sistema separado.

Las teorías cognitivas se centran en la estructura interna del conocimiento, mientras que las teorías de la interacción social y motivación estudian como se perciben así mismos, las teorías psicofisiológicas estudian el cerebro y la relación de este con los procesos de aprendizaje. Estas últimas teorías han servido para elaborar programas más válidos para la enseñanza.

#### *2.4.6.3 Naturaleza y evaluación de la creatividad de los niños sobredotados.*

Durante las últimas décadas se ha venido dando una gran importancia a la creatividad como dimensión flexible y abierta de la inteligencia. Sin embargo el concepto de creatividad está lejos de ser claramente definido.

Weisberg y Springer (1961) definen la creatividad como "la aptitud de producir, en una situación dada, composiciones, ideas y productos que son esencialmente nuevos y que su autor no conoció anteriormente."

Torrance (1993) después de haber hecho un seguimiento a un grupo de personas creativas durante 30 años, dio una lista de características que había observado en el grupo: deleite en pensamientos profundos, tolerancia de los errores, amor al propio trabajo, metas claras, goce con el propio trabajo, estar bien por pertenecer a una minoría, ser diferente, no sentirse realizado, tener una misión que realizar, tener el valor de ser creativo.

En cuanto a la relación de la creatividad con la inteligencia existen tres posturas.

.La creatividad es una aptitud separada de la inteligencia.

.La creatividad y la inteligencia se identifican

.La creatividad es una dimensión de la inteligencia.

#### *2.4.6.4 La personalidad del superdotado.*

La personalidad hace referencia a actitudes y comportamientos emotivos y afectivos; ésta tiene, también, una estrecha relación con las funciones cognitivas.

El Proyecto Harvard (1965-1978) concluyó que los superdotados diferían significativamente de sus compañeros en algunas conductas, tales como:

.La capacidad y deseo de competir más que los otros niños.

.La manera de enfocar intercambios sociales. Estos niños eran muy capaces para mantener la atención de los adultos.

.Capacidad más alta de comunicación y lenguaje.

De acuerdo con el artículo de Sternberg y Lubard (1996) expresan que estas personas comparten algunos atributos tales como:

.Tolerancia a la ambigüedad. Lo especial de las personas creativas no es el no tener obstáculos, sino cómo se enfrentan a ellos.

.Voluntad de seguir desarrollando las ideas.

.Voluntad para arriesgarse.

.Firmeza en las propias convicciones y seguridad en uno mismo. .Motivación. Los autores piensan que existen dos tipos de motivación:

La motivación interna, que se produce en forma creativa, si se hace porque a la persona que realiza algo le gusta; la motivación a sobresalir.

Terrasier (1998) ha creado el término disincronía, con el se hace referencia al desarrollo desigual en las capacidades psicológicas y sociales, que se da en el superdotado. Y expone diferentes tipos de disincronías:

.Disincronía intelectual y psicomotora. Los niños presentan a menudo un adelanto sobre los niños normales para andar, para hablar y para leer.

.Disincronía del lenguaje y del razonamiento. La capacidad de razonamiento está siempre más adelantada que la capacidad del lenguaje.

.Disincronía afectivo-intelectual. La capacidad intelectual, hace que les llegue mayor información y que esta sea más rápidamente procesada, mientras que el nivel afectivo y emocional será inferior y, por tanto, difícil de poder asumir esta información, a no ser con una buena ayuda. Cuando la Disincronía es extrema puede producir trastornos psicológicos.

.Disincronía intelectual y currículo. El currículo no corresponde al desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos superdotados por lo que es inadecuado para ellos.

El efecto Pigmalión es negativo, al ignorar el profesor la superdotación de un alumno, y espera que el se encuentre dentro de los límites normales.

La mayoría de los niños superdotados se interesa a temprana edad por lo que se denomina el problema de los límites, esto es, los niños hacen preguntas sobre el origen y el fin de la vida, de la existencia de Dios, de las normas de la moral, de la justicia individual y social, etcétera.

Es imprescindible que se evalué la personalidad a través de diferentes técnicas: observación, entrevista, cuestionarios o inventarios, tests proyectivos o interpretativos. La motivación interna, el estado afectivo y emocional, las relaciones sociales y la familia es fundamento del concepto y la definición de superdotado en esta investigación. Si partimos del presupuesto que los niños superdotados han de ser educados conforme a sus características, o son alumnos con "necesidades educativas especiales", para seleccionar a los que son, o no son consideramos los siguientes criterios:

.La selección mediante test de inteligencia, que eran instrumentos rápidos y fiables. A partir de un CI de 125, a partir del cual podían ser incluidos diferentes talentos.

.Tomar en cuenta la opinión de los profesores y orientadores o psicólogos.

Las concepciones de Feldhusen (1992) y de Gagné (1991) diferencian la superdotación y el talento: entendiendo por superdotación las aptitudes, potenciales o disposiciones, las cuales son básicamente ideadas y por talento, el desarrollo de dichas capacidades o destreza, y donde a la educación le corresponde el papel principal.

#### *2.4.6.5 La identificación de los superdotados -talentos*

Y como afirma Touron et al. (1998), la identificación cobra pleno sentido cuando:

a. Los programas regulares de la escuela no pueden responder a las demandas de desarrollo personal de determinados alumnos.

b. Cuando hay programas alternativos que se adecuan a las características de estos.

Cinco años antes los niños superdotados tienen algunas características excepcionales que hacen que podamos hablar de precocidad:

& La atención y la memoria.

& El lenguaje verbal, la comprensión y expresión lingüística son un signo de

inteligencia alta.

& Sensibilidad emocional auto concepto y persistencia -motivación.

& El conocimiento social y las relaciones sociales.

a) Los tests psicométricos son buenos instrumentos para la detección de los superdotados, aunque debe ser completado con otras evaluaciones: cuestionarios padres, profesores y alumnos, técnicas de observación sistemática, entrevistas, recogida de datos, etc.

En este sentido, deberán desarrollarse test más complejos para evaluar las capacidades cognitivas superiores que permitan identificar con mayor precisión los potenciales que estos niños poseen. La identificación a de tener como finalidad la detección de las aptitudes, los programas del desarrollo sistemático del talento, para ello se enseñará al superdotado a optimizar sus capacidades intelectuales; a aprender creativamente; a poseer equilibrio emocional; confianza, autoestima- e independencia.

b) Richert et.al. (1981) proponen que para la identificación de los superdotados se han de tener en cuenta seis principios básicos.

.Igualdad. Los principios de identificación han de aplicarse en beneficio de todos los alumnos.

.Actualización. Se han de utilizar las mejores investigaciones.

.Equidad. Debe protegerse los derechos civiles de todos los alumnos y deben identificarse a los superdotados que padecen discapacidades.

.Pluralismo. Debe aplicarse una definición amplia de capacidades superiores.

.Amplitud Deben atenderse e identificarse a diversos tipos de alumnos superdotados.

.Pragmatismo. Las escuelas podrán realizar modificaciones en su normativa e instrumentos.

c) La técnica de Renzulli consiste en identificar a los niños de seis formas o etapas diferentes:

& Sujetos que estén en algún tests por encima del porcentil 9.2.

& Nominación de los profesores.

& Nominaciones de los padres, compañeros y autonominación.

& Inclusión de alumnos de cursos anteriores y que cubran las características.

& Con base a la información, no se certificará a los padres que su hijo sea un superdotado; sino que a partir de aquí podrán desarrollar sus capacidades a través del programa.

& Se orienta a todos los profesores para que observen a los alumnos que tienen un interés especial en algún área del currículo ordinario.

La identificación esta motivada por dos criterios básicos:

.La preparación de los maestros y personal.

.El material requerido.

*2.4.6.6 Pautas para la intervención educativa para atender a los alumnos con sobredotación intelectual.*

Intervención educativa y marco normativo. La intervención educativa adecuada con los alumnos superdotados no es una cuestión escolar de segundo orden. Primero, porque la sobredotación intelectual no es una capacidad estable de los alumnos que la poseen. Al contrario, puede entenderse como una chispa más o menos efímera, que si no se aviva convenientemente puede extinguirse.

Así la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, y en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril se da un paso importante en la clarificación de la situación: "La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de

sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas". (Artículo 10).

#### *2.4.6.7 Decisiones curriculares específicas para la atención de niños sobredotados.*

Para Arocas, Martínez y Samper (1994:51) son tres las estrategias para responder satisfactoriamente al alumnado sobredotado:

1. La aceleración o adelantamiento de niveles

2. Los distintos agrupamientos de trabajo que se puedan establecer dependiendo de las circunstancias concretas.

#### *2.4.6.7 Decisiones curriculares específicas. Para la atención niños sobredotados.*

Para Arocas, Martínez y Samper (1994:51) son tres las estrategias para responder satisfactoriamente al alumnado sobredotado:

- .Aceleración o adelantamiento de niveles

- .Los distintos agrupamientos de trabajo que se puedan establecer dependiendo de las circunstancias concretas.

1. El enriquecimiento del currículo, entre cuyas medidas se encuentran actividades de estimulación y condensación.

Después de realizar un recorrido por las diferentes necesidades educativas especiales que pueden presentar uno o varios alumnos al integrarse a una escuela de transición de regular a inclusiva, resulta realmente preocupante reconocer que, los maestros cuya práctica se ha realizado hasta ahora en un aula regular, no tienen la preparación suficiente para enfrentar el reto de atender la diversidad de necesidades educativas especiales, puesto que los contactos más frecuentes que han tenido con las discapacidades han sido con alumnos que presentan problemas de miopía, astigmatismo o problemas leves de audición y que en



muchas ocasiones ya se encuentran recibiendo apoyo en el seno familiar , pues cuentan con apoyos técnicos para superar las dificultades que pudieran provocar estas limitantes en su aprendizaje escolar.

Si bien, es posible que en más de una ocasión el docente haya tenido contacto con niños de necesidades especiales que requieran de una atención diferente, la escuela, ya petición del docente, ha realizado la gestión para "canalizar" al infante a una institución especializada para atender "esos casos", ante los cuales el sistema regular se declara incompetente o bien; no se considera con la obligación de atenderlos.

También es necesario reconocer que en repetidas ocasiones, las "canalizaciones" le han sido rechazadas a la escuela que lo solicita, porque la detección de esa situación distinta a la expectativa que el docente tiene del nivel de desarrollo físico y cognoscitivo del grado escolar y la edad cronológica de las personas que integran su grupo de trabajo, se ha realizado sin someter su juicio a ninguna prueba, test o evaluación específica que le permita clarificar o sustentar su apreciación primera y por lo tanto; ha diferenciado de manera errónea o a manifestado situaciones inexistentes.

Hasta fechas recientes, el maestro de escuela regular se mantenía alejado de las escuelas de educación especial y desconocía la estructura y funcionamiento de las mismas, el único contacto que realizaba con ellas eran los traslados de alumnos que esporádicamente llevaban a cabo, sin embargo empezó a crecer como una enorme ola el rumor de que dichas instituciones desaparecían y que los niños que eran atendidos por estas instituciones se integrarían ala brevedad posible a las aulas regulares, y con el rumor el temor a enfrentar esta nueva escuela incluyente también creció, por el desconocimiento que el docente tiene de todo el proceso que debe realizarse para lograr una transformación adecuada y correcta, que llene las expectativas de desarrollo no solo de los niños con

necesidades educativas especiales sino; también de los niños que no las tienen.

La primera acción que deben realizar las autoridades para que los maestros regulares cambien su temor y su rechazo ante esta nueva forma de concebir la educación es otorgando al docente la información que le permita comprender amplia y correctamente lo que implica ser una escuela incluyente, los niños con necesidades educativas que deberán integrarse al sistema, la forma de identificarlos, y sobre todo la forma de apoyarlos sin que el alumno se sienta relegado, etiquetado o segregado del grupo escolar al que pertenece.

Después es indispensable que mantenga una estrecha relación con los especialistas, para que no sólo identifique correctamente a los niños que requieren de un apoyo adicional sino también para que reconozca satisfactoriamente el grado de discapacidad que presentan y los cambios que él como maestro del grupo, puede ofrecer a cada uno de sus alumnos en particular y los beneficios que alcanzará obtener en general.

Estos cambios o adecuaciones deberán realizarse siempre en equipo: maestros, especialistas y padres de familia.

El conocimiento de las diferentes discapacidades que los alumnos presentan en edad escolar, deberá ofrecerse siempre de parte de los especialistas, en cada escuela ya cada maestro, ya que de optarse por multiplicadores de la información podrá correrse el riesgo de desvirtuar o empobrecer los recursos que el docente debe manejar de manera eficiente.

Dotar al docente de conocimientos sobre cada una de las discapacidades, le permitirá superar sus propios límites que como profesionista, se hubiere impuesto y a partir de una nueva formación sus expectativas sobre su desempeño se modifiquen sustancialmente, y lo que en un inicio se antojaba difícil imposible o fuera de contextos factibles de realizar, se transformen en metas y retos permanentes consigo mismo que se reflejen en todos sus alumnos sin necesidades educativas especiales, pero primordialmente en los que sí las

requieren y que formarán parte de la matrícula escolar.

## **CAPITULO TERS**

### *3.1 Definición del currículo escolar*

La noción de currículo se reduce a menudo a la de contenidos y éstos a planes y programas de estudio a su vez, (no siempre diferenciados entre sí) está además la distinción planteada entre currículo explícito y currículo implícito (no escrito, oculto) y entre currículo prescrito (deseado) y currículo en acción (actuado), así como saberse involucrados (empírico o científico), y la incorporación o no de la forma (métodos, enfoques, organización) como contenido.

Toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica y refleja una determinada concepción no solo de lo educativo, sino de cuatro grandes tipos de ideologías curriculares:

- a) La académico-escolar, identificada con la pedagogía tradicional;
- b) La de la eficacia social, vinculada con al tecnología educativa;
- c) La ideología de la reconstrucción social, que se identifica con la teoría crítica del currículo y
- d) La ideología del estudio del niño que pone en acento en la unicidad de la persona, en los procesos y el cambio individuales. Cada una de estas tendencias, aisladamente, presenta vacíos y sesgos propios de toda reducción.

La eficacia y reconstrucción social constituyen las perspectivas opuestas a las tradicionales y son las predominantes hoy en día, en América Latina.

El problema central de todo currículo suele presentarse en la selección, organización, presentación y secuencias del conocimiento. En la definición de qué, como y cuando

enseñar y evaluar intervienen consideraciones de diversos tipos denominadas: fuentes del currículo socioculturales (necesidades del alumno y la sociedad), epistemológicas (la articulación de las disciplinas que contribuyen a un, área de conocimiento); psicopedagógicas (características psicoevolutivas de los alumnos y sus competencias) En otras palabras, la decisión sobre qué y como enseñar debe tener en cuenta y conciliar: lo que el alumno quiere y necesita, lo que la sociedad quiere y necesita de ese individuo, lo que ese conocimiento particular requiere para poder ser enseñado y lo que el alumno está en capacidad de aprender de acuerdo con su propio desarrollo.

### *3.2 Bases para realizar las adecuaciones en los contenidos curriculares.*

Los requerimientos del futuro, no reclaman una especialización en la educación sino; una versatilidad, una armonía entre una formación especializada y un saber general único capaz de asegurar la asimilación de nuevos conocimientos y la capacidad de autoaprendizaje (UNESCO, 1990)

Las políticas educativas homogéneas, han profundizado más bien las diferencias, al negar la diversidad y los puntos desiguales de partida de los que aprenden, el fracaso en el desempeño de los alumnos de origen popular consistiría, no en un fracaso en la apropiación de los saberes universales, sino de saberes ajenos a su cultura de origen.

Por eso hoy el nuevo enfoque de la política educativa se plantea la necesidad de un currículo flexible, que establezca un marco y lineamientos generales de referencia, dejando margen para innovaciones y adaptaciones de acuerdo con la realidad y necesidades específicas de cada educando. Lo deseable es una estrategia de desarrollo curricular que permita gran margen de intervención de los profesores, pues el currículo es el medio a través del cual el profesor puede aprender su arte y la naturaleza de los conocimientos que imparte; así la diversidad que se requiere debe verse plasmada en planes y programas

oficiales como punto de partida del currículo y de las adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares constituyen un elemento fundamental de la integración educativa.

La lógica de las adecuaciones curriculares es sencilla: cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades educativas de algunas alumnas o alumnos, o estas rebasan las posibilidades directas de trabajo pedagógico del profesor; sin embargo, su diseño y realización pueden ser complejos.

Para que las adecuaciones curriculares sean sistemáticas y acertadas, hay que tomar en cuenta dos elementos fundamentales del trabajo docente:

1. La planeación del maestro.
2. La evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La planeación del maestro constituye una acción mediadora entre los planes y programas de estudio, las escuelas y los grupos. La planeación es una serie de operaciones que los profesores llevan a cabo para organizar en forma concreta la actividad didáctica, y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el currículo (Lodini, en Zabalza, 1993 pp.20-21)

Al momento de realizar la planeación, es conveniente tomar en cuenta una serie de elementos para la organización y el desarrollo de actividades de aprendizaje efectivas en el aula. Estos elementos son<sup>20</sup>:

- .El conocimiento de planes y programas de estudio vigentes.
- .El conocimiento de las condiciones institucionales.
- .El conocimiento de las características y necesidades educativas del alumnado.

---

<sup>20</sup> Amáis Sánchez. P. (1996). Las escuelas son para todos. Siglo Cero, 27 (2), 25 -34.

a) El conocimiento de planes y programas de estudio vigentes.

En cualquier sistema educativo, los planes de estudio integran los principales componentes de la cultura general y del conocimiento actualizado al que todo menor debe acceder, según su edad y nivel de desarrollo, y hacen explícitas las habilidades intelectuales, destrezas, capacidades y actitudes que la escuela debe consolidar en los niños, a fin de hacerlos más aptos para una vida productiva y contribuir a su integración en la sociedad.

El conocimiento de esta estructura posibilita al maestro para organizar su actuación de tal modo que pueda desplegar sus destrezas para conducir el trabajo escolar. Y en la medida que los maestros consideren los lineamientos como propuestas flexibles, se abren mayores y más ricas oportunidades para una acción educativa relevante y trascendente que permita lograr el desarrollo integral de los alumnos, otorgando a la educación un sentido intelectual, cultural, social y ético.

b) El conocimiento de las condiciones institucionales necesarias para el servicio educativo.

Al momento de realizar la planeación, el maestro debe tomar en cuenta las condiciones del centro en el que trabaja, los materiales y la disposición de los recursos para el trabajo didáctico, el interés y compromiso de las autoridades, profesores, padres y alumnos para realizar una planeación realista con el fin de optimizar la organización del trabajo, los espacios existentes, el tiempo escolar, los procedimientos de enseñanza y evaluación así como las actitudes personales.

C) El conocimiento de las características de los alumnos.

La heterogeneidad es una característica de todo grupo escolar. Debe tomarse en cuenta que las diferencias individuales son producto del nivel de desarrollo de los alumnos,

las influencias de la familia y del medio social y cultural, sus antecedentes y experiencia escolar, sus expectativas, actitudes e interés hacia el trabajo y de sus necesidades educativas.

Con base en este conocimiento puede facilitarse el acceso al currículo, pues la programación tiene una doble vertiente:

.Dar respuesta a la propuesta general de los planes y programas de estudio.

.Dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.

La evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales deberá realizarse cuando éstos presenten ritmos de aprendizaje muy distintos a los de sus compañeros y que pueden precisarse mediante la evaluación psicopedagógica, la cual se especificará y ejemplificará posteriormente a fin de detallarla para clarificar su utilización como punto de partida para las adecuaciones curriculares que deben realizarse después de realizada dicha evaluación con todos y cada uno de los alumnos que el maestro junto con los especialistas determinen que debe llevarse a cabo.

### *3.3 Las adecuaciones curriculares; su concepto y diseño.*

"Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo."<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Secretaría de Educación Pública, Atención educativa a menores con necesidades educativas especial/es. Equidad para la diversidad. SEP-SNTE.1997.

Al diseñar las adecuaciones curriculares, los maestros deben establecer ciertas prioridades basándose en las principales necesidades del alumno, definidas mediante la evaluación psicopedagógica y establecidas en los criterios en los que se basan las adecuaciones curriculares, como lo son:<sup>22</sup>

.Criterio de compensación. Se da prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño (como sería el uso de auxiliares auditivos, sillas de rueda etc.)

.Criterio de autonomía / funcionalidad. Destaca el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno (vestirse, calzarse, etc.)

.Criterio de probabilidad de adquisición. Se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que están al alcance de los alumnos, prescindiendo de los que representen un grado extremo de dificultad para la adquisición y aplicación.

.Criterio de sociabilidad. Se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo así como actividades que se encaminen a favorecer el contacto personal y la comunicación, sobre todo cuando se identifican problemas de lenguaje o de orden afectivo

.Criterio de significación. Son actividades significativas para el alumno. en función de sus posibilidades reales, de manera que lo que aprenda sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.

---

<sup>22</sup> Molina Nora, ¿Qué hacer con los niños reprobados? Biblioteca para la actualización del maestro



.Criterio de variabilidad. Supone el manejo de actividades distintas a las habituales para que el alumno mantenga el interés y su sentido debe apuntar a que el niño disponga de suficientes alternativas para resolver las situaciones conflictivas que enfrenta con el conocimiento escolar.

.Criterio de preferencias personales. Significa potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por determinados temas o actividades, lo que propicia una mayor motivación y una participación más dinámica en las tareas escolares.

.Criterio de adecuación a la edad cronológica. Implica valorar los intereses del alumno, independientemente de sus necesidades educativas especiales, para evitar desfases en su nivel de aprendizaje.

.Criterio de transferencia. Conecta el aprendizaje con las situaciones cotidianas, en las que el alumno trabaje con materiales de uso común, dando significatividad y funcionalidad a lo que aprende.

.Criterio de ampliación de ámbitos. Se pretende ampliar los ámbitos habituales de acción del alumno enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas, lo que le da la posibilidad de construir nuevos significados y, por ende, comprender mejor el mundo que le rodea.

#### *3.4 Tipos de adecuaciones curriculares.*

En general se puede hablar de dos tipos de adecuaciones:

- a) Adecuaciones de acceso al currículo.
- b) Adecuaciones en los elementos del currículo.

& Las adecuaciones de acceso al currículo. Consisten en las modificaciones o previsión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos con necesidades

educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o el currículo adaptado.

Estas adecuaciones se encaminan a:

.Crear las condiciones físicas-sonoridad, iluminación y accesibilidad- en los espacios y el mobiliario de la escuela para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan utilizarlos de la forma más autónoma posible.

.Lograr que el alumno con necesidades educativas especiales alcance mayores niveles posibles de interacción y comunicación con las personas de la escuela (profesores, personal de apoyo, compañeros)

La importancia de estas adecuaciones se debe a que una programación rigurosa para un alumno puede fracasar si no se adecuan también los medios que le permitan el acceso a la misma.

Entre las adecuaciones de acceso podemos distinguir las siguientes:

.Las relacionadas con las adaptaciones en las instalaciones de la escuela (rampas, barandales, señalizaciones, etc.)

.Las relacionadas con cambios en el aula del alumno (distribuir de manera distinta el mobiliario, colocar materiales que disminuyan el ruido, etc.)

.Las relacionadas con apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno (adquisición o adaptación de mobiliario para alumnos con discapacidad motora, Cramer para niños con discapacidad visual etc.)

& Las adecuaciones a los elementos del currículo. Estas adecuaciones se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos (MEC,1990:138). Si estas adecuaciones son superficiales, no varía demasiado la planificación o programación establecida por los maestros, en cambio cuando las adecuaciones son sustanciales el

maestro debe contar con el apoyo más directo del personal de educación especial para realizarlas. En ambos casos, las adecuaciones deberán buscar:

La mayor participación posible de los alumnos con necesidades educativas especiales en el desarrollo del currículo ordinario.

Que los alumnos con necesidades educativas especiales alcancen los propósitos de cada etapa educativa.

& Adecuaciones en la Metodología de Enseñanza. Implican la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados, en función de las necesidades educativas especiales de algunos niños.

En los agrupamientos. En forma individual, por parejas, en tríos o si serán grupales.

En los materiales de trabajo. La utilización de diferentes materiales permite la solución de problemas y el desarrollo de determinadas habilidades, por lo cual es necesario definir el tipo de materiales que permitirá que los alumnos con necesidades educativas especiales obtengan provecho de las actividades.

En los espacios para realizar el trabajo. El realizar actividades fuera del aula permite ampliar las experiencias de los alumnos y aplicarlas en diferentes contextos y situaciones.

En la distribución del tiempo. La naturaleza de las necesidades educativas especiales de algunos niños implica que no puedan seguir el ritmo de trabajo de la mayoría de sus compañeros. Por lo tanto, es necesaria una adecuación temporal que les brinde la posibilidad de realizar una tarea siguiendo su ritmo personal.

& Las adecuaciones en la Evaluación, pueden consistir en:

Utilización de criterios y estrategias de evaluación diferenciados.

Diversificación de las técnicas e instrumentos para que sean congruentes con el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes a evaluar.

.Consideración de los momentos de la evaluación, dependiendo de las características de los alumnos.

Una evaluación basada exclusivamente en la aplicación de un examen es muy limitada. El maestro debe disponer de otras fuentes (observaciones en clase, entrevistas, tareas y trabajos escolares, autoevaluaciones de los alumnos), que le ofrezcan más información sobre los avances y logros de todos sus alumnos, incluyendo a los que presentan necesidades educativas especiales.

& Adecuaciones de los Contenidos de Enseñanza. Estas modificaciones afectan a los contenidos que proponen los planes y programas de estudio. Algunas de las adecuaciones que pueden realizarse son:

.Reorganización o modificación de contenidos para hacerlos más accesibles a los alumnos, en función de sus características y de los apoyos y recursos didácticos disponibles.

.Introducción de contenidos que amplíen o refuercen los propuestos en los planes y programas de estudio. En ocasiones es necesario incluir contenidos que no se tienen contemplados en los planes y programas, asimismo, el maestro debe aprovechar algunas situaciones para propiciar entre los alumnos del grupo una mayor comprensión de las necesidades educativas especiales y promover una actitud de respeto

.Eliminación de contenidos que no se adaptan a las características del alumnado, al tiempo disponible, que a los recursos con los que se cuenta o alas condiciones del medio social y cultural.

& Adecuaciones en los propósitos, estas modificaciones requieren que el maestro considere, con la mayor objetividad posible ya partir de las prioridades establecidas, las posibilidades reales de sus alumnos para alcanzar determinados propósitos que se

establecen en los programas de estudio de cada asignatura o área de conocimiento. Algunos criterios que pueden orientar en la toma de decisiones son los siguientes:

.Priorizar propósitos en función de las características personales, disposición o interés hacia el aprendizaje y necesidades educativas de los alumnos

.Modificar los propósitos establecidos, o aplazar su logro, en función del manejo conceptual del niño, su experiencia previa, la naturaleza de los contenidos que se van a abordar y los recursos didácticos disponibles

.Introducir propósitos que estén en concordancia con las capacidades, habilidades, intereses, requerimientos y posibilidades del alumnado.

*3.4.1 Las adecuaciones curriculares individualizadas suponen la presencia de tres elementos básicos:*<sup>23</sup>

a) La formulación de las prioridades y las estrategias -básicas que deben utilizarse en el proceso educativo del alumno.

b) La propuesta curricular, es decir, la guía concreta de trabajo escolar que realizará con el alumno.

c) Los criterios y procedimientos de evaluación para las adecuaciones curriculares individualizadas y la toma de decisiones sobre la intensificación o disminución de los apoyos y sobre la promoción.

La formulación de prioridades y de las estrategias básicas que se utilizarán en el proceso educativo del alumno implica dos procesos:

---

<sup>23</sup> Revista de la escuela y del maestro año V, No.26, marzo-abril, SEP, 1998, Fundación SNTE. Para la cultura del maestro mexicano.

La evaluación de las necesidades educativas especiales que es el primer elemento para realizar las adecuaciones curriculares, como se ha venido planteando reiteradamente, sin este elemento no se puede definir las prioridades y las estrategias básicas.

-La toma de decisiones que orientarán el proceso educativo. Cuando se tiene ya un conocimiento profundo de las características del alumno (sus habilidades, dificultades y sus necesidades) es necesario definir los aspectos que deberán privilegiarse al momento de organizar el trabajo con el niño así como pensar en las estrategias básicas que organizarán dicho trabajo.

### *3.5 La propuesta oficial en turno, como base para realizar las adecuaciones curriculares.*

Las adecuaciones curriculares individualizadas también se concretan en una planeación específica para el niño con necesidades educativas especiales y los referentes de esta planeación deben ser:

-La planeación para el grupo en su conjunto. Esta planeación debe basarse en el reconocimiento del enfoque de los planes vigentes, para identificar los conocimientos escolares, capacidades, habilidades y actitudes a desarrollar.

-La evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno lleva al docente a establecer prioridades y tomar decisiones sobre las estrategias de trabajo.

Hasta aquí se han señalado los principales aspectos relacionados con la realización de adecuaciones curriculares. No obstante, en relación con cada punto se deriva un mayor número de opciones, que deben corresponder con la realidad de cada escuela, el aula y, con las necesidades educativas especiales de los alumnos: la magnitud, la profundidad, la variedad y características de las ocasiones estarán determinadas por esta realidad; para la cual el maestro debe aprovechar al máximo las aportaciones de los padres de familia y otros miembros de la comunidad escolar para reforzar el trabajo en el aula que permiten la

comunicación permanente es una estrategia fundamental de integración para favorecer las relaciones entre colegas, autoridades, alumnos, padres de familia y la comunidad entendida como una alternativa que incrementa la calidad de la educación y enriquecen la formación intelectual y moral de los educandos.

De las adecuaciones curriculares cualesquiera que sea la clasificación, el propósito es el mismo: Dar una respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno, que no quedan cubiertas por el currículo común.

Algunas consideraciones generales sobre el manejo de las adecuaciones curriculares:<sup>24</sup>

a. Para la mayoría de los maestros de grupo, las adecuaciones curriculares no son algo totalmente nuevo, puesto que constantemente modifica su propuesta de trabajo, para que los alumnos puedan participar en las actividades al dosificar el tiempo de trabajo, etc.

b. Las adecuaciones deben partir de la planeación general que el maestro tiene para el grupo y en la cual considero lo que marca en los planes y programas, las condiciones del centro escolar y características del alumnado en general.

c. Aun sin los resultados de la evaluación psicopedagógica se puede efectuar adecuaciones de acceso o en la metodología. Sin embargo tales adecuaciones pueden resultar insuficientes o inadecuadas, por lo que es indispensable realizar dicha evaluación.

d. La planeación de las adecuaciones curriculares requiere de la participación del maestro de grupo, personal de educación especial y padres de familia.

e. Las adecuaciones curriculares deben alejarse lo menos posible de la planeación

---

<sup>24</sup> Escalante H Iván, et al., Curso Nacional de Integración Educativa. México, 2000 SEP.

general diseñada para el grupo.

f. Es conveniente ir de las adecuaciones más sencillas a las más complejas, dependiendo de las necesidades educativas especiales.

g. Las adecuaciones que se realicen deben buscar que el alumno logre los propósitos generales establecidos para todos los alumnos de cada nivel educativo, ya que la cuestión medular de la integración es que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan acceso al currículo común.

h. En el caso de las adecuaciones curriculares la evaluación debe posibilitar un análisis sobre la pertinencia de la adecuación o serie de adecuaciones, tomando en cuenta el esfuerzo y el avance del alumno, el resultado obtenido, la funcionalidad de la estrategia y de los recursos empleados, así como la eficacia de la intervención docente y la del personal de la educación especial.

i. Se sugiere que al concluir la evaluación psicopedagógica y tener integrado el informe, el maestro de grupo se reúna con el personal de educación especial que apoya al alumno para que juntos completen el Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC). Este documento les permitirá organizar la información de tal forma que sepan, con toda claridad, cuáles son los apoyos requeridos por el niño. Además, les permitirá tener presentes los asuntos pendientes en relación con el niño e ir anotando las observaciones más puntuales sobre su avance. Conviene que esta información sea compartida con los padres de familia.

j. Los profesores deben explorar las ventajas de los materiales de la SEP para apoyar su trabajo: libros de maestro, libros de texto gratuitos, avances programáticos, catálogo de materiales didácticos, documentos y textos para apoyar la enseñanza de un área específica.

Por último, es preciso recalcar la importancia de compartir experiencias con los



colegas, confrontar puntos de vista, analizar problemas y reflexionar sobre la propia práctica docente para superarse profesionalmente y elevar la calidad de la educación que reciben todos los alumnos.

Además es muy importante conocer los criterios y procedimientos para evaluar la propia propuesta curricular, el Documento Individual de Adecuación Curricular es un instrumento que permite contar con los datos más relevantes de la evaluación psicopedagógica de los alumnos, además de ser muy útil para organizar el trabajo que se va a realizar y tener un seguimiento del mismo.

Los objetivos fundamentales de este instrumento son los siguientes:

.Facilitar el trabajo coordinado y conjunto entre los profesionales que intervienen en el proceso educativo del alumno y los padres de familia.

.Explicitar el tipo de adecuaciones a los elementos del currículo que se quiere realizar para responder a las necesidades educativas especiales del alumno.

Lo más recomendable es que el DIAC sea llenado, de forma conjunta, por el maestro de grupo, el especialista o maestro de apoyo y los padres de familia, los datos que se piden en este documento pueden obtenerse de la evaluación psicopedagógica, así como de la observación, del expediente, o bien de entrevistas a los padres y al alumno mismo.

A continuación se presentan algunas recomendaciones y observaciones útiles para comprender y completar adecuadamente el DIAC.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Tomado de Escalante H. Iván. et al, La Integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias .México, 2000 SEP. Cooperación Española. Y del libro. Molina Nora, ¿Qué hacer con los niños reprobados? Biblioteca para la actualización del maestro SEP, México

.Revisar que el formato corresponda al nivel y grado que el alumno cursa, ya que éste varía si es de preescolar o primaria y del grado a que se refiere de primero a sexto.

.Asentar la fecha de llenado, para determinar el momento de la primera evaluación o de las actualizaciones posteriores.

.Datos generales:

a) Determinar a que se encuentran asociadas las necesidades educativas especiales del alumno.

b) Señalar el ciclo escolar que el niño esta cursando.

.Datos relacionados con la escolarización del niño. Aquí se manifiesta la atención educativa, médica o social que el niño ha recibido hasta el momento de la evaluación, los servicios a que ha asistido; los ciclos escolares en los que ha asistido, la duración que ha tenido en cada servicio, si continua asistiendo a algún servicio o no y las causas y finalmente si ha reprobado algún ciclo escolar.

.Datos significativos de la historia clínica del niño. En este apartado se destacan los datos más significativos de las distintas áreas de desarrollo (físico. psicológico, social, escolar. etc.) y sobre la dinámica familiar o aspectos médicos

.Desarrollo actual en las diferentes áreas. En este apartado se manifiesta de manera general la relación afectiva y social de los niños con sus compañeros de grupo y su desarrollo físico y cognitivo en comparación con los demás miembros del grupo.

.Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica. En este rubro se anota si la evaluación se realizó completa por primera ocasión o solamente los datos que permitan actualizar una evaluación anterior señalando:

a) El servicio que coordinó la realización (USAER. CAM, CREE, etc.)

b) Instrumentos y técnicas aplicadas (observación. entrevistas, pruebas. etc.)

c) Principales capacidades del niño detectadas en la evaluación psicopedagógica. destacando las principales habilidades del alumno en relación con el mismo ya sus compañeros de grupo.

d) Principales dificultades del niño detectadas en la evaluación psicopedagógica, en las distintas áreas del desarrollo integral del alumno en relación con su propio desarrollo

.Tipo de apoyo que el niño requiere. De acuerdo con los resultados de la evaluación es necesario precisar el tipo de apoyo que el alumno requiere, en el documento aparecen en diferentes columnas las especialidades que pueden seleccionarse como aprendizaje, psicología, lenguaje y otras vacías en las que pueden mencionarse las que no se encuentren consideradas en las columnas

.Tipo de apoyo que actualmente recibe el niño. Al igual que en el apartado anterior existen algunas opciones para ser elegidas o bien espacios en los que pueden considerarse otras e inclusive señalar si no recibe ningún tipo de apoyo y porque.

.Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño. En este I punto es necesario especificar la forma en que aprende para tener una idea general de qué es lo que facilita su aprendizaje, esta información puede ser obtenida de los padres de familia y del maestro del ciclo anterior, así como de la observación diaria del profesor actual y del maestro de apoyo.

.Intereses y motivación para aprender. Esta información puede ser proporcionada por los maestros anteriores, los maestros actuales, por los padres de familia; pero principalmente por el alumno mismo.

.Principales necesidades del niño. Las áreas en las que se deben establecer las necesidades pueden ser las siguientes: motora, comunicativa, social, afectiva, conductual, médica independencia, autocuidado, académica etc.

.Formulación de prioridades. Después de señalar las necesidades del niño se requiere de forma inmediata priorizarlas.

.Adecuaciones curriculares individual izadas. Para poder realizar estas adecuaciones además de considerar las necesidades del alumno y priorizarlas, es imprescindible tomar en cuenta las características de la escuela y la planeación que, con base en los planes y programas de estudio, el maestro tiene para todo el grupo.

.Adecuaciones de acceso con las que es necesario contar. Deben señalarse claramente las adecuaciones que son imprescindibles en la escuela, el aula y los apoyos personales materiales y técnicos que el alumno requiere para su integración en el trabajo escolar.

.Adecuaciones en los elementos del currículo. Se deben manifestar categóricamente si se realizan en la metodología, en la evaluación o en los propósitos y contenidos o bien, en todos los elementos del currículo

.La sociabilización. En este aspecto, para facilitar su señalización y su interpretación es necesario asignar una clave a cada uno de los reactivos que aparecen en la escala de sociabilización, por ejemplo: (s) siempre, (mv) la mayoría de las veces, ( pv ) pocas veces, (n) nunca y se obtienen los datos de la observación o entrevistas con padres, maestros, compañeros y el mismo alumno.

.Padres de familia. Con este apartado se pretende tener una idea de qué tan comprometidos están los padres con la atención que recibe el alumno. Como es su colaboración en los asuntos directamente relacionados con la atención educativa de sus hijos. Asentando también las necesidades de los padres en cuanto orientación y apoyo, para que estos a su vez puedan colaborar con el desarrollo integral del niño.

.Compromisos derivados de los puntos anteriores. Estos compromisos van desde los medios para adquirir los apoyos materiales y las adecuaciones en la escuela y el aula,

señalando fechas para cumplir con cada uno, hasta los compromisos personales de modificaciones conductuales para integrar satisfactoriamente al alumno que lo requiere.

.Observaciones y comentarios. En este lugar se pueden incluir recomendaciones importantes; señalando además los nombres y la función de las personas que participaron en la elaboración del documento.

El conocimiento y manejo adecuado del DIAC, permitirá al docente reflexionar a partir de los resultados obtenidos, sobre si las adecuaciones propuestas podrán conseguir el fin que persiguen, o si es necesario realizar una revaloración de lo propuesto, o afinar algunos aspectos de las adecuaciones, agilizar algún trámite pendiente, para la adquisición de algún recurso o apoyo material, precisar la participación de los especialistas o de los padres de familia, etc.

En caso de desconocer o no utilizar este documento se corre el riesgo de invertir recursos materiales, humanos y tiempo de manera errónea e incluso innecesaria sino se cuenta con el instrumento que permita al docente realizar una autoevaluación de las adecuaciones curriculares propuestas y con ello el mayor riesgo sería el no llevar al alumno a una integración plena y satisfactoria por no atender de forma correcta las necesidades manifiestas de atención educativa especial que requieren de un apoyo oportuno y certero a fin de crear un ambiente de seguridad y calidez, que busca la calidad de la integración de cada uno de los niños que lo necesiten.

*3.6 Concepto de evaluación su trascendencia social y el origen de las adecuaciones curriculares.*

La evaluación ha representado siempre para el sistema educativo, y para la comunidad escolar, hasta hoy día, la parte medular del proceso de enseñanza aprendizaje;

ya que a través de ella el docente asigna un valor numérico a cada actuación individual, de equipo o colectiva del grupo. Además es la evaluación la que sirve de sustento administrativo para que el profesor determine si un alumno debe o no acceder al siguiente nivel escolar.

Sin embargo, las formas de evaluación que el maestro de clase regular ha empleado sólo le han permitido emitir juicios cuantitativos del aprendizaje de los educandos, en referencia aun programa ya un plan de estudios general elaborado de acuerdo aun grado escolar específico ya la edad cronológica que se considera el alumno debe alcanzar sí se ha desempeñado de manera regular en su formación escolar.

Estas formas de evaluación aunque son muy diversas, y aportan información importante al docente sobre los propósitos iniciales y las metas alcanzadas durante el ciclo escolar, han dejado de lado el conocimiento de las causas que le impiden aun niño o aun grupo de niños integrarse al desarrollo educativo, social y cultural del grupo de trabajo; traduciendo las dificultades en fracasos escolares e incluso personales del educando. La falta de una información amplia, oportuna y acertada ha llevado al profesor de clase regular a realizar consideraciones erróneas respecto al desempeño escolar de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y con ello se ha dado paso a la etiquetación y segregación del alumno.

Es por ello que se considera conveniente realizar un análisis de las diferentes formas de evaluación hasta hoy empleadas, y reconocer la necesidad de realizar una evaluación psicopedagógica a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, así como de reconsiderar la trascendencia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje como el punto de partida de las adecuaciones curriculares que habrán de realizarse para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, pero también a los alumnos

que no las requieren.

Así pues, es necesario determinar en primera instancia que es la evaluación.

La evaluación es un elemento fundamental del quehacer docente que nos orienta y nos permite efectuar juicios de valor necesarios para la toma de decisiones con respecto al proceso pedagógico. Ya que la evaluación, bien planificada y conducida, puede transformarse en una ayuda efectiva para mejorar calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de señalar en qué medida se han logrado cubrir las expectativas que nos hemos formado. También permite identificar y remediar las dificultades que tienen los alumnos durante el so de aprendizaje. Asimismo, es una importante ayuda para planificar las experiencias de enseñanza.

### *3.7 La evaluación del proceso enseñanza- aprendizaje en la escuela regular.*

Un elemento que destaca en la escuela por su importancia es la práctica evaluativo. Cuando el aprendizaje es entendido como una serie de informaciones que el alumno recibe y que debe ser capaz de reproducir, la evaluación se convierte en un juicio aprobatorio en el que no se permiten errores. Mientras que el aprendizaje se considera como un proceso continuo, la evaluación se conoce o una retroalimentación para la planeación de las actividades pedagógicas y tiene un sentido más informativo.

Aunque las calificaciones están basadas en una norma, para que los niños y niñas de un grado respondan dentro de un mismo nivel, quien no lo alcanza es reprobado. Sin embargo, hay muchas situaciones en que este tipo de evaluación manifiesta sus limitaciones y restringe las posibilidades de medir los alcances logrados. Por eso es importante que las formas evaluativas, no estén basadas en una norma o parámetros, lo cual obstaculizaría la integración educativa, Debe desarrollarse la manera de objetivar el rendimiento escolar basándolo en el proceso individual, pues no se trata de compensar con calificaciones

aprobatorias las desventajas de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales que no reciben una atención acorde con sus requerimientos.

La evaluación debe centrarse en los procesos y para ello es más adecuado utilizar técnicas e instrumentos variados para evaluar, ya que la información cualitativa nos informa más claramente de la situación y sus procesos de aprendizaje de un alumno que la cuantitativa.

Muchos profesores conciben la evaluación como un seguimiento continuo de los progresos de sus alumnos, con base a la observación cercana de la forma en que trabajan y mediante la detección de los éxitos y posibles errores. De esta manera pueden orientarlos y estimular su desarrollo de manera inmediata. Sin embargo, en la práctica, por diversos motivos, entre los que se encuentran el número elevado de alumnos, el poco tiempo destinado al quehacer docente, las exigencias institucionales o de los padres de familia, la insuficiente capacitación del profesorado, etcétera, los maestros acuden muchas veces a la aplicación de exámenes formales, quedando por lo general insatisfechos con los resultados de esas pruebas. Bajo estas condiciones, los educadores actúan en un clima de tensión que oscila entre la necesidad de evaluar formalmente (con pruebas o exámenes) y la necesidad personal y profesional de guiarse de acuerdo con un concepto de evaluación formativa y procesual.

### *3.8 La tipología de la evaluación.*

De acuerdo con la función o finalidad principal, la evaluación puede recibir diferentes nombres<sup>26</sup>:

---

<sup>26</sup> Tomado de Escalante H. Iván, et al., Curso Nacional de Integración Educativa. México, 2000. SEP, y de los Cuadernos de Integración Educativa. Núm.4 .Unidad de servicio de apoyo regular (USAER), SEP,



a) La evaluación sumativa. Determina el valor de un producto final o de procesos ya terminados; no pretende mejoras de forma inmediata, sino valorar de manera definitiva. Este tipo de evaluación es útil para el proceso educativo siempre y cuando no se le considere como la única fuente de evaluación, ya que esta orientada a la realización de un hecho concluido, y no es adecuada para evaluar el desarrollo de un proceso educativo, y es relevante saber lo que se aprende pero también es importante reconocer cómo se aprende.

b) La evaluación formativa. Esta orientada a valorar procesos, lo cual supone la recolección de información útil o significativa a lo largo de los mismos, de tal manera que, sea posible tomar las medidas necesarias para continuar el desarrollo del trabajo pedagógico y asegurar que se alcanzarán las finalidades y objetivos planteados. El objetivo de esta evaluación es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

La evaluación, además de ser la base para asignar calificaciones y definir la acreditación, permite conocer la evolución de los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos con respecto a su situación inicial ya los propósitos previamente establecidos; también permite valorar la eficacia de las estrategias, las actividades y los recursos empleados en la enseñanza. Así, la información obtenida mediante la evaluación es la base para identificar y modificar aquellos aspectos del proceso que obstaculizan el logro de los propósitos educativos.

### *3.9.1 La evaluación según su temporalidad.*

a) Inicial. Es la que se realiza al comienzo, su función es conocer las características del alumnado, sus aprendizajes, sus capacidades, sus necesidades, así como los recursos

didácticos que pudiesen ser necesarios para el trabajo docente; así como las características personales, familiares y socioculturales de cada elemento del grupo para poder ajustar el trabajo pedagógico.

b) Procesual. Consiste en una valoración continua y sistemática de la enseñanza del maestro y de los aprendizajes del alumnado, con el fin de analizar y comprender lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para prevenir situaciones o reorientar las actuaciones, cada vez que se considere necesario. Esta evaluación permite tomar decisiones oportunas para mejorar el quehacer educativo, mediante una reflexión acerca del modelo educativo teórico y su práctica pedagógica concreta, reflejada en los resultados de la evaluación continua.

C) Final. El objetivo de esta evaluación es determinar el grado de dominio de los aprendizajes de los alumnos al finalizar un proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque este proceso sea parcial. La evaluación final constituye un momento de reflexión acerca de lo que se ha alcanzado a lo largo de un período de actividad educativa.

El propósito es comprobar los resultados que se han obtenido en un proceso. Cuando una evaluación es final y sumativa se aplica para obtener una promoción o un certificado, mientras que una evaluación final formativa permitirá al profesor tomar decisiones y ajustar sus actividades inmediatamente posteriores, sirviéndole para regular los procesos de enseñar y aprender.

### *3.9.2 La evaluación según su nomotipo.*

Cuando se realiza una evaluación se toma en cuenta un referente, a partir del cual se establece una comparación o se emite un juicio.

Si este referente es externo al sujeto, (objetivos de la programación) la evaluación es nomotética. Por el contrario, si el referente es el sujeto mismo la evaluación es ideográfica.

Cuando se trata de alumnos con necesidades educativas especiales es relevante procurar un equilibrio con respecto a los referentes de los cuales se parte para evaluar.

La evaluación nomotética se divide en dos modalidades: normativa y criterial.

a) La evaluación es normativa cuando se valora al sujeto en función del nivel del grupo en el que desempeña como alumno. Esta puede ser útil en la medida en que, a partir de criterios bien establecidos, los maestros obtengan informaciones para organizar su acción educativa en beneficio del alumnado, o de algunos alumnos en particular.

b) La evaluación criterial. Consiste en la valoración de los alumnos con base en criterios preestablecidos que se apoyan, en un campo de conductas bien delimitadas para la determinación de la actuación de un sujeto con relación a ese campo.

La evaluación idiográfica. "Cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares".<sup>27</sup>

Lo valioso de este tipo de evaluación es que se centra en el sujeto y toma en cuenta sus capacidades, sus habilidades, el esfuerzo que dedica a los aprendizajes, qué es lo que puede hacer solo y qué con ayuda, qué tipos de apoyo requiere y qué se puede esperar de él.

### *3.10 La evaluación según sus agentes.*

Este tipo de evaluación puede ser de tres tipos: autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación.

a) Autoevaluación. Se refiere al hecho de que una persona evalúa sus propias actuaciones, lo cual promueve el desarrollo de su autonomía y del sentido crítico.

b) Coevaluación: Consiste en la valoración que se hace entre maestros y alumnos de

---

<sup>27</sup> Escalante H. Iván, et al., Curso Nacional de Integración Educativa México. 2000. SEP

una actividad que han realizado de manera conjunta. La idea es que se retroalimenten entre sí los participantes. Cabe puntualizar que para llevar a cabo esta práctica es necesario un clima de respeto y de confianza, puesto que la coevaluación es una herramienta fundamental para el desarrollo de un trabajo colaborativo entre los profesores que laboran en una misma escuela.

C) Heteroevaluación: Es la evaluación que realiza una persona acerca del trabajo, del aprovechamiento, de la manera de desempeñarse, etc., de otra persona. Esta acción es una de las funciones importantes de los maestros: emitir juicios acerca del desempeño de los alumnos (destacando el desempeño formativo antes del aspecto sancionador)

Cada uno de los tipos de evaluación brinda información relevante para enriquecer y diversificar la práctica evaluativa ya que ningún tipo de evaluación por sí sola es capaz de ofrecer la información necesaria para determinar los tipos de adecuaciones que el docente ha de realizar con el fin de atender los requerimientos de cada alumno. La combinación de dos ó más formas de evaluación dará al maestro datos más amplios y fidedignos sobre el desarrollo de los integrantes de su grupo.

*3.11 Principales problemas que se presentan en la elaboración de instrumentos de evaluación.*

Algunos de los problemas que se presentan comúnmente en las prácticas y en la elaboración de los instrumentos de evaluación, son los siguientes:

a. La evaluación se reduce a la medición de la información específica que los alumnos recuerdan acerca de los temas establecidos en el programa; para ello, generalmente se utilizan pruebas escritas u objetivas y se da por supuesto que cuando los alumnos repiten una definición comprenden su significado, que al recordar una fecha saben en qué consistió el acontecimiento al que se refiere y qué trascendencia tuvo y no es

exagerado decir que muchos de estos conocimientos se olvidan después de aprobar un examen. De este modo los propósitos educativos se reducen a la transformación de información y se descuida el desarrollo de habilidades intelectuales, valores y actitudes, la comprensión de nociones y procesos, la capacidad de análisis y de explicación, la capacidad de búsqueda, organización e interpretación etc.

b. La evaluación y particularmente, la realización y aprobación de exámenes, deja de ser un medio y se convierte en un fin principal de la enseñanza.

c. Por ultimo, la información que resulta de la evaluación no se utiliza como base para reflexionar sobre los diversos factores que influyen en el aprendizaje.

Para mejorar la calidad de educación se deben de enriquecer y diversificar las formas de enseñanza. Para ello es necesario que, al planificar la evaluación o diseñar un instrumento, el maestro reflexione sobre ¿Qué conocimientos y habilidades fundamentales deben dominar los alumnos? ¿Qué instrumentos son los más adecuados para saber si efectivamente las dominan? ¿Qué tipo de ejercicios, problemas o indicaciones deben contener los instrumentos? Solamente dando respuesta a estas preguntas, se podrán definir correctamente los propósitos y los instrumentos de evaluación.

La evaluación consiste en comparar lo que los niños conocen y saben respecto a las metas o los propósitos establecidos de antemano (antes de iniciar el curso) para detectar sus logros y sus dificultades. Para saber que tanto ha avanzado cada alumno, se requiere conocer el punto en el que comenzó (conocimiento e ideas previas), para así poder decidir que temas que se han de abordar y los temas en que se profundizara, además de identificar qué le aportó el desarrollo de las actividades de la clase. Por tanto el conocimiento de las ideas previas de los alumnos, es una forma de evaluación diagnostica, y constituye una base muy importante para orientar las actividades didácticas y así permitir valorar los avances y

dificultades de los alumnos a partir de su estado inicial.

La evaluación, independientemente del momento en que se realice, debe abarcar los siguientes aspectos:<sup>28</sup>

& Las habilidades son las operaciones intelectuales que los niños deben saber hacer.

La evaluación de habilidades debe considerar si los alumnos:

.Interpretan información de diversas fuentes y son capaces de utilizarlas adecuadamente.

.Utilizan unidades de medición en forma correcta.

.Explican y juzgan las acciones tomando en cuenta el tiempo y las circunstancias en las que vivieron.

Las habilidades se desarrollan por medio de las actividades de aprendizaje el cual implica búsqueda, organización, análisis, síntesis e interpretación de información y por tanto el desarrollo de las habilidades las cuales no pueden ser objetos de programación, sin embargo, es posible valorar cómo evolucionan a lo largo del curso.

& Los valores pueden percibirse a través de las actitudes que los alumnos manifiestan en sus acciones y en las opciones que formulan espontáneamente respecto a los hechos o situaciones de los que son testigos o se enteran por diversos medios. Por esta razón, este aspecto es el más difícil de evaluar y quizá, las únicas formas de hacerlo son el dialogo y la observación.

---

<sup>28</sup> Secretaria de Educación Pública Dirección de Educación Especial, Cuadernos de Integración Educativa. Núm.1 México, 1994. SEP/ DEE. "Proyecto general para la Educación especial en México" y Escalante H. Iván, et al., Curso Nacional de Integración Educativa México, 2000. SEP

Los instrumentos de evaluación son medios para recopilar información acerca de lo que los niños conocen y saben hacer. Su selección dependerá de los propósitos cuyo logro se desea evaluar. A continuación se sugieren algunos que el maestro valorará, adaptará y aplicará de acuerdo a su experiencia y creatividad:

a) Observación y registro del desarrollo de la clase: Los medios para recopilar información son; el dialogo con los alumnos, la observación atenta de los procesos que se desarrollan la clase, y la revisión de los trabajos. Es conveniente que el maestro registre sus observaciones por escrito, de esa forma tendrá más información para la evaluación y para determinar calificaciones.

Esta sugerencia no invalida la necesidad de aplicar instrumentos específicos, pues estos permiten evaluar el aprendizaje a partir de una misma exigencia para todos.

b) Pruebas: existen diferentes tipos de pruebas ( orales, escritas, de ejecución), y cada una puede construirse con cuestiones y reactivos de distintas modalidades, según los propósitos que se desean evaluar.

c) Redacción de textos y ensayos, este tipo de evaluación aporta más información que las llamadas pruebas objetivas. Al redactar un texto el alumno permite valorar conocimientos y habilidades al mismo tiempo. Este tipo de evaluación demanda mayor esfuerzo del maestro, pero aporta información más amplia acerca de los resultados de la enseñanza.

Para elaborar una prueba tipo ensayo, es útil recordar algunas condiciones que estas deben reunir.

- Correspondencia con los propósitos generales y de bloque, así como los contenidos del programa.
- Plantear problemas que impliquen analizar la información obtenida en la clase,

reflexionar y elaborar explicaciones.

- Claridad y precisión.

Al realizar este tipo de evaluación es necesario tomar en cuenta el grado escolar que cursan los alumnos.

d) Las pruebas objetivas son los instrumentos más usuales en la evaluación. Su característica es que para cada pregunta existe una respuesta correcta. Por lo que este tipo de prueba debe ser un medio complementario para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos.

### *3.11 La evaluación psicopedagógica en el contexto de la integración educativa.*

Una de las funciones más importantes que realizaba el personal de educación especial era la valoración de los alumnos con necesidades educativas: especiales después de que éstos eran canalizados por el maestro de clase regular. La finalidad de esta valoración ha cambiado, de estar sustentada en el modelo médico, se ha orientado a la identificación de las capacidades y limitaciones de los niños con el fin de precisar los apoyos que requieren para que su escolarización sea exitosa. Estos cambios han representado un reto para los profesionales quienes tienen que abandonar los cubículos para observar a los niños evaluados en su contexto educativo natural: la escuela y el aula. Por lo tanto; deben trabajar en estrecha colaboración con los profesores de la escuela regular y los padres de familia.

"La evaluación psicopedagógica consiste entonces en interrelacionar todos los factores (emocionales, sociales, familiares) que conforman a un sujeto, para determinar cómo interactúan entre sí, qué problemas le ocasiona en qué situaciones esta persona no se puede adaptar a lo establecido por la sociedad. A partir de esta evaluación, se ve el



tratamiento más apropiado a seguir".<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> <http://cgi.psicopedagogia.com/glosario>

A partir de lo anterior se entiende la evaluación psicopedagógica como un "proceso de recopilación, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades".<sup>30</sup>

De acuerdo con la integración educativa la evaluación psicopedagógica, debe concebirse como un proceso que aporte información útil a los profesores de educación regular, para que puedan orientar sus acciones a fin de ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño que se evalúa. En este sentido hay dos preguntas que guían el proceso de evaluación.

& ¿Para qué me sirve el dato o la información que estoy obteniendo?

& ¿Qué acciones concretas se pueden poner en marcha a partir de esta información?

Quienes realicen la evaluación psicopedagógica deberán:

- Orientar la evaluación con perspectiva pedagógica en un trabajo de equipo, en el que participe el maestro regular los especialistas y la familia, lo que creará la posibilidad de integrar información sobre el proceso de desarrollo que atraviesa el niño, sus capacidades su estilo y ritmo de aprendizaje, sus dificultades, actitudes, conducta e intereses, etc.
- Partir de privilegiar la observación directa de su desempeño cotidiano, en el aula y fuera de ella para enfatizar el carácter educativo del proceso de evaluación.

---

<sup>30</sup> [www.cesdonbosco.comfO1-phtml](http://www.cesdonbosco.comfO1-phtml)

- Considerar lo anterior no implica la eliminación de los instrumentos psicométricos que pueden aportar información útil, siempre y cuando se seleccione cuidadosamente destacando el valor cualitativo de los resultados cuantitativos, destacando las potencialidades y cualidades del niño.
- Tomar en cuenta que el repone de los resultados de la evaluación será leído y comentado dentro de los límites de confidencialidad que impone una evaluación de este tipo no solo por el personal de apoyo, sino también por el maestro regular y los padres de familia. -Nota: Para una mejor comprensión del tema anteriormente tratado, se sugiere ver el anexo. "Las características de evaluación psicopedagógica y su organización".

*Ejemplo y análisis de un informe de evaluación psicopedagógica<sup>31</sup>*

DATOS PERSONALES

Nombre: Ocupaci Ocupaci Zárate.

Fecha de nacimiento: 12 de marzo de 1987

Fecha de Ocupación: Septiembre de 1998

Edad: 11 años 6 meses

Domicilio: 16 de septiembre No 24. Ocupaci, D. F.

Escuela: Miguel Hidalgo

Ubicación de la escuela: Calle 8, No 33. ocupaci.

Grado escolar. 4º año de primaria

Nombre del padre: Carlos Ocupaci B.

---

<sup>31</sup> Escalante H. Iván, et al., La Integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México, 2000.SEP. Cooperación Española

Edad: 36 años

Ocupación: Maestro de química en ocupación secundaria.

Escolaridad: Normal superior

Nombre de la madre: Ocupac Zárata F . Edad: 33 años

Ocupación: Educadora

Escolaridad: Normal básica para educadoras

### MOTIVO DE EVALUACIÓN

Valoración integral del proceso de integración educativa de Eduardo.

### TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

.Entrevista a la madre

.Entrevista a la maestra de grupo

.Guía de observación en el aula

.Pruebas psicométricas: Escala de Inteligencia de Wechsler Estandarizada en México (WISC-RM); Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE); Tests Sociométricos.

.Pruebas pedagógicas

### APARIENCIA FÍSICA

Eduardo es un chico que aparenta sus 12 años, de aproximadamente 1.60 m. de estatura, con un peso aproximado de 65 Kg. Su apariencia es la de un preadolescente un tanto obeso y grande. Su presentación personal es adecuada.

### CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN

Se muestra cooperativo, atento a las instrucciones que se le dan. En ocasiones parece impaciente y pregunta "sí falta mucho" para terminar lo que se está haciendo. Cuando se le solicita una respuesta verbal lo hace rápido y sin mucha reflexión; cuando se le solicita una respuesta con papel y lápiz, le dedica una mayor atención y tiempo.

## ANTECEDENTES DEL DESARROLLO

### Desarrollo general

De acuerdo con la entrevista a la madre, el desarrollo pre, peri y postnatal de Lalo fueron normales. Durante los dos primeros años no presentó problemas de alimentación ni de sueño. Comenzó a caminar aproximadamente al año; a los dos se desplazaba de manera autónoma y comenzaba a decir algunas palabras. Precisamente cuando tenía dos años presentó fiebres muy altas, acompañadas de convulsiones que duraban varios minutos (tal vez se trató de una meningitis; la madre no guarda registros médicos de ese problema y desconoce el diagnóstico preciso) Como consecuencia perdió habilidades ya adquiridas, como el equilibrio, el desplazamiento, el lenguaje y la atención, entre otros. Primeramente se le diagnosticó retraso generalizado en la maduración y más tarde discapacidad intelectual.

En el aspecto motor, después del problema mencionado se presentaron dificultades para caminar y hasta los diez años arrastraba los pies al hacerlo y corría torpemente. A la fecha ha superado estas dificultades. También se le dificultaron las tareas de cortado y de trazo, aunque también las ha superado, realizándolas con una calidad satisfactoria, aunque requiere de más tiempo para terminarlas.

En el área cognoscitiva las dificultades se han manifestado, hasta la fecha, en problemas para comprender diferentes tipos de situaciones de la vida diaria y escolares, en problemas para mantener la atención, en las dificultades de memorización, en la necesidad de que le repitan las cosas, etcétera

El desarrollo del lenguaje en general (articulación, estructuración sintáctica, semántica y competencia comunicativa) ha sido lento. Hasta los 10 u 11 años superó sus dificultades de articulación y empezó a demostrar mayor capacidad de interacción verbal.

Su estructuración sintáctica y su competencia comunicativa son adecuadas, es capaz de mantener un diálogo y hablar de una situación cuando tiene conocimiento del tema. En su expresión verbal utiliza estructuras simples.

En cuanto a la socialización, hasta antes de los 10 u 11 años se le dificultó la relación con otras personas que no fueran sus familiares. Incluso en la escuela permanecía aislado, casi siempre se sentaba solo. A partir de esta edad, los demás compañeros lo empezaron a incorporar en sus juegos y llegó a ser más sociable. Actualmente se muestra más activo para relacionarse y juega con los compañeros que ya conoce.

Desde los dos años tiene un tratamiento médico para controlar las convulsiones y un tratamiento especializado para estimular el desarrollo motor y de lenguaje.

#### *Ambiente familiar y sociocultural*

Los padres de Eduardo eran jóvenes cuando iniciaron su relación conyugal, ella tenía 20 y él 25 años, y recién habían concluido sus estudios. Al casarse, se establecieron de manera independiente; ambos trabajaban y al año de matrimonio nació Eduardo, su único hijo.

Comenta la madre que la relación familiar durante los tres primeros años de matrimonio fue estable y de armonía, pues ambos seguían trabajando y tenían varios proyectos. A partir de que a la lo se le diagnosticó retraso general de desarrollo, la dinámica familiar empezó a cambiar. El padre no aceptó del todo la situación del menor y no se comprometió en la búsqueda de soluciones (acudir a citas de médicos y especialistas, estar al tanto del niño, asumir los costos de tratamientos, etcétera), de tal manera que decidió separarse de la familia cuando Eduardo tenía 8 años. Desde ese momento a la fecha, la madre vive con sus padres y se hace cargo de la lo con ayuda de sus familiares. Este apoyo ha sido importante, sobre todo la presencia del abuelo, que ha dado a Lalo una imagen

paterna muy positiva; él es muy apegado al abuelo y ambos se quieren mucho.

Actualmente, la madre no tiene apuros económicos pues, además de su trabajo como educadora, tiene una tienda de abarrotes que atiende con ayuda familiar, incluido Lalo. Esta actividad ha sido valorada por la familia como una posibilidad de futuro laboral para el menor.

### *Historia escolar*

A partir de los dos años Lalo ha asistido a diferentes servicios de educación especial: hasta los cuatro años asistió a un centro de estimulación temprana; de los cuatro a los siete recibió atención en un Centro de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP); de los 7 a los 9 años y, medio se le inscribió en una escuela de educación especial para alumnos con discapacidad intelectual. Desde los tres años recibe el apoyo de un especialista en lenguaje en consulta privada.

A partir del ciclo escolar 1996-1997 Eduardo se integró a una escuela primaria regular en turno vespertino, en 2º grado; actualmente está en 4º. Recibe atención por parte de una Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en el horario escolar y de un Centro de Atención Múltiple (CAM) en turno alterno.

Además de apreciar la importancia del tratamiento médico y de la escuela especial, tanto la madre como la especialista en lenguaje que atiende a Lalo reconocen el impacto positivo que tuvo su asistencia a la escuela regular en la estimulación de sus habilidades académicas, de socialización, de lenguaje y de conducta. Por ejemplo, la asistencia a la escuela y la compañía de amigos sin necesidades educativas especiales han permitido a Lalo cierta independencia para dirigirse a lugares a los que asiste de manera cotidiana: la escuela, la casa de algunos compañeros, tiendas, etcétera. Esto significa para la madre que Lalo puede alcanzar otras habilidades que le permitan ser cada vez más independiente.

Una preocupación actual de la madre se relaciona con el desarrollo de la sexualidad de Lalo, ya que él se empieza a interesar en este tema y no sabe cómo manejarlo. Asimismo, empieza a pensar en el futuro de su hijo, en términos de su preparación para el trabajo.

## RESULTADOS OBTENIDOS

### a) Aspectos generales

#### Intelectual

Los resultados de Eduardo en la Escala de Inteligencia WISC-RM muestran un nivel cognoscitivo considerado como discapacidad superficial, con desempeño similar en el área verbal y de ejecución. Este nivel cognoscitivo se describe de la siguiente manera:

Eduardo presenta un nivel de pensamiento concreto que se manifiesta en la dificultad para establecer categorizaciones y conceptualizaciones abstractas. Puede establecer relaciones entre conceptos de manera muy elemental. Por ejemplo, puede agrupar objetos con base en sus características físicas o su función (una pelota y un muñeco son para jugar), pero no con base en una categoría más amplia (una pelota y un muñeco son juguetes)

Sus habilidades preceptuales y de organización están poco desarrolladas: únicamente puede memorizar y retener a corto plazo cantidades pequeñas de información (percepción auditiva); presenta atención a detalles y cierre perceptual solamente en figuras simples (percepción visual); aplica el análisis y la síntesis de manera exitosa en secuencias lógicas sencillas y puede relacionar el todo y las partes en figuras simples con pocos componentes; puede seguir instrucciones sencillas y requiere de mayor tiempo para realizar tareas de rutina.

Comunicativo-lingüística: Su nivel de comprensión verbal también es concreto y su vocabulario muy básico. Tiene dificultades para comprender, manejar y utilizar



información del medio que le rodea (escolar, social y de la vida diaria). Puede utilizar y comprender estructuras sintácticas al nivel de oración directa, pero se le dificulta la comprensión y expresión de oraciones compuestas (subordinadas, yuxtapuestas, etcétera) Puede identificar el tema, la idea principal y algunas relaciones causales entre eventos en historias sencillas.

*Adaptación e inserción social:* De acuerdo con la observación en clase, la entrevista a la madre y la entrevista a la maestra de grupo, puede decirse que Eduardo está integrado socialmente con sus compañeros. Se reconoce que uno de los avances importantes del chico en la escuela es su interacción con los maestros y otros alumnos, ya que de ser un niño muy aislado y miedoso, actualmente se muestra con interés por jugar y conversar. En el aula se relaciona con sus compañeros para intercambiar resultados de ejercicios, pero también para platicar o hacer bromas. En el recreo manifiesta una actitud activa para la búsqueda de compañeros de juegos y participa en los juegos o en las charlas. De acuerdo con el análisis del cuestionario sociométrico, tiene aceptación entre sus compañeros, pues dos de ellos le eligen como el compañero con quien más les gustaría jugar, pero también es rechazado, pues dos compañeros lo eligen como con quien menos les gustaría jugar o compartir el lugar.

Según los comentarios de los maestros, Eduardo es un alumno que respeta las reglas de trabajo y la disciplina, algo que se confirma con la observación de las clases. Este aspecto es muy valorado por el maestro. Se comenta que tiene temor hacia los maestros, lo cual se observa también en clase, pues se pone un poco nervioso si la maestra se dirige a él.

#### b) Nivel de competencia curricular

El nivel de competencia académica de Lalo se ha incrementado de manera notable a partir de su asistencia a la escuela regular, aunque está muy por debajo al promedio del

grupo. Considerando las escalas de valoración del cuarto grado completadas por la maestra, la observación en el aula y la evaluación de conocimientos básicos, el rendimiento de Eduardo en las asignaturas de matemáticas y español es el siguiente:

#### Matemáticas

Eje los números, sus relaciones y sus operaciones: comprende las reglas del sistema métrico decimal y puede componer y descomponer hasta unidades y decenas, la descomposición a partir de las centenas se le dificulta y sólo lo puede hacer con ayuda. Puede leer cantidades no mayores de tres cifras y resolver problemas de suma y resta con estas cantidades, y a veces requiere de ayuda. No puede resolver problemas de multiplicación y división de dos cifras, pero puede resolver problemas sencillos de multiplicación de una sola cifra siempre y cuando se le aclare el problema. Comprende la noción de división en situaciones concretas y sencillas de reparto, pero se le dificulta la resolución de operaciones y su aplicación a problemas escritos. No resuelve problemas que impliquen el uso de fracciones, pero comprende la noción de fracción y de reparto de manera elemental, con gráficos sencillos y material concreto. Se le dificulta la noción de números decimales, no identifica cantidades con punto decimal.

Eje medición: Puede resolver problemas sencillos de medición lineal, perímetros y áreas con ayuda, si le recuerdan los procedimientos y se le va guiando. No puede resolver de manera individual problemas de capacidad, peso y tiempo:

Eje geometría: Comprende la ubicación relativa de los cuerpos en el espacio y logra representarlos de manera aproximada, aunque no logra interpretar ni elaborar en sentido estricto la ubicación de objetos en un espacio cartesiano. La clasificación y construcción de cuerpos geométricos a partir de criterios básicos (tipo y número de caras, ángulos, etcétera) es muy elemental, pues identifica los más comunes (cubo y esfera) y puede construir

algunos de manera guiada. Maneja los instrumentos de geometría para el trazo de líneas básicas (paralela, perpendicular...), aunque no para el trazado de figuras.

Eje tratamiento de la información: Puede registrar diversos hechos y describirlos uno por uno; puede describir y clasificar un conjunto pequeño de hechos sencillos si se le ayuda. Todavía no logra recolectar, organizar, comunicar e interpretar información de tablas, cuadros o gráficos que impliquen mucha información p varios eventos.

### Español

Eje lengua hablada: Expone, comenta y argumenta sobre temas de diversas asignaturas con mucha dificultad, opina o contesta solamente cuando la maestra le solicita información muy específica, por ejemplo de la vida cotidiana, o de la resolución de un ejercicio sencillo de español o de matemáticas, o comenta con sus compañeros resultados de ejercicios, pero no presenta argumentos sobre su punto de vista, aceptando el de otros. No planea ni realiza entrevistas, pero no es una actividad que se haya estimulado en el aula.

Eje lengua escrita: Reconoce diferentes fuentes escritas sin dificultad, pero requiere que se le ayude con respecto a su uso, por ejemplo para encontrar palabras en el diccionario, la localización de una lección, etcétera No identifica los diferentes tipos de texto en términos de los objetivos comunicativos de cada uno, todos son "para leer" .Puede redactar sin dificultad recados muy breves e instrucciones; resúmenes y cartas con dificultad, pues casi siempre son incomprensibles para un lector, necesitando ayuda para organizarlos. Emplea algunas reglas ortográficas como la interrogación, la mayúscula en nombres propios y al principio de oración; el uso de otras convenciones (puntuación, acentos, b-v, m-n, c-s-z, g-j..) es asistemático.

Eje recreación literaria: Disfruta de la lectura de chistes, anécdotas y relatos, lo mismo que de la lectura individual; participa en la lectura coral, aunque no logre tonos o volúmenes adecuados. No puede crear cuentos, trabalenguas, adivinanzas, etcétera; ni elaborar diálogos a--partir de textos leídos o participar en la representación de un texto.

Eje reflexión sobre la lengua: Usa los tiempos verbales pasado, presente y futuro únicamente en oraciones sencillas, cuando se le indica y se le ponen ejemplos. En general, no identifica las diferentes categorías gramaticales (pronombres, artículos, adjetivos, sustantivos, verbos). Se le dificulta la noción y utilización de antónimos y sinónimos.

De acuerdo con la maestra, los contenidos del resto de las asignaturas son de mucha complejidad para Eduardo, por lo que la actividad que realiza en éstas casi siempre es una copia de lo que hacen sus compañeros.

c) Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.

Las actividades que se realizan en el aula generalmente se organizan de manera individual, aunque se da cierta libertad a los alumnos para interactuar. A Lato le gusta más trabajar individualmente e intercambiar resultados con sus compañeros, de preferencia con los que están cerca de él. Los materiales de trabajo más comunes son los libros de texto, cuaderno y lápiz; él prefiere las actividades sencillas de los libros de texto, sobre todo de matemáticas; también le gustan las actividades en que se realizan relatos o lecturas de historias y las actividades de tipo manual, aunque no es muy diestro en ellas.

Regularmente requiere de más tiempo para realizar las actividades, y algunas tareas que realiza son copia de las de sus compañeros, tipo de intercambio común en el grupo cuestionarios de historia, ciencias naturales, análisis de oraciones. En la mayoría de las tareas requiere orientación; aunque no solicita ayuda a la maestra, la acepta.

Se le reconoce que tiene una actitud muy positiva ante el trabajo, lo cual también se observa en clase: atiende a la maestra ya las consignas, y trata de concentrarse en su trabajo. También se reconoce que es uno de los alumnos que asisten con más regularidad a la escuela y que es cumplido en las tareas. Esto es importante en un contexto en el que los alumnos faltan mucho a clase y se manifiesta mucho desinterés por sus estudios.

### **INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

Eduardo es un alumno de 12 años con un nivel cognoscitivo considerado como discapacidad intelectual superficial de acuerdo con el WISCRM. Por estas razones, las habilidades relacionadas con la comprensión verbal y la organización perceptual se ven decrementadas, lo cual se refleja en las dificultades considerables que presentó para la adquisición de los aprendizajes correspondientes a su grado en todas las asignaturas.

Sus características cognoscitivas pueden verse reflejadas en el nivel y las formas de sus aprendizajes escolares. Su pensamiento concreto se caracteriza por la dificultad para establecer relaciones entre eventos y secuencias temporales complejas, para establecer generalizaciones, para relacionar el todo y las partes, para planificar y para memorizar a corto y largo plazo, lo cual significa que tiene dificultades para acceder a contenidos que requieren la aplicación de un pensamiento abstracto. Por esta razón, Lalo puede realizar sólo tareas muy concretas o que no exijan un alto nivel de abstracción. Además, requiere de más tiempo, de indicaciones precisas y de ayuda individual para la realización de las actividades.

Los tipos de apoyo que Lalo requiere para continuar su integración hacen referencia a las adecuaciones curriculares: más tiempo para la realización de algunas tareas; instrucciones precisas y sencillas; explicaciones paso a paso en la mayoría de tareas; menor nivel de exigencia en el grado de profundidad de contenidos que representan un grado de

abstracción para los que no es competente y la eliminación de otros contenidos. El maestro de apoyo y la maestra del grupo están de acuerdo con estos puntos. De hecho, algunas de estas consideraciones se realizaban a pesar de que no se habían plasmado por escrito en algún documento, ni se habían abordado de manera conjunta entre ambos. Por ello, es necesario sistematizarlos por medio de una planeación, realización y evaluación.

Las expectativas acerca de Lalo parecen realistas, pues apuntan a la integración laboral. Este tendría que ser uno de los criterios a tomar en cuenta para planear y realizar las adecuaciones curriculares.

Tanto los apoyos de la escuela, de los especialistas y de la familia han posibilitado el desarrollo integral de Lalo. Según la información obtenida, puede decirse que en su proceso de integración se ha beneficiado académica, social y conductualmente, lo cual es reconocido por la madre, especialistas y j maestros de la escuela. La integración de Lalo podría mejorar con un trabajo más sistemático.

### **CONCLUSIONES y RECOMENDACIONES.**

El proceso de integración de Eduardo ha sido favorable, pues le ha beneficiado en diferentes aspectos. Este proceso podría mejorar si se tomaran en J cuenta las siguientes sugerencias:

- Establecer acuerdos entre maestro de grupo y USAER acerca de lo que Lalo puede lograr a partir de sus características cognoscitivas y/sus logros académicos reales, para plantear objetivos educativos realistas y la manera en que se evaluarán sus avances.
- Al plantear objetivos educativos, tomar en cuenta la importancia del aspecto laboral, sus intereses y necesidades como adolescente, su estilo de aprendizaje, el desarrollo de su socialización y su necesidad de autonomía.

- Proporcionar de manera sistemática los diferentes tipos de ayuda pedagógica que necesita para lograr los objetivos educativos propuestos.
- Incorporar a la madre al proceso de integración de Eduardo, mediante su orientación para: a) propiciar una mayor participación en las tareas , académicas, b) realizar actividades que permitan el desarrollo de la autonomía de Lalo, c) manejar información relacionada con el área sexual y d) tomar en cuenta la integración laboral.
- Establecer un plan de trabajo en el Documento Individual de Adecuaciones Curriculares (DIAC) en el que se describan los objetivos anteriores, el compromiso de los participantes, los avances del plan de trabajo y su evaluación.

Este tipo de evaluación integral resulta innovador desde su forma de instrumentarse, aplicarse, y los resultados que de ella se obtiene. Se pueden observar con el ejemplo anterior los beneficios que el alumno, los padres, el maestro y el proceso educativo reciben a partir de un conocimiento detallado de todos los aspectos y áreas que conforman el desarrollo de Eduardo. La valoración de los cambios manifiestos de Eduardo al integrarse a la escuela regular, sin dejar de recibir apoyo extra en los aspectos cognitivos, afectivo y social. Asentado en una ficha evaluativa, que permite conocer las verdaderas dimensiones de los momentos por los que atraviesa el educando, los padres, la familia cercana, los servicios o apoyo de especialista que van conformando la historia clínica y educativa del niño que recibe atención educativa especial.

El seguimiento de cada etapa y las modificaciones familiares educativas y desarrollo, pueden ofrecer mas posibilidades de adecuaciones curriculares correctas, aunque todavía

quedaron sin considerarse algunos elementos que deberían asentarse para que el ejemplo propuesto por Iván Escalante y el equipo de colaboradores con los que trabaja, pudieran ofrecer al maestro de clase regular una muestra clara de las adecuaciones curriculares propuestas para una mejor integración del alumno, además de señalar de manera específica lo siguiente:

& Cuales fueron las causas que motivaron la sociabilización de Eduardo en la escuela después de haberse manifestado por mucho tiempo, aún estando en la escuela regular; como un niño poco social.

& Si la ausencia de una figura paterna, aunque haya sido reemplazada por la del abuelo, ha afectado su integración social.

& Si la actitud de la madre no ha sido de sobreprotección, al no tener otra persona en quién depositar sus afectos.

& Cual ha sido la acción de la escuela como tal, y de los maestros en particular durante el proceso escolar de Eduardo.

& Que actividad en concreto desarrolla USAER dentro del proceso de integración del alumno.

& Que función desempeña de manera específica en CAM para apoyar el desarrollo integral del educando

& Cuáles son las acciones que deberá realizar la madre y la familia, para integrarse satisfactoriamente en el proceso integrador de Eduardo.

& Si se sugieren algunas actividades recreativas para apoyar el desarrollo motor de Eduardo, que pudieran servir de distracción y descanso después de estar durante la mayor parte del día trabajando con maestros regulares, de apoyo y especialistas.

& Pero sobre todo en que rubros y de que de manera se plantean las adecuaciones



curriculares para trabajar con Eduardo y el grupo al cuál pertenece el niño, a partir de los resultados obtenidos con la evaluación psicopedagógica.

Reconociendo que el enfoque integrador de la política educativa es algo nuevo para el docente de clase regular, para los maestros de apoyo y especialistas quienes por primera ocasión se ven ante la oportunidad de trabajar en un equipo multidisciplinario que acrecentará sus saberes, experiencias y potenciales de atención y solución a las demandas de los niños con necesidades educativas especiales, es importante considerar que la información que se les brinde debe ser clara y sencilla pero, no por ello incompleta o superficial; ya que en la medida que los docentes y especialistas se encuentren mejor preparados, capacitados, actualizados e informados; mayores serán las posibilidades de obtener resultados satisfactorios al realizar la transición de una escuela regular a una escuela inclusiva.

Un cambio que dentro de la nueva política educativa también puede en sus inicios generar cierta confusión, inconformidad, desconfianza y rechazo por desconocer el manejo adecuado es la participación de los padres de familia en el proceso integrador del niño con necesidades educativas especiales, por lo que al Igual que la evaluación resulta conveniente hacer una revisión de cómo se ha venido trabajando en la escuela con los padres de familia y como se espera trabajar con ellos en la nueva escuela inclusiva.

### *3.12 La relación familia- escuela en el ámbito educativo.*

Cuando se habla de la relación escuela- familia, es necesario reconocer que la escuela tiene una función específica ya que es la responsable de transmitir, reconstruir, generar, coordinar y diseñar el aprendizaje, el conocimiento, la cultura y los valores sociales estas acciones la diferencian de esa otra institución que es la familia.

La complementariedad de estas dos instituciones es a la que la actual reforma

educativa le está prestando atención. Sin embargo la burocratización y corporativismo como una producción histórica y sólida tradición, son componentes centrales del tipo de relación escuela-familia que conocemos, en la que solo la escuela puede exigir y valorar según sus propias pautas; donde a todos los padres, por igual, se les pide que garanticen un niño obediente, vigilen las tareas, paguen las cuotas, respondan a los maestros. Una relación que podríamos caracterizar de vecinos distantes, en coexistencia relativamente pacífica, relativamente tensa o controlada, con acercamientos puntuales para asuntos específicos.

Hoy, la política educativa ha cambiado por dos razones:

a) Porque se trata de modificar formas de acción profundamente arraigadas.

b) Porque ese cambio, que toca aun comportamiento establecido, requiere de conciencia y de conocimiento por parte de los profesionales afectados.

La Ley General de Educación de 1993, reedita el lugar de la educación en un nuevo proyecto de Estado, la prioridad ahora se desplaza hacia la calidad de la enseñanza. Sin renunciar a su función rectora en materia educativa, el Estado se propone hacer corresponsable a la sociedad sobre la buena marcha del servicio. De ahí la promoción de consejos escolares en distintos niveles de organización de la sociedad y, para las escuelas, la propuesta de cultivar nuevas relaciones con los padres.

El momento actual conduce a revisar la forma tradicional de relación con los padres, como paso necesario para instaurar un intercambio de comunicación y colaboración con ellos.

El interés de los padres por la educación de sus hijos parece estar distribuido- con distintos objetivos- en todos los niveles económico-sociales, (alto, medio y bajo) aunque no pasa lo mismo con su confianza en la escuela. Como sabemos, hay padres escolarizados,

(profesionistas, pasantes, carreras técnicas) padres medio escolarizados, (preparatoria, secundaria, preparatorias técnicas) y padres no escolarizados, (primaria o analfabetas) y cada uno de ellos tiene ideas distintas respecto de la escuela y de su papel en el proceso educativo de los niños. Hay quienes se adhieren al programa de la escuela y lo apoyan, y hay otros que tienen programa para la escuela y quisieran que ella lo realice.

La escuela es consciente de éstas y otras diferencias entre los padres, de ahí la necesidad de generar propuestas diferenciadas para saber cómo trabajar con ellos, cómo comunicarse, cómo infórmalos para compartir un proyecto educativo. Para esto es necesario entablar un diálogo que no está instaurado.

Para bien de la educación, sería deseable que sean los maestros, quienes con su mejor iniciativa profesional, exploren e instituyan las relaciones con sentido que parecen necesarias. Sería deseable, también, que esas relaciones destaquen la intención pedagógica del intercambio para que no se pierda en una nueva forma burocrática o sólo canalice el interés económico.

Actualmente los padres tienen el derecho a preguntar por la educación que reciben sus hijos, sin embargo, parece que las oportunidades para estar informados, opinar o participar se reducen a las que el personal docente y directivos del plantel determinan. Tradicionalmente la escuela involucra a los padres de familia sólo en actividades relacionadas con el mantenimiento y mejoramiento del edificio escolar, y con la atención al cumplimiento de las tareas escolares de sus hijos. Paradójicamente, a pesar de las limitadas oportunidades de participación que la escuela ofrece a los padres, los profesores se quejan del poco apoyo que reciben de ellos.

Los padres empiezan a participar cuando reciben información suficiente, frecuente y precisa sobre lo que la escuela se propone alcanzar con los alumnos, cómo lo piensa hacer y

en qué pueden colaborar las familias.

En algunos planteles se han establecido acuerdos particulares sobre las tareas que les corresponde realizar a los maestros ya los padres por ejemplo, para promover el gusto y el hábito por la lectura.

En otras más, los padres han participado junto con sus hijos en la escritura de textos, en el cálculo del gasto familiar o entrevistando a personas de la comunidad. Lo importante es destacar que, cuando los padres colaboran y participan activamente el aprovechamiento escolar de sus hijos mejora y la escuela cumple con más facilidad y efectividad su propósito.

La integración educativa exige que uno de los cambios más importantes de trabajo sea el vínculo que se establece con los padres de familia para optar por propuestas que fortalezcan la mutua colaboración. Es mucho lo que los padres y las madres de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales pueden hacer para promover que sus hijos logren los propósitos educativos de la escuela. Para ello, es importante que conozcan dichos propósitos, que los asuman y tengan claridad con respecto a las acciones que puedan realizar.

En general, los vínculos entre las escuelas y los padres de familia se han circunscrito por mucho tiempo a aspectos de tipo administrativo, a eventos de tipo social y, en el mejor de los casos, a reuniones de información sobre los avances del alumnado. Ahora se reconoce la necesidad de una colaboración más activa de los padres de familia en la escolarización de sus hijos. Ello implica la reflexión de la escuela sobre sí misma como una condición para definir el sentido de la colaboración.

El punto de partida para establecer un mejor contacto con la familia es que la escuela informe de manera clara y detallada a los padres y las madres sobre el enfoque conceptual y

metodológico que implica la integración educativa: sus principios y finalidades, las estrategias y formas de intervención, las dificultades a enfrentar, el papel que a cada miembro de la comunidad le corresponde desempeñar, lo cuál es el grado de participación que se espera de ellos, etc. Es más factible que los padres participen y apoyen el proceso educativo de sus hijos cuando están suficientemente informados.

La participación de los padres y madres en las distintas actividades de la escuela representa para ésta un enriquecimiento que no está a discusión. Es necesario romper las barreras y las viejas tradiciones que obstaculizan una buena relación entre padres y madres de familia y la escuela. Una de las prioridades que se debe atender, y que representa un asunto fundamental para los padres es ofrecerles información. Es importante mantenerlos informados y propiciar encuentros en los que puedan colaborar y estrechar el vínculo con la escuela y los educadores de sus hijos.

*3.13 El rol de los padres de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela.*

La forma en que los padres de un niño con impedimento trabajen con éste, en estas primeras etapas del desarrollo dependerá de las creencias personales de su familia acerca de la crianza de niños, la edad de su niño, y la naturaleza de su impedimento.

Un punto importante de recordar es que la mayor parte de los asuntos regulares presentes en la crianza de niños (caminar, gatear, hablar, control de esfínteres, etc.) habrán de aplicarse en la vida de todos los niños con necesidades educativas especiales.

Los niños con impedimentos pasarán a través de las etapas usuales de la niñez. Puede que ellos no pasen a través de las etapas a la misma edad ni del mismo modo que los otros niños, pero es importante siempre exponerlos a estas etapas para tratar de evitar que se desfasen del desarrollo integral.

Generalmente, los padres creen que todos los niños deben ser tratados del mismo modo, pero en la práctica, esto usualmente no es el caso.

### 3.14 ¿Por qué un trato diferenciado con cada niño?

Porque todos los niños tienen personalidades diferentes y reaccionan de manera distinta en situaciones similares.

Pero el hecho que los niños no sean iguales, no quiere decir que no vayan a tener las mismas oportunidades.

Entre sus oportunidades debe estar la posibilidad de asumir mayores grados de responsabilidad e independencia. Puede haber muchas formas en las cuales un niño puede ayudarse a sí mismo o a otros miembros de la familia, incluyendo tareas alrededor de la casa.

Tomando en cuenta las fortalezas y limitaciones del niño, el padre debe considerar cuales son las actividades que generaran en él, el sentido de independencia y autosuficiencia. Al tiempo que el padre cuenta con él y alienta al niño a asumir responsabilidades, su sentido de orgullo propio y competencia también aumentarán.

Tal como Ivonne Mosquera dijo:

"Aunque yo soy ciega, y aunque me tome un poco más de tiempo para hacer ciertas cosas, de todos modos, puedo hacerlas..."<sup>32</sup>

Por el contrario, no contar con el apoyo de los padres para alentar al niño a contribuir al cuidado de sí mismo o a las tareas de la casa puede enviar el mensaje de que él no es capaz de ayudar y crearle un sentido de dependencia al niño.

---

<sup>32</sup> <http://www.sep.gob.mx/wb.Distribuidor.ssp?Sección=2532>

Por cierto, la naturaleza y severidad del impedimento del niño pueden afectar cuanto él pueda participar en las tareas de la casa y otros deberes.

"Quizás, algunas de las palabras más alentadoras para los padres vienen de niños que tienen impedimentos,<sup>33</sup> cuyas experiencias y sentimientos son descritos en numerosos libros." Una idea consistente que ellos expresan es que cuando los padres de un niño con impedimentos cuentan con que su niño desarrolle sus capacidades, cualesquiera que estas puedan ser, esto le da más poder y fortaleza al niño.

Este sentido de poder puede ser encontrado, por ejemplo, en la dedicación que Tom Bradford escribió para su libro acerca de la pérdida de la audición; el dedicó el libro a su madre "quien nunca me dio a saber que mi pérdida auditiva podía haber sido una limitación"<sup>34</sup> Reconociendo el rol central de la familia en la vida de un niño, hoy día muchos sistemas de servicios proporcionan asistencia a los padres ya otros miembros de ésta.

"La influencia de la familia debe ser reconocida como primaria, debido a su impacto directo en el desarrollo del niño y porque el núcleo familiar sirve como enlace entre el niño y el mundo externo. 34" De este modo, el padre tiene el derecho de estar totalmente informado e involucrado en las decisiones que afectan a su niño y familia.

Las mejores relaciones están caracterizadas por el respeto mutuo y confianza donde tanto el padre como el profesional intercambian información e ideas acerca del mejor cuidado, intervención médica y programas educativos para el niño.

---

<sup>33</sup> Cuadernillos de trabajo para el maestro de preescolar SEP. agosto 2000 Pág. 21

<sup>34</sup> Escalante H. Iván, et al., La Integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México, 2000. SEP. Cooperación Española

El padre, por ejemplo, tiene conocimiento íntimo de su niño con necesidades especiales. El padre vive y observa al niño todos los días y puede contribuir invaluable información acerca de su rutina, desarrollo, historia, puntos fuertes, debilidades, etc.

Para hacer un diagnóstico exacto, determinar la terapia apropiada (u otras intervenciones) y entender las necesidades del niño y los recursos de su familia, el profesional necesita su perspectiva y su percepción clara.

El profesional también tiene conocimientos especializados con los que puede contribuir, aquellos de su disciplina o especialidad

A menudo el padre debe confiar en el juicio del profesional en los asuntos que son críticos para el bienestar del niño, una posición que le podría hacer sentirse en una posición desigual. Cuando el padre se siente cómodo con el profesional, y también sienta el padre que este se relaciona bien con el niño, y además responda abiertamente a sus preocupaciones, en muchas ocasiones todo lo anterior determina si el padre continúa trabajando con ese profesional o decide buscar los servicios de otro.

Para concluir, es importante que la relación entre padres y profesionales proporcione poder a los padres para ser un participante total en la toma de decisiones. Sin embargo, “al final dependerá del padre, el decidir que rol quiere tomar en este proceso, como también en que rol va a necesitar ayuda.”<sup>35</sup>

Es necesario reconocer que no existe una planeación clara y precisa para integrar en el proceso educativo del niño con necesidades educativas al padre de familia, se espera que el equipo de trabajo multidisciplinario en la medida que requiera de su valiosa participación podrá ir integrando un proyecto acorde ala realidad que enfrenta, lo que es una verdad

---

<sup>35</sup> Cuadernillos de trabajos para el maestro de preescolar SEP. agosto 2000 Pág.22



innegable es que en la medida que el padre de familia conoce los proyectos de trabajo de la escuela y del maestro en particular tendrá oportunidad de aclarar sus dudas, ampliar sus certezas y estará en posición de apoyar de acuerdo con sus posibilidades el trabajo de su hijo dentro de la escuela y fuera de ella. Mientras que por el contrario el desconocimiento del trabajo a realizar creará confusión, miedo, incertidumbre, molestia y hasta enfrentamientos innecesarios con la escuela y el docente.

## **CONCLUSIONES**

A partir del análisis de libros de Iván Escalante, artículos de Cuadernillos para la Actualización de Maestros de Educación Primaria y Preescolar, artículos de Internet de Educación Especial e Integración Educativa, se puede reconocer que la nueva propuesta educativa representa un reto de trabajo multidisciplinario, dejando en el pasado la individualización del maestro de grupo regular y de los maestros de educación especial, cada uno ajeno al otro en una ignorancia total de planes, programas y formas de trabajo de cada nivel.

Ahora se requiere de una colaboración permanente de los especialistas, autoridades y padres de familia, para que los niños con y sin necesidades educativas especiales puedan acceder a una inclusión plena en su formación.

Sin embargo no se puede considerar que el conocimiento de la situación actual de la educación, sus carencias, y los cambios propuestos para hacer de ella una alternativa más viable para los educandos en general sean la respuesta final a los requerimientos de la sociedad, puesto que es necesario vincular la teoría con la práctica y de esta última sólo se tienen algunos resultados parciales de un proyecto que a manera de muestreo, de una investigación se realizó en algunos estados de la república, pero en aún falta implementarla

en las zonas urbanas en donde se hace más patente la desconfianza del maestro ante proyectos que , carecen de recursos o de una información clara y precisa que le de la seguridad para aceptarlos sin reserva.

Además los especialistas, también muestran un celo profesional para compartir sus conocimientos o trabajar en coparticipación con el maestro de grupo regular. y ambos profesionistas desconfían de la participación de los padres de familia por considerar que se pone en riesgo su autonomía.

Lo anterior podrá desvanecerse si las autoridades correspondientes cumplen con la parte del compromiso que les corresponde: capacitar y actualizar a maestros de grupo y de apoyo de manera permanente, con información clara, precisa y fidedigna que permita a ambos enfrentar los cambios de manera acertada y esto les dé la pauta para acercar al padre de familia a la escuela para que colabore en el proceso de integración de su hijo de forma objetiva.

Así la escuela inclusiva podrá llevarse a cabo con la participación de la sociedad en general, creando los recursos materiales, técnicos, y pedagógicos que dicha transformación demanda.

Reconociendo además que la nueva escuela debe potencializar las capacidades del niño, respetar sus diferencias, su derecho a ser tratado con dignidad y respeto, en vías de una vida plena e independiente que le permita tomar sus propias decisiones y crear un proyecto de vida sin depender de nadie más que de sí mismo, para efectuarlo.

Es necesario precisar que los niños aún con alguna dificultad para aprender, son capaces de desarrollarse plenamente en cualquier ámbito social, y que también los alumnos sin necesidades educativas especiales aprenden con diferente ritmo, en distintos momentos y con niveles variados de apropiación del conocimiento y que esta diversidad debe

aprovecharse para enriquecer el trabajo en el aula en vez de querer homogenizar una enseñanza que por si misma es heterogénea.

Cada niño de acuerdo con el nivel socio-económico, cultural, religioso, y por el lugar que ocupa en la estructura familiar es distinto a otro cada uno presenta intereses diversos y también expectativas, es por ello que al integrar a los niños con necesidades educativas especiales al aula regular, no debe considerarse un problema; sino una forma de diversificar ya la vez de individualizar la educación.

Aunque también es preciso reconocer que cada caso que el profesor tome en sus manos representará un compromiso y un reto para resolver de la mejor manera posible porque; el conocimiento de la forma de aplicar una evaluación psicopedagógica, o de cómo realizar las adecuaciones curriculares y en que parte del plan de trabajo, o como integrar objetivamente a los padres de familia, no es de manera alguna la llave para solventar todos los requerimientos sin temores, dudas o desaciertos.

La evaluación psicopedagógica transforma la imagen tradicional que se tiene de la evaluación y su relación directa con los exámenes estandarizados para abrir la posibilidad a una nueva alternativa de detectar oportunamente las' necesidades educativas especiales que pudieran requerir algunos elementos del grupo escolar, buscar los apoyos materiales y técnicos requeridos, la información que permita comprender ampliamente las causas que originan la dificultad para que el alumno aprenda alguna o algunas asignaturas de la enseñanza escolar, o el porque de un ritmo distinto en su apropiación de conocimientos.

Solicitar de manera clara el apoyo de los especialistas, para orientar la atención de los niños y realizar las adecuaciones necesarias en los materiales del aula, la escuela, o bien en los contenidos de trabajo para que el alumno no se desfase del desarrollo del grupo al cuál pertenece y que su propio desarrollo se vea afectado de tal manera que le impida

sociabilizarse con los integrantes del núcleo escolar.

Hablar de igualdad educativa, y de un trato democrático para todos los educandos de un grupo escolar implica considerar también en este trato igualitario y democrático a los alumnos que no requieren apoyo educativo, aunque el punto de partida para diversificar, es decir, ampliar, variar, innovar el quehacer docente sean los niños que si presentan necesidades educativas especiales, no se trata con este nuevo enfoque se atiendan a unos alumnos y se descuiden a otros, por no saber compaginar todas las necesidades, intereses e inquietudes tan distintas que se encuentran en los grupos escolares.

Este proyecto se presenta tan ambicioso y completo que pudiera pensarse que una vez que se implemente los problemas educativos se verán reducidos a su mínima expresión, sin embargo la experiencia con otros proyectos deja en claro que no han podido potenciarse a su máxima expresión; porque las autoridades competentes dejan toda la responsabilidad en las manos de los docentes, no hacen llegar los recursos materiales ni técnicos necesarios, la capacitación de los maestros está en manos de multiplicadores que no en pocas ocasiones en lugar de aclarar las dudas de los participantes las hacen más profundas y por lo tanto; cada centro escolar trabaja los proyectos de manera distinta sin llegar a unificar criterios sobre la innovación de las actividades de trabajo, formas de evaluación y las adecuaciones curriculares, por lo que tampoco se ha podido estimar los resultados cuantitativos y cualitativos de los proyectos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amáis Sánchez. P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 27 (2), 25 -34.
- Basil Carmen, *Las Claves de la Educación Especial*. México, 1997. SEP/ DEE. ,
- Camarillo, *Aspecto histórico de la Educación de los ciegos en México*. Cero en conducta. Año 6, Nov, 23-24 1991. SEP.
- Escalante H. Iván, et al., *La Integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, 2000. SEP. Cooperación Española.
- Escalante H. Iván, et al., *Curso Nacional de Integración Educativa*. México, 2000. SEP.
- García Cedillo Ismael et al., *Integración educativa; Actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y diseño de un sistema de seguimiento de los niños Integrados*. SEP. 1998.
- Marian Valmaseda, *Los problemas de lenguaje en la escuela* Capitulo 6, Págs. 110-112.
- Molina Nora, *¿Qué hacer con los niños reprobados?* Biblioteca para la actualización del maestro. SEP, México.
- Schmelkes S., *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, SEP. Biblioteca para la actualización del maestro 1995.
- Secretaria de Educación Pública, Dirección de Educación Especial, *Cuadernos de Integración Educativa*. Núm.1 México, 1994. SEP/ DEE. "Proyecto general para la Educación especial en México"
- Secretaria de Educación Pública, *Cuadernos de Integración Educativa*. Núm.4 "Unidad de servicios de apoyo Regular (USAER), México, 1994. SEP/ DEE.

Secretaría de Educación Pública, *Artículo 3º constitucional y Ley general de educación* México, SEP.1993

Secretaría de Educación Pública, *Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad.* SEP-SNTE.1997.

Secretaría de Educación Pública., *Revista de la escuela y del maestro año V, No.26, marzo-abril, 1998, Fundación S N TE. Para la cultura del maestro mexicano.*

Valmaseda Marian, *Los problemas de Lenguaje en la Escuela. Capítulo VI.* Educación Especial. México 1980. SEP.

Secretaría de Educación Pública, *Cuadernillos de trabajo para el maestro de Preescolar SEP.* Agosto 2000 Pág. 21

Secretaría de Educación Pública, *Registro Nacional de Menores con algún signo de discapacidad, en el marco del Programa Nacional para el Bienestar y da Incorporación al desarrollo de las personas con Discapacidad 2000.*

Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, Madrid. 1995.p. p. 52

Diccionario Enciclopédico Académico, Fernández editores, México, 1995. p. p. 125

Diccionario Médico Ediciones Científicas y Técnicas, S.A. España 1990 p.p.49

Diccionario Médico. Salvat, México, 1998. p.p.137

<http://cgi.psipedagogia.com/glosario/www.cesdonbosco.com.falphtml>.

<http://discapacidad.presidencia.gob.mx/pages/aurea/html>.

[http://discapacidad.presidencia.gob.mx/pages/discapacidad/d\\_mental.html](http://discapacidad.presidencia.gob.mx/pages/discapacidad/d_mental.html)

<http://discapacidad.presidencia.gob.mx/pages/discapacidad/html.sordera>

<http://discapacidad.presidencia.gob.mx/pages/discapacidad/html.ceguera>

<http://paidos.rediris.es/needirectorio>

<http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/ponencias/amartinez.html>

<http://www.edomex.gob.mx/secybs/educación/ebas/especial.htm>

<http://www.sep.gob.mx/wb.distribuidor.ssp?sección=2851>

<http://www.sep.gob.mx/wb.distribuidor.ssp?sección=2532>

<http://www.sep.gob.mx/wb.distribuidor.ssp?sección=643>

<http://www.sep.gob.mx/wb.distribuidor.ssp?sección=659>