

UDS

UDS

LIBRO

INTERVENCION PSICOPEDAGÓGICA

Licenciatura en psicología

Octavo cuatrimestre



Marco Estratégico de Referencia

ANTECEDENTES HISTORICOS

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor de Primaria Manuel Albores Salazar con la idea de traer Educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer Educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tarde.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en septiembre de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró como Profesora en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de finanzas en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el Corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y Educativos de los diferentes Campus, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

MISIÓN

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad Académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VISIÓN

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra Plataforma Virtual tener una cobertura Global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad

VALORES

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

ESCUDO



El escudo de la UDS, está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

ESLOGAN

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.



Intervención Psicopedagógica

Objetivo de la materia:

Conocer y comprender los principios de la integración educativa y de las necesidades educativas especiales, e intervenir psicopedagógicamente.

INDICE

Unidad I.- INTRODUCCION A LA PSICOPEDAGOGÍA

I.1 Contextualización

I.1 ¿Qué es la psicopedagogía?

I.2 Objetivo y funciones de la psicopedagogía

I.3 Objetivos y funciones de la Psicopedagogía

I.4 La Intervención psicopedagógica

I.5 Modelos de intervención

I.6 Áreas de intervención psicopedagógica

I.7 Adquisición de técnicas y estrategias

I.8 Desarrollo de estrategias metacognitivas y motivación

1.9 Niveles de intervención Psicopedagógica

1.10. La educación especial en México

1.11. Ley general educación art. 39 y 41

1.12. Misión de la educación especial.

Unidad II.- La Integración Educativa y la inclusión educativa

2.1. ¿Qué es la integración educativa?

2.2. Principios de la integración educativa

2.3. Campos de acción en la Integración Educativa.

2.4 Discapacidad

2.5 Integración educativa y NEE

2.6 Puntos de integración

2.7 Inclusión educativa

2.8 Principios de la educación inclusiva

2.9 Que requiere la educación inclusiva

2.10 De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva

2.11 Integración e Inclusión Educativas: no son lo mismo

Unidad III.- Las Necesidades Educativas Especiales

3.1. ¿Qué son las necesidades educativas especiales?

3.2 Principios de integración escolar

3.3 El carácter interactivo de las necesidades educativas especiales

3.4 Las interacciones en el aula

- 3.5. El carácter relativo de las necesidades educativas especiales
- 3.6 Caracterización de necesidades según áreas de desarrollo.
- 3.7. Campos de intervención.
- 3.8 Clasificación de las necesidades educativas especiales
- 3.9 Llevar la práctica la inclusión en las NEE
- 3.10 ¿Cómo detectar si un niño presenta una necesidad educativa especial?
- 3.11 Agentes que participan en la detección de Necesidades Educativas Especiales
- 3.12 Instrumentos para la detección de necesidades educativas especiales
- 3.13 Protocolo de actuación ante las necesidades educativas especiales (Pasos a seguir)
- 3.15 Medidas de actuación e intervención educativa

Unidad IV.- Los Programas de Intervención

- 4.1. Las adaptaciones curriculares.
 - 4.2. Grados de las adaptaciones
 - 4.3 Elementos de las ACI
 - 4.4 Duración de las adaptaciones curriculares significativas
 - 4.5 Procedimiento el diseño de las adaptaciones curriculares significativas
 - 4.6 Escala de observación de la comunicación en educación Infantil
 - 4.7 Escala de valoración del autismo infantil
 - 4.8 Características: Test Gestáltico Visomotor de Bender
 - 4.9 Problemas neurológicos y el test de Bender
 - 4.10 Fichas para aplicar test de Bender
-

4.1 | Protocolo de registro

UNIDAD I INTRODUCCION A LA PSICOPEDAGOGIA

1.1 Contextualización

La intervención psicopedagógica en nuestro país es poco conocida por no decir poco utilizada. Las instituciones educativas públicas y privadas mayormente, han cobijado a especialistas como educadores especiales, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, para el abordaje de aquellos niños que en comparación operativa con los niños de su misma edad y nivel académico, presentan un rendimiento diferente, ya sea superior o inferior a la media. Este abordaje no es otro que el establecimiento de una evaluación e i n t e r v e n c i ó n que puede n t o r n a r s e fragmentadas por la mirada de las diferentes disciplinas. Normalmente esta posición hacia el estudiante en general es de carácter remedial, de apoyo, de acompañamiento, etc. Lo típico no es un abordaje propositivo (tanto en el docente como en el alumno) de una serie de potencialidades que de ser abordadas, eliminarían diferencias y dificultades en el proceso académico; lo común es la tendencia a maximizar la diferencia y a trabajar de forma individualista con cada alumno. Lo anterior se aleja realmente del foco principal que propone la psicopedagogía: el fortalecimiento de las competencias, el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y el incremento de los procesos motivacionales; esto, abogando específicamente por los diferentes principios que le dan sustento a este tipo de intervención (posteriormente en este artículo se abordarán). El niño colombiano en general se encuentra en situación de

riesgo y describir las situaciones o establecer esta clarificación, en ocasiones se puede convertir en algo tautológico. La mayoría de los niños con bajo rendimiento, no tienen posibilidad de acceder fácilmente a procesos de acompañamiento especializados, por un equipo de apoyo, lo que hace que se presenten deserciones escolares, bajos procesos de estabilidad en el aprendizaje, incremento de trastornos comportamentales y de aprendizaje. Vale la pena teorizar en torno a la intervención psicopedagógica y poner de manifiesto la importancia de establecer en nuestro contexto un real conocimiento acerca de este proceso, sus componentes, modelos y focos centrales de trabajo.

1.2 ¿QUE ES LA PSICOPEDAGOGIA?

La psicopedagogía es la disciplina aplicada que estudia los comportamientos humanos en situación de aprendizaje, como son: problemas en el aprendizaje y orientación vocacional. En ella se interrelacionan la psicología evolutiva, la psicología del aprendizaje, la sociología, la didáctica, la etimologista, la psicolingüística, la psicología cognitiva, entre otras.

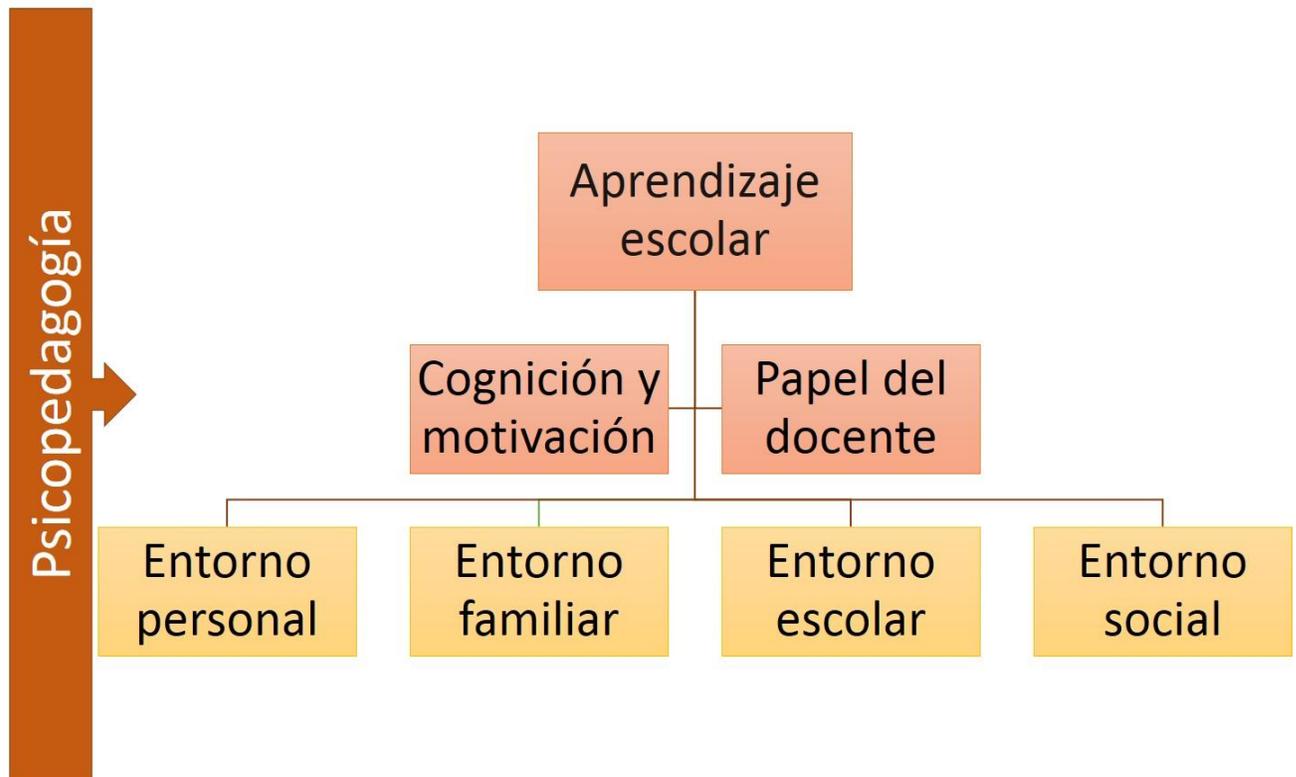
Son relevantes sus aportaciones en los campos de la pedagogía y en los campos de la educación especial, terapias educativas, diseño curricular, diseño de programas educativos y política educativa, también es una ayuda para niños en su proceso de enseñanza y aprendizaje. La psicopedagogía es la rama de la psicología que se encarga de los fenómenos de orden psicológico para llegar a una formulación más adecuada de los métodos didácticos y pedagógicos. Se encarga de los fundamentos del sujeto y del objeto de conocimiento y de su interrelación con el lenguaje y la influencia sociohistórica, dentro del contexto de los procesos cotidianos del aprendizaje. En otras palabras, es la ciencia que permite estudiar a la persona y su entorno en las distintas etapas de aprendizaje que abarca su vida.

A través de sus métodos, estudia el problema presente vislumbrando las potencialidades cognoscitivas, afectivas y sociales para un mejor desenvolvimiento en las actividades que desempeña la persona.

La psicopedagogía se desarrolla como disciplina científica a partir de la segunda mitad del siglo XX, con un enfoque interdisciplinario y combinando conocimientos de la educación, psicopedagogía debe manejar las bases epistemológicas del saber psicopedagógico, con sus nociones básicas y ejes conceptuales. También debe conocer las ciencias auxiliares que contextualizan su desempeño profesional y todas las aplicaciones que estas conllevan hacia el pensamiento y desarrollo como ser humano.

Los psicopedagogos se encargan de estudiar, prevenir y corregir las dificultades que puede presentar un individuo en el proceso de aprendizaje, aún cuando tiene un coeficiente intelectual dentro de los parámetros normales pero que presenta dificultades en su aprendizaje. Por eso, la psicopedagogía estudia el fenómeno de adaptación que implica el desarrollo evolutivo de la mente, con el proceso de enseñanza-aprendizaje.





I.3 Objetivos y funciones de la Psicopedagogía

Además del estudio de los procesos de desarrollo cognitivo (durante todas las etapas de la vida del individuo), la Psicopedagogía tiene tres objetivos prioritarios dentro de la práctica educativa: la prevención, la detección y la intervención en los problemas de aprendizaje del individuo. Y no solo está enfocada en atender a los alumnos con necesidades especiales; también a aquellos estudiantes que muestran un bajo rendimiento escolar, tienen dificultades puntuales en determinadas áreas académicas, manifiestan conductas inadecuadas dentro del aula o problemas de integración.

Para saber abordar los problemas de aprendizaje concretos del alumnado, la Psicopedagogía, además, ofrece a sus profesionistas un amplio abanico de técnicas de evaluación: desde las bases para observación empírica y formularios y entrevistas, hasta la aplicación de pruebas

psicométricas y cuestionarios con el fin de detectar posibles dificultades o trastornos del aprendizaje y del desarrollo.

Funciones de la Psicopedagogía aplicada al ámbito escolar

Dentro del marco educativo, la figura del psicopedagogo ha cobrado vital importancia debido al modelo inclusivo imperante de los alumnos con necesidades especiales. También, por otro motivo: es el profesionalista especializado en los nuevos recursos didácticos y pedagógicos que favorecen el rendimiento académico y el bienestar del alumnado en el centro.

Atención a la diversidad

La Psicopedagogía ofrece los recursos necesarios para la intervención y el desarrollo de programas que atiendan las dificultades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos: desde llevar a cabo evaluaciones psicológicas y adaptar currículos, hasta ofrecer al docente actividades y contenidos idóneos para cada caso personalizado.

Asesoramiento a la familia

Asesorar a la familia del alumno en las dificultades de aprendizaje de su hijo y al equipo de profesionistas (dentro y fuera de la escuela) que trabajan con el alumno.

Definición de proyectos educativos

Creación de los proyectos educativos de centro con el objetivo de mejorar la convivencia y el ambiente dentro de la comunidad, favorecer la inclusión de los alumnos y la prevención de conductas violentas, acoso, adicciones...

Recursos didácticos

Ofrecer recursos y materiales didácticos al profesorado para ejercer su labor docente. Muchos de estas herramientas están enfocadas también a la mejora del clima del aula, motivar a los alumnos y disminuir el riesgo de conductas disruptivas o abandono escolar.

Seguimiento del alumno



Realizar un seguimiento del alumno para evaluar si el programa de intervención está ofreciendo los resultados esperados.

Orientación del alumnado

Llevar a cabo la orientación vocacional de los alumnos, es decir: guiarlos en la Preparatoria o en su inserción dentro del mundo laboral.

I.4 La Intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica ha recibido diversas denominaciones: intervención psicoeducativa, pedagógica, psicológica, y sin que haya un total consenso, hay una referencia más común a lo psicopedagógico, para referirse a un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad en general.

La concepción de intervención psicopedagógica como un proceso integrador e integral, supone la necesidad de identificar las acciones posibles según los objetivos y contextos a los cuales se dirige; diferentes autores han aportado una propuesta de principios en la acción psicopedagógica: Principio de prevención: concibe la intervención como un proceso que ha de (Bisquerra, 2005) anticiparse a situaciones que pueden entorpecer el desarrollo integral de las personas. Con la prevención se busca impedir que un problema se presente, o prepararse para contrarrestar sus efectos en caso de presentarse. La intervención preventiva debe ejecutarse de manera grupal, con quienes no presenten desajustes significativos, lo que no excluye a los que puedan ser potencialmente una población en riesgo ; por otra parte, se intenta reducir el número de casos de la población que pueda verse afectada por un fenómeno, ya sea de tipo personal o contextual, de tal manera que si no se logra una modificación de las condiciones del contexto, pueda ofrecerse una serie de competencias para desenvolverse de manera adaptativa, a pesar de las condiciones nocivas. Principio de Desarrollo: las concepciones

modernas de la intervención psicopedagógica han integrado este principio al de prevención, y esto cobra pertinencia si se tiene en cuenta que durante todas las etapas del ciclo vital y en particular en la primera fase de escolarización, el sujeto no sólo se enfrenta a los cambios propios de su desarrollo evolutivo, sino que surge un nuevo contexto de relaciones y exigencias a nivel cognitivo, social y comportamental para los que en muchas ocasiones el sistema familiar no lo ha preparado. Desde una perspectiva de desarrollo se postula que la meta de toda educación es incrementar y activar el desarrollo del potencial de la persona, mediante acciones que contribuyan a la estructuración de su personalidad, acrecentar capacidades, habilidades y motivaciones, a partir de dos posiciones teóricas no divergentes pero sí diferenciales: el enfoque madurativo y el enfoque cognitivo; el primero postula la existencia de una serie de etapas sucesivas en el proceso vital de toda persona, que van unidas a la edad cronológica, y por tanto, con fuerte dependencia del componente biológico; el segundo concede gran importancia a la experiencia y a la educación como promotoras de desarrollo, el cual es definido como el producto de una construcción, es decir, una consecuencia de la interacción del individuo con su entorno, que permite un progreso organizado y jerárquico. La mayoría de los psicólogos interesados en el desarrollo, están de acuerdo en que este principio reúne ambas concepciones. Según Miller (1971), un enfoque no excluye al otro: por el contrario, cuando ambos se toman en cuenta es posible una adecuada flexibilidad teórica y por lo tanto una intervención integral. Principio de acción social: definido como la posibilidad de que el sujeto haga un reconocimiento de variables contextuales y de esta manera hacer uso de competencias adquiridas en la intervención, para adaptarse y hacer frente a éstas en su constante transformación.

I.5 Modelos de intervención psicopedagógica

Generalmente se denominan modelos a las teorías; sin embargo, se ha dicho que es más pertinente decir que las teorías derivan modelos y que éstos representan correlatos y relaciones con las teorías. Para Martínez, los modelos configuran una representación de la realidad y constituyen una forma aplicada de la teoría, que posibilita el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de intervención. Los modelos de intervención psicopedagógica tienen tantas clasificaciones como definiciones dadas, pero más allá de eso, se ha considerado que todo modelo requiere unos elementos mínimos, necesarios y esenciales como: El convencimiento de que la naturaleza del hombre responde a la posibilidad de ser orientado y educado; que la intervención resulta pertinente para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje, y para responder a ello requiere del establecimiento de objetivos, fines y elección de instrumentos o técnicas que resulten oportunos para cada situación concreta. Por otra parte ha de reconocer la necesidad de categorizar los problemas y ámbitos de actuación que han de atenderse mediante la definición de fases, etapas y momentos que rijan el proceso orientador, y finalmente la pertinencia de delimitar los contenidos, tareas y roles que en cada situación debe asumir el orientador.

CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN

Atendiendo a criterios como la teoría subyacente en el planteamiento teórico, el tipo de intervención y el tipo de organización, se han propuesto categorías que clasifican los modelos en:

Teóricos: se conceptualizan como aportes provenientes de las diversas corrientes de pensamiento.

Modelos básicos de intervención: su conocimiento es la unidad básica de intervención clínica, por programas, por consultas o psicopedagógicos. **Modelos organizativos:** encargados de plantear la manera de organizar la orientación en un contexto determinado.

Modelos mixtos o de intervención: se han combinado para satisfacer las necesidades de un contexto determinado, ejemplo de éstos serían los modelos comunitarios, ecológicos, sistémicos y psicopedagógicos.

Los modelos de intervención psicopedagógica a su vez han recibido diversas clasificaciones, resumidas por autores como Alvarez y Bisquerra, en counseling, consulta y programas: Modelo de counseling o modelo clínico: establece una atención directa e individualizada, y concibe la orientación como un proceso clínico y en tanto tiene un carácter terapéutico basado en la relación orientador-orientado, de carácter remedial y centrado en necesidades específicas de quien consulta.

Modelo de consulta: ejerce una acción indirecta de carácter preventivo y de desarrollo, posibilitando la adquisición de conocimientos y habilidades para resolver problemas; se basa en una visión ecológica de la intervención, y por lo tanto concibe insuficiente el abordaje del sujeto sin tener en cuenta el medio que lo circunda.

Programa	Aspectos que aborda	Objetivos
Programas para el desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconcepto - Autoestima - Educación en valores - Habilidades sociales y de vida - Toma de decisiones y resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes para la vida: ser, comportarse, convivir; solucionar problemas, relacionarse con lo demás; desarrollar estrategias para el desarrollo de autoesquemas positivos - Educación afectiva y clarificación de valores
Programas de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de hábitos y técnicas de trabajo intelectual, adquisición de técnicas de estudio, desarrollo de estrategias metacognitivas aplicadas al estudio - Desarrollo cognitivo - Desarrollo de estrategias metacognitivas generales; metacognición y comprensión - Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a aprender, a pensar, a recordar, a atender. - Incluye cuatro fuentes de influencia en la situación de aprendizaje: características del que aprende, naturaleza de los materiales que han de ser aprendidos, tareas cognitivas y estrategias de aprendizaje.
Programas de orientación para la carrera	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación para el desarrollo de la carrera - Desarrollo de la carrera en las organizaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoramiento y orientación vocacional
Programas de atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Personas en situación de exclusión, socialmente desfavorecidas y/o pertenecientes a minorías étnicas o culturales - Personas con discapacidad o problemas de aprendizaje Programas de mentor para la orientación vocacional de alumnos superdotados 	<ul style="list-style-type: none"> -Intervención centrada en educación compensatoria, prevención de conductas disruptivas, habilidades para la vida.
Programas de orientación familiar en el centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela de padres 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación en desarrollo de autoesquemas, pautas de crianza, etc.

Modelo de programas: se caracteriza principalmente por ser contextualizado y dirigido a todos, mediante una intervención directa y grupal de carácter preventivo y de desarrollo. Es uno de los más aceptados en la intervención psicopedagógica, por su carácter preventivo, globalizador, comprensivo, crítico, ecológico y reflexivo; concibe los trastornos como resultantes de la

relación del sujeto con su entorno sociocultural, y su finalidad es en último término la potenciación de competencias.

1.6 Áreas de intervención psicopedagógica

El conjunto de temáticas de conocimiento, formación e intervención propuestas como aspectos centrales para quienes ejecutan acciones psicopedagógicas, se reúnen según Bisquerra (1996) en: programas para el desarrollo personal y social, programas de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, programas de orientación para la carrera, programas de atención a la diversidad, y programas de orientación familiar en el centro educativo . A partir de los postulados de Vélaz y Martínez, en La tabla No.I se resume la clasificación de los programas de intervención psicopedagógica según el área en la que se interviene . En el siguiente apartado, se pretende ampliar la referencia a los programas de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que actualmente se han generado cambios en los procesos educativos en la medida en que los paradigmas se han transformado de unos modelos centrados en la enseñanza, a prácticas dirigidas al aprendizaje, en los que el estudiante deja de ser un espectador de este proceso y se convierte en un integrante participativo, propositivo y crítico en la construcción de su propio conocimiento; es decir, donde asume conciencia tanto en la toma de decisiones que lo conducen a la adquisición de conocimientos, como en los aprendizajes que tiene, en la forma como los aprendió, en la autorreflexión sobre su proceso de aprendizaje y sobre lo que tiene que mejorar .



I.7 Adquisición de técnicas y estrategias de aprendizaje

Algunos investigadores coinciden en que existe una confusión terminológica que lleva a que los diversos conceptos de estrategia sean tratados de igual forma al de técnica; debido a la falta de precisión y para efectos de esclarecer el objeto de estudio sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, se presentan algunas definiciones, que se acercan más a los conceptos abordados en éste artículo. Montanero (2002) da cuenta de una significación de estrategia desde lo sustantivo como la representación detallada de acciones u operaciones ordenadas, y desde lo adjetivo, cómo la cualidad de esas acciones, entendida como una forma de actuar, lo que sería el comportamiento estratégico, y desde ésta última significación se posibilita ilustrar las tres características fundamentales de toda estrategia: su serialidad (comprendida como lo procedimental), su interactividad (toma de decisiones en condiciones específicas, donde la persona acude a la planeación de una serie de objetivos y a la forma de alcanzarlos en función de factores internos y externos a la propia tarea) y su funcionalidad (medición y regulación de los procesos cognitivos) . Se concluye que las estrategias consisten en diversos niveles de análisis de las operaciones mentales, en función de su grado de especialización y se definen como una sucesión de pasos o etapas que se realizan con la finalidad de lograr unos objetivos, por medio de la optimización y regulación de los procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices. Las técnicas son una serie de recursos implementados para resolver situaciones concretas, se utilizan para aprendizajes de tipo memorístico, de forma intencional, coordinada y contextual, dirigida a tratar la nueva información, y para lograr aprendizajes significativos.

Estrategias de enseñanza Se refieren a una serie de acciones potencialmente consientes del profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y saber ser. Entendida la dimensión del saber cómo aquella que se focaliza en la adquisición y dominio de conocimientos específicos, la dimensión del saber hacer, se refiere a un conjunto de habilidades que le posibilitan la ejecución de acciones o tareas con base en los contextos y la dimensión del ser, enfatiza en el aspecto afectivo de la persona, donde ocupa

un papel central la modificación y consolidación de intereses, actitudes y valores. Juan Ignacio Pozo expone la necesidad de que los profesores sean estratégicos, para que de este modo sus alumnos también lo sean; esto implica, según lo expone en el Congreso Internacional de Educación en febrero del 2006, la necesidad de que los docentes se doten de estrategias para gestionar la autonomía de los alumnos, sin que la labor social del profesor se pierda, sino por el contrario, ayude a que los discentes se acerquen a un verdadero aprendizaje. Para lograr este objetivo de que los alumnos aprendan verdaderamente a aprender, propone cambiar las propuestas y materiales, así como también, las metas que orientan y los métodos que desarrollan en clase. El maestro cambia su perfil, evoluciona del rol de expositor del conocimiento, al de monitor del aprendizaje y hace consiente el estudio y generación de las innovaciones en el ámbito de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Como bien ha mencionado Jesús Martín Barbero con relación al oficio del educador "...de mero retransmisor de saberes se convierte en formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias". Esta evolución se convierte en razón suficiente para que se aborden de manera más específica las estrategias de enseñanza y aprendizaje, como respuesta a este proceso.

I.8 Desarrollo de estrategias metacognitivas y motivación

La metacognición es entendida como la habilidad de conocer, discernir y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, incluyendo el conocimiento y el control de aspectos personales tales como el autoconcepto, autoestima y autoeficacia. La referencia a la metacognición parte del conocimiento de lo que el sujeto sabe (metamemoria) , y se asocia con dos aspectos: el conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de dichos procesos; el primero es de naturaleza declarativa y se caracteriza por ser un conocimiento estable y tematizable; la regulación de los procesos cognitivos se conceptualiza como la habilidad que el aprendiz activa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y hace referencia al aspecto procedimental del conocimiento, permitiendo secuenciar eficazmente las acciones necesarias para lograr objetivos. Estos dos tipos de estrategias se vinculan a la metacognición, en primer término porque el concepto de estrategia está ligado estrechamente con el aspecto regulador de la metacognición; luego, por la actividad consciente e intencional por parte del aprendiz, sobre la elección de los procedimientos, para el alcance de un objetivo específico; y finalmente, porque la referencia al concepto de conocimiento estratégico enfatiza la diferencia entre desarrollar una estrategia y el desarrollo de conocimientos sobre la misma. Las estrategias metacognitivas son las que ejercen un papel de control y dirección de las cognitivas; llevan al aprendiz desde el inicio hasta el final del proceso de aprendizaje a fijar objetivos para éste, controlando y modificando los procesos correspondientes; además ejercen un papel de control frente a los estados afectivos, bien sea de ansiedad, expectativas, atención, y verifican los procesos sociales cómo: las habilidades para obtener apoyo, evitar conflictos, cooperar, competir y modificar a otros. Las estrategias metacognitivas son las de autoconocimiento, cuyas tácticas son del “qué” y del “cómo”, del “cuándo” y del “por qué”; las de automanejo, cuyas tácticas son de planificación y de regulación/evaluación, lo cual posibilitará la utilización más eficaz y flexible en el uso de las propias estrategias de aprendizaje. Desde este punto de vista enseñar estrategias enfrenta al profesional a la necesidad de posibilitar en el estudiante la toma de conciencia y

estimulación de la autorregulación de los procesos cognitivos, llevándolo a resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje y no sólo a resolver una tarea determinada; es decir, orienta al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje.

Motivación

La motivación es un proceso constante durante el aprendizaje: los motivos y metas han sido tomados como partes integradoras del contexto intelectual de los individuos, que influyen en el mantenimiento o modificación del conocimiento previo. De la motivación para una tarea y su relación con el significado o valor asignado surgen diversos sistemas motivacionales con características particulares: Sistema motivacional individualista: suele apoyarse en incentivos internos o externos, es decir personales (el propio aprendizaje) o para agradar a otros; las expectativas se relacionan principalmente con el grado de habilidad que el sujeto se atribuye a sí mismo, la creencia en la posibilidad de modificar sus habilidades a través del esfuerzo. Sistema motivacional competitivo: el incentivo del sujeto radica en que sus logros estén por encima de los demás, el éxito personal radica en el resultado obtenido por los otros, lo cual lleva hacia una tendencia descalificadora del punto de vista del compañero, como criterio para superarlo. Sistema motivacional cooperativo: se da importancia al logro personal, al mismo tiempo que se espera haber contribuido al de los demás; hay una motivación intrínseca en tanto el sujeto busca incrementar sus habilidades, pero igualmente hay un interés por ayudar a los otros. Contribuye a una mejor interacción entre los discentes, estimula la búsqueda y una mejor elaboración de la información y facilita un mayor compromiso con el acto de aprender. De este último sistema se deriva el énfasis que se ha puesto en la promoción del trabajo cooperativo como posibilitador de situaciones motivacionales que lleven a activar, regular y mantener interés por el aprendizaje .

I.9 Niveles de la intervención psicopedagógica

Dentro del ámbito de actuación que corresponde al campopsicopedagógico, podemos distinguir dos niveles distintos de intervención:

1.-Intervención terapéutica para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje y el rendimiento escolar cuando existen problemas generales de aprendizaje que no implican el desarrollo de un trastorno, pero afectan de manera significativa al rendimiento global. Esto incluye:

- Problemas atencionales y de concentración.
- Problemas de conducta y baja autoestima.
- Déficits a nivel cognitivo y verbal.

2. -Intervención terapéutica para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento escolar cuando existen trastornos en el neuro desarrollo que repercuten directamente en este proceso. Podemos citar, entre otros: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Trastornos del Espectro Autista (TEA). Trastornos de Aprendizaje (TA).

I.10.- La educación especial en México.

La educación especial forma parte del Sistema Educativo Nacional (SEN). La normatividad vigente establece que —la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género (LGE, 2014, 20 de mayo). Se trata de una modalidad de la educación

básica I que brinda servicios educativos por medio de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

El modelo de atención que México aplica es el de educación inclusiva, el cual busca la eliminación de cualquier obstáculo que impida a la población, que requiera una atención especial, una participación activa en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás personas.

Actualmente, la clasificación de la educación especial es inadecuada, pues no se distingue en ésta la modalidad escolarizada. La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (DEEDF) ha llamado la atención sobre esta inconsistencia en las estadísticas oficiales, por lo que en respuesta a esta observación se elaboró esta ficha temática con el propósito de sustentar la modificación en la estructura y dimensión del SEN que se reporta en este anuario, es decir, la presentación de la educación especial por modalidad escolarizada (CAM) y extraescolar (USAER).

La educación especial como parte del Sistema Educativo Nacional En 1970, se creó la Dirección General de Educación Especial encargada de, como su nombre lo indica, la educación especial, la cual, hasta 1979, se sustentó en un modelo médico. Más adelante, en los años ochenta, dicho modelo de atención cambió a otro de corte psicopedagógico, y en la década de los noventa la educación especial en México evolucionó hacia un modelo de integración educativa. Este último enfoque logró su mayor impulso gracias a la influencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (ONU, 1990) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

1.11.- Ley general educación art.39 y 41.

Actualmente, la Ley General de Educación refiere en sus artículos 37 al 39 que el SEN comprende la educación inicial, la educación general (básica, media superior y superior), la educación especial y la educación para adultos, y específicamente en su artículo 41 señala que el ámbito de actuación de la educación especial:

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. (LGE, 2014, 20 de mayo).

Con base en lo anterior, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial se desarrolla mediante dos tipos de servicio: CAM y USAER. El primero es un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública donde se ofrece educación inicial y básica (preescolar, primaria y secundaria) a niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple, trastornos graves del desarrollo o condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares (SEP, 2011b: 87). El segundo es una instancia técnico-operativa de educación especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos especializados están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis

en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos (SEP, 2011b: 127).

Centros de Atención Múltiple y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular El CAM es un servicio escolarizado que ofrece educación inicial y básica, así como formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años de edad con discapacidad (SEP, 2011b: 87).

Los CAM son centros de trabajo conformados por personal docente, administrativo y de apoyo que atienden a un determinado número de alumnos matriculados en un centro educativo. Las USAER son una instancia técnico-operativa que cuenta con personal docente, administrativo y de apoyo que presta sus servicios a una o más escuelas regulares con necesidades educativas especiales. A nivel nacional, cada USAER atiende a seis escuelas en promedio (INEE-DEE-DF, 2015).

Centros de Atención Múltiple y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

El CAM es un servicio escolarizado que ofrece educación inicial y básica, así como formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años de edad con discapacidad (SEP, 2011b: 87). Los CAM son centros de trabajo conformados por personal docente, administrativo y de apoyo que atienden a un determinado número de alumnos matriculados en un centro educativo. Las USAER son una instancia técnico-operativa que cuenta con personal docente, administrativo y de apoyo que presta sus servicios a una o más escuelas regulares con necesidades educativas especiales. A nivel nacional, cada USAER atiende a seis escuelas en promedio (INEE-DEE-DF, 2015).

En educación especial es pertinente hablar de unidades de servicio y no de escuelas, porque cada centro de trabajo de educación especial se encuentra conformado por un equipo docente, administrativo y de apoyo que da servicio a los padres, alumnos, docentes y otras escuelas acorde con sus necesidades educativas especiales. Los docentes en educación especial enseñan a alumnos con diversas necesidades educativas especiales y en distintos rangos de edad; de hecho, lo importante aquí no es la edad o la trayectoria escolar continua de los alumnos, sino satisfacer la necesidad educativa del alumno. Cada equipo de trabajo de las unidades de servicio de educación especial se conforma por personal especializado que atiende y asesora a la población que requiere atención educativa especial (cuadro ED-A2).

En conjunto, los CAM atienden a 11.7% de la población matriculada con necesidades educativas especiales, mientras que en el sistema extraescolar las USAER se encargan del resto de la demanda de servicios de educación especial (88.3%). Esto confirma que el modelo educativo de las USAER es el preponderante en educación especial respecto al volumen de alumnos matriculados (ver tabla ED09 en el apartado de Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional).

En el manual titulado Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2011b) se indica que el número de escuelas regulares que debería atender cada USAER son cuatro; la justificación de esto radica en la factibilidad de asegurar la cantidad de recursos materiales y humanos necesarios para brindar una atención de calidad a los alumnos y beneficiarios de la educación especial, así como garantizar —una Educación Inclusiva, donde las condiciones de participación de alumnas y alumnos promueven el logro de los aprendizajes marcados para cada nivel de educación básica, en un ambiente de respeto y aceptación de las diferencias—. (SEP, 2011b: 128-129).

Cada USAER interviene y apoya a la escuela regular como una unidad de aprendizaje, lo que implica la elaboración de un diagnóstico sobre las limitaciones personales y contextuales que inhiben el aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales. El diagnóstico y acompañamiento que formula el equipo de trabajo de las USAER busca establecer estrategias que permitan potenciar el aprendizaje y minimizar las barreras que puedan impedir el desarrollo en las escuelas del aprendizaje inclusivo de los alumnos.



A

nivel

ED-1 Clasificación de situación del alumno para educación especial

Tipo		Categoría	Subcategoría
Situación del alumno	Discapacidad sensorial	Visual	Ceguera
			Baja visión
		Auditiva	Sordera
			Hipoacusia
		Sordoceguera	Sordoceguera
	Discapacidad física	Motriz	Motriz
	Discapacidad intelectual	Intelectual	Discapacidad intelectual
	Discapacidad mental	Psicosocial	Discapacidad psicosocial
	Discapacidad múltiple	Discapacidad múltiple	Discapacidad múltiple
	Sin discapacidad	Problemas de conducta	Problemas de conducta
		Problemas de comunicación y lenguaje	Problemas de comunicación y lenguaje
		Problemas de aprendizaje	Problemas de aprendizaje
		Trastornos	Trastornos
		Diversidad social, cultural y lingüística	Sociocultural
		Lingüística	Lingüística
Otros		Condición de salud	
Capacidades y aptitudes sobresalientes	Aptitudes sobresalientes	Aptitudes sobresalientes	
	Talentos específicos	Talentos específicos	

Fuente: Comunicación directa con la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (2014).

nacional, en el ciclo escolar 2013-2014 cada USAER atendió a seis escuelas en promedio. Únicamente en Sinaloa, Chihuahua, Sonora, Morelos, Distrito Federal y Baja California el número promedio de escuelas regulares atendidas por cada USAER es igual a cuatro. En el resto del país, el número de escuelas regulares atendidas fue de 5 a 8 (gráfica ED-1).

TEXTO VIGENTE	TEXTO QUE SE PROPONE
---------------	----------------------



<p>Artículo 39.- En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.</p> <p>De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.</p>	<p>Artículo 39° En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial en sus modalidades de apoyo a la escuela de educación básica regular y sus servicios escolarizados de atención múltiple que imparten el mismo currículo de la educación básica, y la educación para adultos.</p> <p>De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población de inicial y adultos, también podrá impartirse educación con programas o contenidos complementarios para atender dichas necesidades. Para el caso de la educación especial podrá incorporar recursos adicionales o diferentes para satisfacer las necesidades educativas especiales que se generen frente al cumplimiento del currículo básico.</p>
--	--



<p>Artículo 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.</p> <p>Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.</p>	<p>Artículo 41° La educación especial está destinada a alumnos con necesidades especiales, con o sin discapacidad, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.</p> <p>Tratándose de menores con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular de acuerdo al consentimiento fundado de sus familias. Para quienes no logren o no consientan esa integración, esta educación procurará la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva en los servicios escolarizados de atención múltiple de educación especial.</p>
--	--

1.1.1.-Misión de la Educación Especial.

Principios generales y base legislativa de referencia.

El artículo 39 de la Ley General de Educación señala que la educación especial forma parte del sistema educativo nacional. El artículo 41, establece que esta modalidad: «está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.» Y enseguida señala: Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Por



último, el artículo menciona que la educación especial incluye a los padres, maestros y personal de escuelas de educación básica regular que tengan alumnos con necesidades especiales de educación.

Administración de la educación especial. A raíz de la federalización educativa los servicios de educación especial pasaron a ser administrados por los gobiernos de cada entidad federativa. Esto implicó que la Dirección General de Educación Especial, organismo encargado de la prestación del servicio hasta marzo de 1992, quedara sólo a cargo de la educación especial en el Distrito Federal. Sin embargo, continúa ofreciendo orientación técnica y consultoría a los equipos técnicos estatales, así como materiales educativos a las entidades federativas. Al mismo tiempo, la educación especial que se ofrece en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal, quedó bajo la responsabilidad de una oficina llamada «Servicios Complementarios», dependiente de la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI).

Centros en los que se imparte educación especial. Los servicios de educación especial se ofrecen en 1 924 escuelas, centros y unidades de diverso tipo:

- a) Escuelas de Educación Especial;
 - b) Centros de Capacitación para el Trabajo de Educación Especial;
 - c) Centros de Intervención Temprana;
 - d) Unidades de Grupos Integrados y Grupos Periféricos;
 - e) Centros Psicopedagógicos;
 - f) Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar;
-

- g) Centros de Orientación Evaluación y Canalización;
- h) Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes; y
- i) Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (en operación a partir del ciclo escolar 1993- 1994).

Las Escuelas de Educación Especial imparten educación primaria a niños con deficiencia mental o trastornos neuromotores, visuales y auditivos. Estas escuelas existen en todos los estados del país.

Los Centros de Capacitación para el Trabajo de Educación Especial ofrecen un servicio a alumnos de 14 a 20 años con deficiencia mental, para que, a través de cursos que los habilitan en diversos oficios puedan incorporarse al mercado de trabajo. En cada estado de la República existe por lo menos un centro de este tipo.

Los Centros de Intervención Temprana se encargan de atender a niños de 45 días de nacidos a 5 años de edad con deficiencias físicas o mentales para que puedan integrarse a la educación regular. En la actualidad todavía 15 entidades federativas carecen de estos servicios.

Las Unidades de Grupos Integrados atienden a alumnos con problemas de reprobación en los primeros años de la educación primaria. Operan en varias escuelas primarias de todo el país. Actualmente estas unidades están en proceso de ser incorporadas a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Básica Regular (USAER).

Los Grupos Periféricos atienden alumnos de segundo a sexto grados de educación primaria en las zonas rurales y urbanas marginadas que carecen de servicios de educación especial. Dan

atención a niños y jóvenes con necesidades transitorias de educación especial y complementaria a su educación regular. Los Grupos Periféricos existen en nueve estados de la República (Chiapas, Durango, Guanajuato, Estado de México, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Tabasco y Zacatecas) y operan directamente en escuelas primarias del lugar de residencia de la población demandante.

Los Centros de Atención Psicopedagógicos proporcionan servicio de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de segundo a sexto grados con deficiencias en lengua y matemáticas o con problemas de conducta, en una o más sesiones a la semana de una hora de duración. En cada uno de los estados se ofrece este servicio.

Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar dan servicios de evaluación y diagnóstico a alumnos de jardines de niños oficiales que presentan problemas de adaptación al proceso educativo y prestan atención psicopedagógica a los que presentan dificultades de aprendizaje, de desarrollo psicomotriz o de lenguaje.

Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización detectan problemas en los alumnos del sistema regular que ameritan atención especial. Este servicio aún no se ofrece en 14 entidades federativas.

Las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) ofrecen actividades a niños que destacan en áreas científicas, humanísticas, artísticas o deportivas. Este servicio educativo se proporciona en las escuelas de todos los estados del país.

UNIDAD II LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

2.1. ¿Qué es la integración educativa?

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. Podemos mencionar algunas: modificaciones legislativas, apoyo de las autoridades educativas, cambios en la organización de los centros escolares y en las actitudes de todos los implicados (directivos, maestros, padres de familia y, en algunas ocasiones, de los mismos niños), transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, evolución en las prácticas de evaluación.

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. Para lograr este reconocimiento es indispensable contar con información suficiente y objetiva, que permita superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas.

En este sentido, un tema importante es el relacionado con las bases filosóficas y los principios operativos de la integración; otros son los conceptos de integración educativa y de necesidades educativas especiales cuando no se pretenda ofrecer definiciones universales, ya que deben reconocerse las condiciones particulares de cada país. Precisamente en este capítulo se abordan los temas mencionados, con el afán de motivar la reflexión sobre ellos.

Fundamentos Filosóficos de la integración educativa

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

Respeto a las diferencias

Es indudable que en toda sociedad humana existen tantos rasgos comunes como diferencias entre los sujetos que la conforman. Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un problema que se resolvería homogeneizando a los individuos, o como 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 heterogéneas, que establecen la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para 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 discapacitada, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad.

Para ello es necesario, primero, que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela (Rioux, 1995; Roaf y Bines, 1991).

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 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. Para lograr ambos propósitos —cobertura y calidad— es necesaria una reforma profunda del sistema educativo; una de las propuestas de la UNESCO en este sentido es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad.

Una escuela para todos sería aquella que:

- 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 Martin, 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 habilidades y capacidades para integrarse a la sociedad.

2.2.- Principios generales de la integración educativa.

Algunos principios generales que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa son la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza.

Normalización

Ya se habló de este principio en el capítulo anterior. Lo que interesa resaltar aquí es que la normalización implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o 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.

(García Pastor, 1993; Pablo, 1987)

Integración

La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad.

Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación.

"El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades.

Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida" (DGEE, 1991: 4).

Sectorización

La sectorización implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven.

Para ello es necesario descentralizar los servicios educativos. De esta forma, el traslado del niño a la escuela no representa un gasto oneroso para la familia, y al mismo tiempo beneficiará

su socialización, pues el niño asistirá a la misma escuela que sus vecinos y amigos (Mittler, 1995; SEP-NL, 1994; Van Steenlandt, 1991).

Individualización de la enseñanza

Este principio se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares. 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).

Según estos principios generales, los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser educados cerca de sus casas, en un ambiente lo más normal posible, con las adaptaciones necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas y, de esa manera, integrarse a la sociedad en todos los ámbitos.

2.3.- Campos de acción en la Integración Educativa.

Como ya se ha dicho, a lo largo de la historia se han utilizado diferentes términos para referirse a las personas con alguna deficiencia física o sensorial o a quienes presentan graves problemas de aprendizaje o de conducta.

Algunos de estos términos son despectivos y peyorativos, por lo que actualmente se usan otros que valoran más la condición de persona de estos individuos que su discapacidad.

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. A continuación revisaremos algunos de esos términos.

De la discapacidad a las necesidades educativas especiales.

Gracias a los esfuerzos conjuntos de las personas con discapacidad, los profesionales que las atienden y algunos sectores de la sociedad, se ha podido cambiar la terminología utilizada para referirse a estas personas. En lugar de utilizar términos peyorativos como "idiota", "imbécil", "invalido", se trata de buscar términos emocionalmente menos negativos; por ejemplo, se les ha llamado "personas excepcionales".

Sin embargo, el problema no estriba Únicamente en eliminar la carga negativa de la terminología, sino también el modo de pensar y de sentir que refleja. Si al referirnos a Juan o a Pedro decimos "el sordo" o "el ciego", antepone su limitación a su condición esencial de persona, de ser humano. Pero además, la terminología refleja otros prejuicios sociales, pues implica que estas personas están "enfermas". Considerarlas como enfermas puede resultar muy cómodo, puesto que la enfermedad es un atributo que está dentro, que es inherente a ellas, y la sociedad no se responsabiliza de ello. Quien tiene que ayudarlas, en todo caso, es el sistema

de salud, el médico, quien prescribirá un tratamiento que se aplicará exclusivamente a estas personas.

Esta actitud puede observarse en las definiciones de los términos.

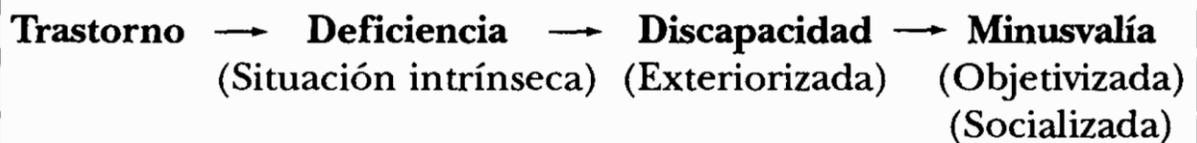
Por ejemplo, en 1941 Doll definía la deficiencia como "una incompetencia social debida a una capacidad por debajo de lo normal, detectada dentro del periodo evolutivo, de origen constitucional y esencialmente incurable" (Diccionario enciclopédico de educación especial, 1985). Es importante resaltar que "incompetencia social" significaba que estas personas no podían ser parte integrante de la sociedad.

De la misma manera, al catalogarlos como "incurables" se les estaba considerando como enfermos, además de que "incurable" puede significar que no es rentable invertir en su bienestar. Lo mismo ocurre con las definiciones actuales que resaltan el problema o la deficiencia.

Ahora bien, los términos pueden ser destructivos cuando proyectan una imagen negativa de la persona, pero el hecho de buscar términos positivos, que no resalten la deficiencia, solo es una solución parcial. La otra parte, la más importante, es que la sociedad cambie de actitud ante estas personas, es decir, que deje de considerarlas como "anormales". Seglin Verdugo (1995), el cambio de actitud no es un asunto meramente terminológico, es necesario modificar los valores subyacentes a esas expresiones. El mismo autor menciona lo siguiente:

Las modificaciones en los términos se han propuesto con la intención de eliminar las connotaciones negativas que adquirirían los términos usados. Pero lo cierto es que, hasta ahora, cualquier término utilizado para referirse a esta población alcanza connotaciones negativas por el uso que de él se hace, más que por la significación que tenía previamente

En cuanto a la diversidad de definiciones y términos utilizados, el mismo autor comenta que la Organización Mundial de la Salud hizo un esfuerzo particular para conformar una clasificación que pudiera ser utilizada por los distintos grupos de profesionales que atienden a las personas con discapacidad. En 1980 se publicó un documento en el que se plantea una nueva aproximación conceptual y se habla de tres niveles diferentes: deficiencia, discapacidad y minusvalía. Lo que se persigue con esta clasificación es facilitar la adopción de criterios comunes y reducir progresivamente la variedad terminológica, así como facilitar la comunicación entre los distintos profesionales relacionados con la discapacidad. El significado de cada uno de estos niveles se puede observar en el siguiente esquema:



Dicho de otra forma, se habla de deficiencia cuando hay una pérdida o anormalidad de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; por ejemplo, Juanito tiene problemas de audición"; los problemas de audición, obviamente, son intrínsecos a Juanito, constituyen una limitación personal. Se habla de una discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera "normal" para el ser humano.

Es decir que, cuando Juanito se enfrenta a una determinada situación, presenta ciertos problemas, principalmente una dificultad para comunicarse de manera adecuada. Decimos que es una minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, y desde el punto de vista de los demás, Juanito tiene limitaciones para desempeñar un determinado rol (el que se esperaría de acuerdo con su sexo, edad, factores sociales, etcétera) y, por tanto, se encuentra en una situación desventajosa. Esta clasificación probablemente sea útil entre los profesionales de la salud; sin embargo, en educación no solo resulta poco útil sino que puede ser dañina, pues condiciona a priori una actitud poco favorable.

De cualquier manera, sin importar la clasificación que se haga de estas personas, las definiciones que habitualmente se utilizan, sin duda, implican una "etiqueta". La "etiquetación" consiste en catalogar a las personas de cierta manera, por ejemplo, "el inteligente",

"el diabético", "el conflictivo", etcétera. Además, y contrariamente a lo que podría pensarse, aun las etiquetas "positivas" son difíciles de soportar. Por ejemplo, a los niños "sobredotados"

no se les permiten fallas (ni ellos mismos se las permiten). Las etiquetas negativas, por su parte, con frecuencia conducen a la segregación y al ostracismo.

Así, al relacionarnos con el niño Pedro Pérez, no nos relacionamos con él, sino con el "discapacitado", el niño que no oye o no ve bien, que tiene problemas motores o de otra índole. Para "ayudarlo", lo juntamos con otros niños que comparten su etiqueta y los educamos a todos juntos, sin permitir que se relacionen con otros niños que conocemos como "normales"; incluso, a estos niños se les diseña un currículo especial, generalmente menos exigente.

La contraparte la observamos en el caso de que alguna persona "normal" llegue a tener necesidades "diferentes" o "especiales" en comparación con un grupo —ya sea en forma temporal o permanente que afecten uno o varios aspectos de su vida (físico, social, educativo o económico): dado que no hay nada que justifique que esa persona tenga problemas, se espera que los resuelva por sí misma. En el caso del niño sin discapacidad y con serios problemas para aprender, no se le considera candidato a recibir el apoyo de educación especial, sino que se considera flojo, apático o rebelde.

Es importante reconocer que, como seres humanos, todos somos diferentes y tenemos necesidades individuales distintas a las de las demás personas de nuestra misma comunidad, raza, religión e incluso de nuestra misma familia; además, las limitaciones que impone la discapacidad no dependen únicamente del individuo, sino que se dan en función de la relación

que se establece entre la persona y su medio ambiente (Acosta et al, 1994; García Pastor, 1993; Van Steenlandt, 1991).

En el ámbito educativo se ha empezado a emplear el concepto necesidades educativas especiales para referirnos a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo. Surgió en los años sesenta, aunque se popularizó a partir de 1978, con la aparición del reporte Warnock, que describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña (García Pastor, 1993) y del cual se derivaron muchas normas legales hoy vigentes en ese país. La situación se plantea de la siguiente manera:

En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y este en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso, los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo (Warnock, 1978)

Considerando lo anterior, se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP/DEE, 1994, núm. 4).

2.4 Discapacidad

Siempre se ha sabido que algunos niños con discapacidad tienen problemas para aprender así que, en un análisis superficial, parecería que el concepto de necesidades educativas especiales solo es una manera "más bonita y menos fuerte" de decir lo mismo. Pero al señalar a alguien como "discapacitado" estamos diciendo que la causa del problema solamente esta en el. De hecho, una acepción del prefijo "dis", según García Sánchez (1995), es "falta de", y se utiliza cuando se habla de un problema o de un retraso en el desarrollo, o bien de un no aprendizaje de alguna habilidad o área de habilidades, lo cual tiene implicaciones importantes:

Que la atención de estos niños sea más medica que educativa.

Que el sistema educativo se comprometa y responsabilice menos respecto a ellos.

Que los profesores tengan expectativas bajas en cuanto a su rendimiento académico.

Al conceptualizar a los alumnos como niños con necesidades educativas especiales, estamos diciendo que sus dificultades para aprender no dependen solo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio. Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto, requiere de recursos mayores o diferentes, que pueden ser:

Profesionales: maestro de apoyo, especialistas;

Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico;

Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares;

Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

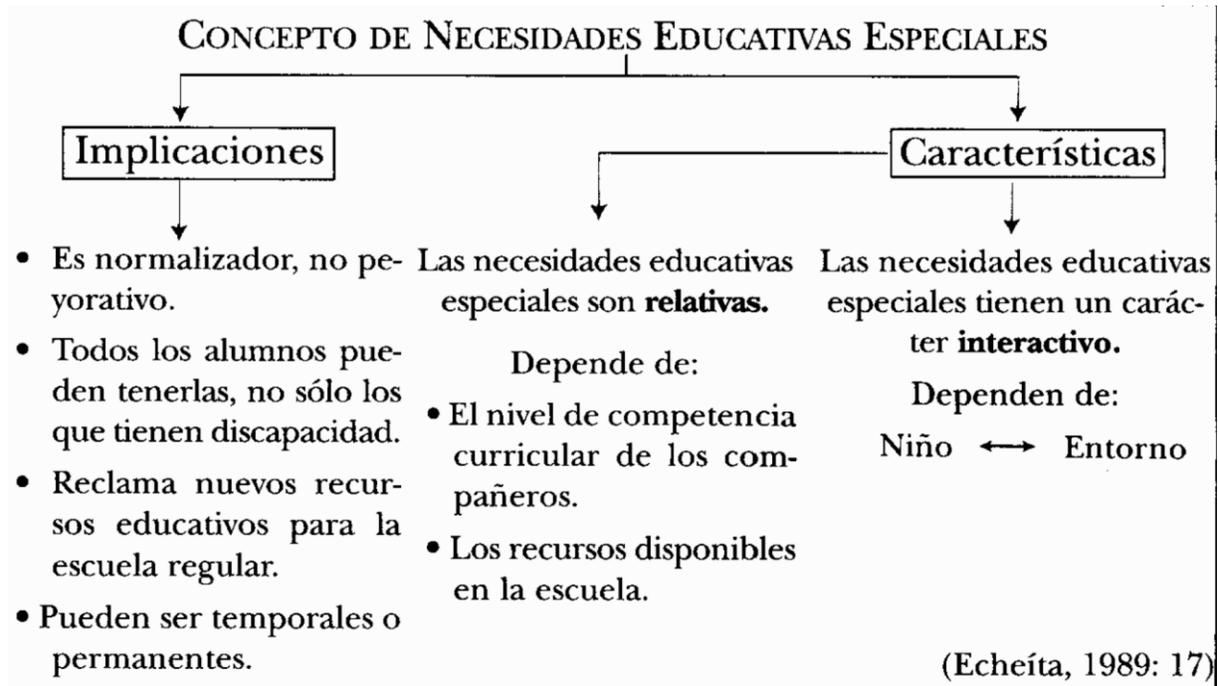
Las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Por esta razón, cualquier niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales y no solo aquel con discapacidad. Hay niños con discapacidad que asisten a clases regulares y no tienen problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que sí los tienen.

En otras palabras, no todos los niños con discapacidad tienen necesidades educativas especiales ni todos los niños sin discapacidad están libres de ellas. Por ejemplo, un alumno con una discapacidad motora, cuyo problema es que no tiene movilidad en las piernas y se ve precisado a utilizar una silla de ruedas, no necesariamente tiene dificultades para aprender y por tanto no presenta necesidades educativas especiales.

Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes. Si un alumno o alumna tiene dificultades serias para acceder al currículo, puede requerir apoyo durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización.

En síntesis, el concepto de necesidades educativas especiales tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, lo cual abre el campo de acción para la educación de los niños que las presentan; por el contrario, si prevalece el concepto de discapacidad dicho campo de acción se mantiene muy restringido. Esto de ninguna manera significa negar la discapacidad. Las limitaciones existen. La discapacidad no desaparece simplemente porque al niño se le catalogue como alumno con necesidades educativas especiales. Lo que se resalta aquí es que la discapacidad no es destino y que es mucho lo que el sistema educativo regular (conjuntamente con el especial) puede hacer para que estos niños aprendan de acuerdo con su potencial.

En el siguiente esquema se pueden observar las características y las implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales.



Ahora bien, es necesario reconocer que este concepto presenta algunas desventajas. La principal, desde nuestro punto de vista, es su imprecisión, su relativa vaguedad. A diferencia del concepto de discapacidad, que claramente tiene como referencias las condiciones particulares del niño, la definición de las necesidades educativas especiales toma en cuenta las condiciones particulares del alumno y las de su entorno. Entonces, como dijimos, aun cuando las condiciones del alumno sean muy complejas, si su ambiente es favorable no presentará

necesidades educativas especiales, incluso presentando alguna discapacidad. Veamos esto de manera más detallada.

Desde nuestro punto de vista, las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas con tres grandes factores:

Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño. Ciertas características del grupo social o familiar en que vive y se desarrolla el niño, tales como familias con padre o madre ausente, pobreza extrema, descuido o desde hacia la escolarización, entre otras, podrían repercutir seriamente en su aprendizaje y propiciar la aparición de necesidades educativas especiales.

Ambiente escolar en que se educa el niño. Si la escuela a la que asiste el niño está 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, algunos alumnos pueden llegar a presentar necesidades educativas especiales.

Condiciones individuales del niño. Existen algunas condiciones individuales, propias del sujeto, que pueden influir en sus aprendizajes, de tal forma que requiera de recursos adicionales o diferentes para acceder al currículo. Algunas de estas pueden ser:

Discapacidad.

Problemas emocionales.

Problemas de comunicación.

Otras condiciones de tipo médico (epilepsia y artritis, por ejemplo).

2.5 Integración educativa y NEE

Es en el contexto normalizador donde surge la integración educativa. Si se pretende que los niños con necesidades educativas especiales tengan una vida lo más normal posible, es necesario que asistan a una escuela regular, que convivan con compañeros sin necesidades educativas especiales y que trabajen con el currículo común. Las nociones de normalización e integración, aplicadas al ámbito escolar, han provocado una alteración considerable en el sistema educativo de muchos países. Se han implantado políticas y programas específicamente relacionados con la integración de los niños "deficientes" en las escuelas regulares, lo cual ha generado cambios y temores en las escuelas, tanto de educación regular como de educación especial. Además, se ha ido descalificando progresivamente el diagnóstico que tiende a clasificar a los alumnos de acuerdo con lo que es "normal" y "anormal" (Echeita, 1989).

Desde la perspectiva de la integración, los fines educativos son los mismos para todos los alumnos. No tiene sentido hablar de niños "deficientes" y "no deficientes", los primeros con educación especial y los segundos con educación regular. Si las necesidades educativas de los alumnos se pueden representar en un continuo, la educación especial debe entenderse como un elemento más del conjunto de servicios con los que se busca dar respuesta a las necesidades educativas especiales. Obviamente, esto implica un cambio en el trabajo que el personal de educación especial realiza, ya que deberá estar menos dirigido al diagnóstico y categorización de los alumnos y más orientado hacia el desafío de estrategias que permitan al niño con necesidades educativas especiales superar sus dificultades para aprender y que, además,

beneficien el aprendizaje de todo el grupo. Implica, también, un cambio en el trabajo del maestro regular, quien tendrá que diversificar sus prácticas.

La integración educativa se entiende de diferentes maneras, dependiendo del ámbito al que se refiera. Por ejemplo:

Para las políticas educativas, la integración educativa 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.

Para la forma de entender el mundo (a veces llamada "filosofía"), la integración busca hacer realidad la igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad, proporcionándoles ambientes cada vez más normalizados.

Para los centros escolares, la integración educativa requiere su reorganización interna y fortalecimiento, con el fin de que las escuelas sean más activas, convirtiéndose así en promotoras de iniciativas, en centros que aspiran a mejorar la calidad de la educación. Lo anterior implica que han de buscar los recursos necesarios para poder atender a todos los niños, tengan o no necesidades educativas especiales.

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

Algunas definiciones de integración educativa que suelen darse son las siguientes:

La NARC (National Association for Retarded Citizens, EEUU) define la integración educativa como una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica 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 Rio, 1988).

La integración educativa implica mantener a un niño excepcional con sus compañeros no excepcionales en el ambiente menos restrictivo en el que pueda satisfacer sus necesidades. Para esto se requieren programas y servicios educativos flexibles que fluyan en un continuo y que permitan al niño con discapacidad integrarse en cualquier punto de este continuo cada vez que sea necesario (Fairchild y Henson, 1976).

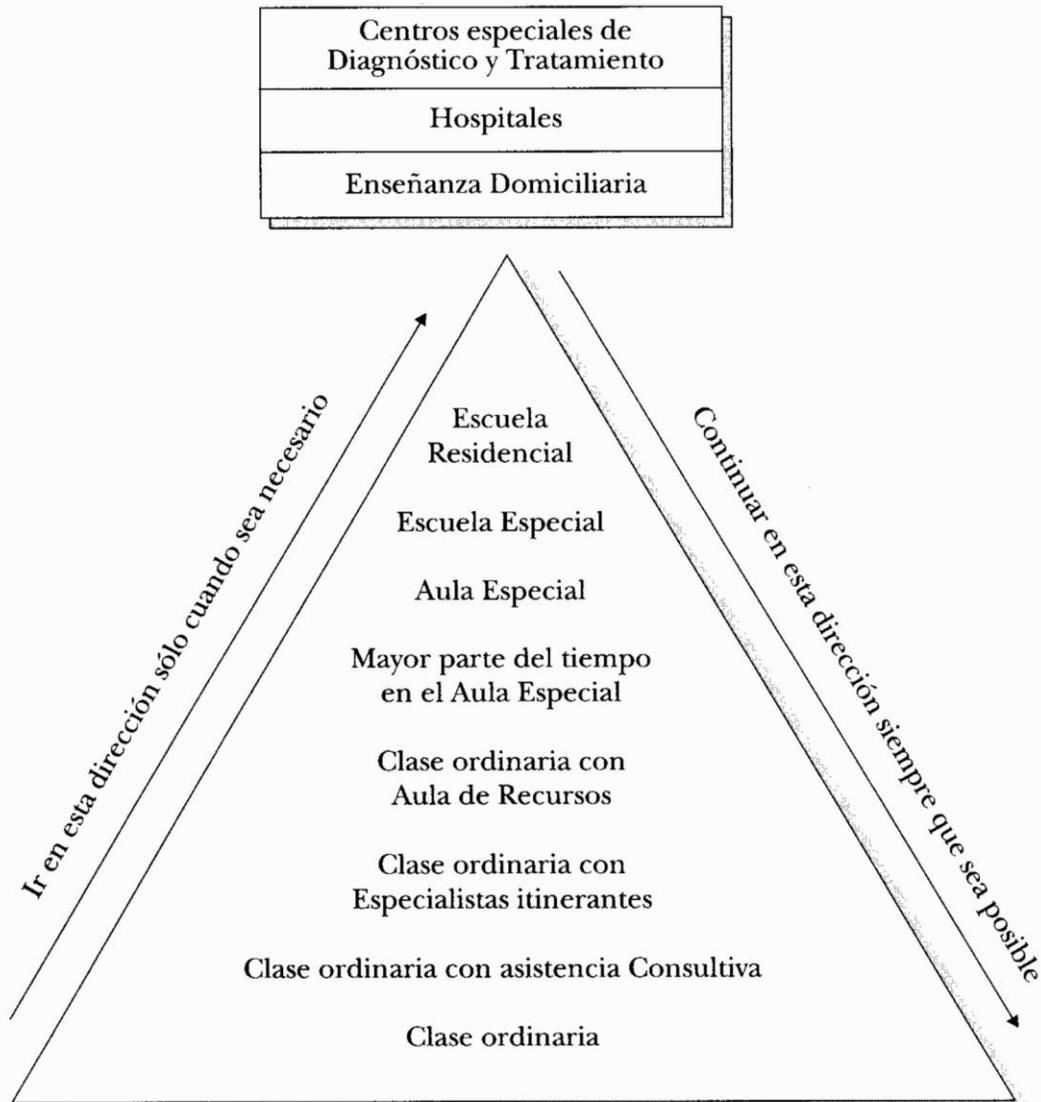
La integración educativa es el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al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

Como podemos observar en estas definiciones, la integración educativa abarca principalmente tres puntos:

a) La posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños. El ideal es que todos los niños compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación; lo que puede y debe variar es el tipo de apoyos que se ofrezcan a los niños con necesidades educativas especiales. Asimismo, queda claro que la integración de un niño depende fundamentalmente de los apoyos que le ofrezcan la escuela y su entorno. Se tiene que reconocer que en México, como en muchos otros países, 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.

Conviene señalar también que hay diferentes niveles o modalidades de integración. Dado que esta es un proceso gradual, existen los extremos: por un lado están las instituciones de educación especial en las que los niños permanecen tiempo completo y que, desde nuestro punto de vista, los segregan, y por el otro, la integración en el aula regular durante toda la jornada escolar. Un ejemplo de estos niveles es el Sistema en Cascada de Reynolds (Monereo, 1985):

SISTEMA EN CASCADA DE REYNOLDS
 ENTORNOS EDUCATIVOS EXTRAESCOLARES



2.6 Puntos de integración

La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (SEP/DEE, 1994, warn. 2), considera los siguientes niveles de integración:

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

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

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

Integrado al plantel por determinados ciclos escolares

Educación regular y después educación especial, b) educación especial y después educación regular y, c) ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.

El modelo de integración que se establezca en un país, región o escuela va a estar más relacionado con las características específicas del contexto que con las limitaciones del propio niño. Es necesario insistir en esta cuestión. El problema no radica en determinar los perfiles de los niños para ser candidatos a integrarse en la escuela regular; la cuestión es analizar si las características de la escuela son las apropiadas para integrar a los niños. Por tanto, el trabajo no consiste en normalizar al niño para su ingreso a la escuela regular, sino en hacer cada vez mejores escuelas, pues es en estas instituciones donde se puede integrar a los niños. A medida que se cuente con más recursos disponibles, será más fácil alcanzar la integración de tiempo completo en el aula regular.

La necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas.

Este segundo punto nos remite a la necesidad de una evaluación basada en el currículo. Es decir, una evaluación que no solo tenga en cuenta las características o dificultades del niño, sino también sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea; una evaluación más interactiva, que tome en cuenta todos los elementos involucrados: alumno, escuela y familia con el problema de aprendizaje de estos niños. Hablamos de una evaluación que permita determinar lo siguiente:

Principales habilidades y dificultades del alumno en las distintas áreas.

Naturaleza de sus necesidades educativas especiales.

Tipo de apoyos que requieren para satisfacer estas necesidades.

La evaluación debe identificar las características del alumno, de la institución, de los materiales didácticos, del personal docente y de la organización institucional; de esa manera, el trabajo que se realice con el niño estará basado en sus necesidades y características, así como en las condiciones del entorno. Por tanto, el niño tendrá más posibilidades de desarrollar todas sus habilidades y lograr un buen trabajo académico.

c) La importancia de que el niño y/o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que sea necesario.

Es muy difícil la integración de un niño sin el apoyo de los profesionales de educación especial. Ellos son quienes orientan a las familias, al maestro y, en ocasiones, realizan un trabajo individual con el niño dentro o fuera del aula.

No se trata simplemente de trasladar a los niños de las escuelas de educación especial a la escuela regular y hacer desaparecer las primeras, por eso queremos referir aquí lo que Fairchild y Henson (1976) dicen de la integración educativa: integrar no es llevar (insertar) indiscriminadamente a los niños a las clases regulares, tampoco es eliminar las clases especiales o los materiales educativos especiales, ni mucho menos liberarse de los servicios de educación especial.

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 los niños en la escuela no es una solución mágica para todos los problemas de los alumnos. La inserción de un niño a la escuela regular debe conducir, como resultado de la reflexión, de la programación y de la intervención pedagógica sistematizada, a su integración (Cuomo, 1992).

Esto significa que, además de llevar al alumno a la escuela regular, hay que ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, el modelo de organización escolar y los servicios que precise para que pueda desarrollar plenamente sus posibilidades (García Pastor, 1993); solo así la inserción se convertirá en integración.

La integración educativa persigue una mejor educación para todos los niños en un contexto heterogéneo, en el que hay que ir enfrentando los retos que surgen de la diversidad. Se apoya en posturas democráticas no solo en principios educativos y en una moral que detenta valores identificados con el apoyo mutuo y la colaboración, en contra del individualismo, la

competencia y el desinterés, y pretende erradicar la segregación y la etiquetación en todos los ámbitos.

Resumiendo, la integración educativa es:

Una consecuencia del derecho de todos los alumnos a educarse en ambientes normalizados.

Una estrategia de participación democrática.

Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos.

La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas.

La permanencia en el aula regular del niño con necesidades educativas especiales, junto con otros niños sin estas necesidades.

Un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar las condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo o realizar adecuaciones curriculares.

La unificación de los sistemas educativos regular y especial.

Una estrategia que busca que el niño con necesidades educativas especiales se integre a nivel académico, social y de comportamiento.

Una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños.

Y por el contrario, la integración educativa no es:

El resultado de políticas económicas que buscan la explotación del profesorado especial y regular.

Un gesto condescendiente de lastima hacia los niños con necesidades educativas especiales.

El traslado indiscriminado de los niños de las escuelas de educación especial a las escuelas regulares.

La ubicación 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 las escuelas, clases y materiales educativos especiales para niños con discapacidad.

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

2.7 Inclusión educativa

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual así: " La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos,

aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as "

Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

Se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares.

Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes.

La educación es un derecho, no un privilegio. La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos.

Parte de la defensa de igualdad de oportunidades para todos los niño/as.

Tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización.

Significa que todos los estudiantes reciben los soportes que requieren para tener la oportunidad de participar como miembros de una clase o aula regular, con pares de su misma edad y de contribuir a sus colegios del vecindario.

Inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los estudiantes en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales. La inclusión se ve más como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas.

Dyson destaca que la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. La educación inclusiva significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada.) Más que el tipo de institución educativa a la que asisten los niño/as, tiene que ver con la calidad de la experiencia; con la forma de apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida de la institución.

2.8 Principios de la Educación Inclusiva

Implicaciones y posibilidades de la educación inclusiva

Esta educación tiene implicaciones en las prácticas óptimas.

La educación inclusiva se apoya en la convicción de que todos los niño/as pueden aprender

cuando se les otorgan las oportunidades de aprendizaje apropiadas y si se planifica el aprendizaje individualizado; se crean equipos de apoyo; se estimulan las capacidades y responsabilidades sociales entre los niño/as; se evalúa el rendimiento en programas de infantes (0 a 5 años); se planifica la transición de una etapa de la educación a la siguiente; se trabaja en colaboración con los padres y otros miembros de la comunidad; se aplican planes de formación del personal y existe responsabilidad por la gestión.

New Brunswick en su documento de buenas prácticas (xiv) puntualiza las creencias y principios en los que basa la educación inclusiva, los que son reafirmados por otros autores como Raymond (1995):

1. Todos los niño/as pueden aprender
2. Todos los niño/as asisten a clases regulares, con pares de su misma edad, en sus escuelas locales
3. Todos los niño/as tienen derecho a participar en todos los aspectos de la vida escolar
4. Todos los niño/as reciben programas educativos apropiados
5. Todos los niño/as reciben un currículo relevante a sus necesidades
6. Todos los niño/as reciben los apoyos que requieren para garantizar sus aprendizajes y su participación
7. Todos los niño/as participan de actividades co-curriculares y extra curriculares
8. Todos los niño/as se benefician de la colaboración y cooperación entre su casa, la escuela y la comunidad.

Se acepta que las Instituciones Educativas/ Centros Educativos (IE/CE) requieren una filosofía de inclusión fuerte que apoye el derecho de todos los niño/as a participar de una educación incluyente.

La Inclusión hace referencia a:

- I. Un compromiso para la creación de una sociedad más justa
-

2. Un compromiso para la creación de un sistema educativo más equitativo
3. La convicción de que la respuesta de las escuelas regulares frente a la diversidad estudiantil (y especialmente frente a los grupos de estudiantes excluidos o marginados) constituye un medio de hacer realidad estos compromisos

La Unidad de Educación Especial de Saskatchewan (2001) (xvi) menciona como indicadores de una filosofía de educación inclusiva:

- Programación individualizada y centrada en el estudiante
- Compartir la responsabilidad educativa con la familia del estudiante
- La educación se da con compañeros de edad apropiada que no tienen discapacidad
- Las metas educativas son funcionales para la vida y el futuro del estudiante particular
- La utilización de métodos de enseñanza que son naturales y no intrusivos
- La provisión de instrucciones en ambientes múltiples como aulas, otros ambientes escolares, el hogar, la comunidad
- Integración de servicios complementarios y tipos de instrucción

2.9 Qué requiere la educación inclusiva

Más allá de un significado, existen brechas importantes entre el ideal de la educación para todos y la realidad que se vive en diferentes partes del mundo y en diversos grupos y comunidades.

Cada día es mayor el número de personas que consideran que la Educación Inclusiva es el camino a seguir; las preguntas y los debates actuales en la búsqueda del ideal de una educación inclusiva para todos, se centran en el cómo hacerla una realidad en la práctica? Qué cambios se requieren? En dónde deben darse? Cómo deben hacerse?

La Educación Inclusiva requiere de cambios en la aproximación a las diversas características de los estudiantes y en las prácticas educativas, pero ante todo en repensar actitudes fundamentales

acerca de la educación y de la educación de aquellos estudiantes que han sido excluidos o marginados por diversas causas.

La tarea central de la inclusión es el aumento de los aprendizajes y de la participación de los estudiantes y la minimización de las barreras para su aprendizaje y participación.(xxxii)

Desde la escuela se habla de un cambio en la cultura (incluyendo actitudes, valores y accesibilidad), las políticas y las prácticas educativas.

Ser incluido no es exclusivo de las escuelas, es una forma específica de participación en la sociedad y especialmente es la supervivencia en un mercado laboral competitivo.

Para que la educación inclusiva sea exitosa CSIE (xxxiii) a partir de su definición establece que se requiere que el gobierno, las autoridades educativas locales y los colegios adapten su forma de aproximarse al currículo, a los soportes para los docentes, a los mecanismos de financiación y al ambiente construido.

CSIE en sus documentos es claro en establecer que "inclusión" o "educación inclusiva" no es otro nombre para "necesidades educativas especiales". Ellas involucran una aproximación diferente para identificar y tratar de resolver las dificultades que se presentan en los colegios.

Definen deficiencia como limitaciones a largo tiempo de las funciones físicas, intelectuales o sensoriales. Mientras que las discapacidades son creadas por la interacción discriminatoria a partir las actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales con las deficiencias, dolor o enfermedades crónicas.

Las discapacidades son producto de las barreras para los estudiantes con deficiencias o enfermedades crónicas.

Los colegios poco pueden hacer por modificar las deficiencias pero pueden tener un impacto en reducir las discapacidades promovidas por las barreras físicas, humanas o institucionales en el acceso y la participación.

La inclusión en la educación para este grupo:

- A. Involucra el proceso de incrementar la participación de los estudiantes, y reducir las formas como son excluidos desde la cultura, el currículo y la comunidad de las escuelas locales.
 - B. Involucra la reestructuración de la cultura, las políticas y la práctica en los colegios para que respondan a la diversidad de los alumnos en su localidad.
 - C. Tiene que ver con el aprendizaje y la participación de todos los alumnos vulnerables a presiones excluyentes, no solo aquellos con deficiencias o aquellos que han sido etiquetados como con Necesidades Educativas Especiales NEE.
 - D. Tiene que ver con el mejoramiento de los colegios tanto para el profesorado como para los alumnos.
 - E. Implica que la preocupación sobre las barreras para el acceso y la participación de estudiantes particulares puede revelar vacíos en la respuesta que un colegio da a la diversidad de una manera más general.
 - F. Habla de:
 - 1. Todos los estudiantes tienen derecho a ser educados en su localidad
 - 2. La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos
-

3. La preocupación de la inclusión con el desarrollo de relaciones mutuas sostenibles entre las escuelas y las comunidades

G. Es un aspecto de la inclusión en la sociedad

La tarea central de la inclusión es el incremento de los aprendizajes y de la participación de los alumnos, así como la minimización de las barreras para su aprendizaje y participación.

2.10 De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva

Este paso supone un cambio de paradigma, es el salto existente entre dos paradigmas el de la Escuela Integradora y la Escuela Inclusiva. Nosotros les invitamos a dar ese paso.

El término inclusión es más amplio, insiste en la defensa de una escuela formada por toda la comunidad educativa. En la Escuela Integradora los alumnos y las familias son los receptores de la acción de la escuela y su participación se suele limitar a eso, dado que se les considera los clientes del proceso y no agentes del mismo.

La Escuela Integradora se fundamenta en principios educativos. La Escuela Inclusiva por su parte lucha contra los mecanismos de exclusión, su papel es generador de cambios sociales y estructurales en el sistema y la sociedad.

Por ello, en la Escuela Integradora, los alumnos aportan su presencia y esperan recibir un servicio. En la Escuela Inclusiva, participan en el proceso de cambio personal y social junto a sus familias y comunidad más cercana. En la Escuela Integradora, la comunidad del alumno se limita a los padres y hermanos.

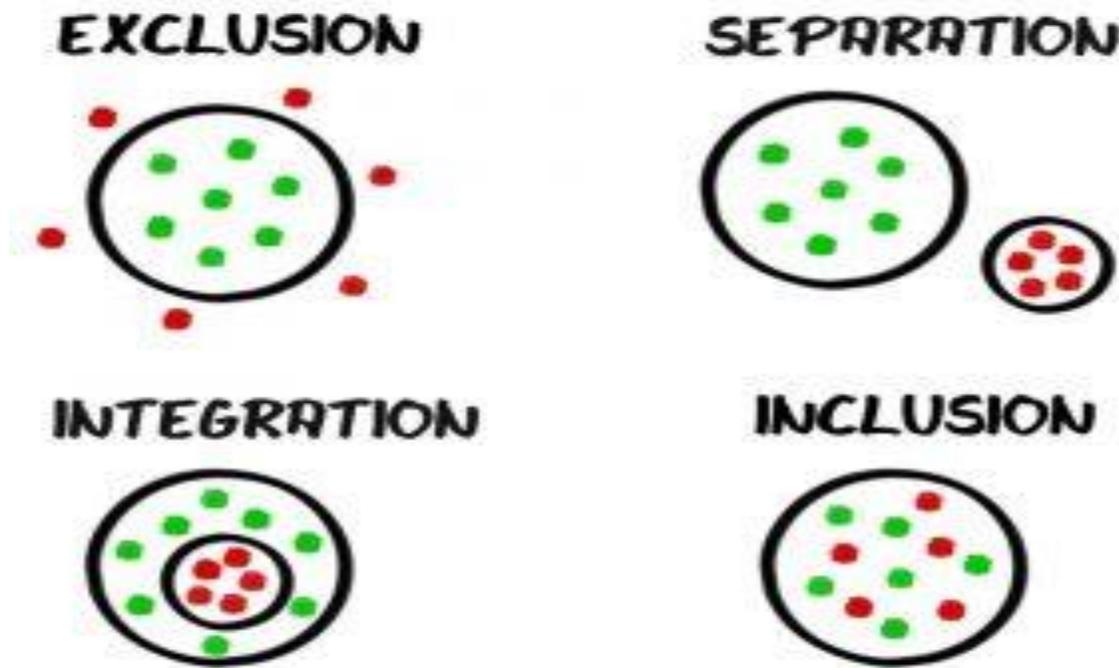
En la Escuela Integradora, se pretende que el alumno diferente, ya sea emigrante, discapacitado, etc, asuma los hábitos y costumbres de la sociedad mayoritaria, sin contar con los problemas de identidad personal y cultural que se derivan de este proceso. La Escuela Inclusiva respeta, atiende y cuida las diferencias. Y, en ellas, ve motivo de riqueza, por lo que intenta que los alumnos, y con ellos su comunidad, participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cultivando sus culturas y cualidades.

La Inclusión pretende mejorar la calidad educativa de TODOS sus miembros: alumnos, familia, comunidad,...

La Escuela Integradora parte de un criterio de "normalidad" irreal, al que trata de llevar a alumnos, familias y profesionales, considerándoles, de partida, individuos excluidos del sistema a los que hay que reconducir o reorientar. La Escuela Inclusiva se encuentra ante un doble reto, compensar o restablecer la exclusión del que se considera excluido y del excluyente, ya que los dos sufren una situación de no entendimiento y distancia.

2.11 Integración e Inclusión Educativas: no son lo mismo

La principal diferencia entre ambos términos radica en si existe o no una separación social previa y, de ser así, la manera en la que se produce el proceso de adaptación de ese sector poblacional que ha sido segregado del resto.



En el caso de la integración educativa, hay una parte de la población escolar que se encuentra “fuera” y, desde el ámbito de la Educación, se plantea una duplicidad del sistema (educación ordinaria y educación especial) para dar respuesta a los alumnos con dificultades y así llevar a cabo su adhesión. Ahora bien, el principal inconveniente es que el peso de la adaptación recae, principalmente, sobre el niño o adolescente.

Sin embargo, en la inclusión educativa no existe una segregación previa, además de que implica un sistema único para todos: currículo, metodologías, estructuras organizacionales, etc. se adaptan a la diversidad de la población escolar y se atiende a todos los alumnos por igual. Asimismo, es el sistema el que se ajusta al estudiante, no al revés.

“El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.»

(UNESCO, 2005)

La inclusión educativa tiene su origen en la idea de que el derecho a la educación es un básico, algo que debe estar al alcance de todos.

Por esta razón, aboga por un sistema de enseñanza-aprendizaje en el que cada sujeto sea reconocido de forma individual dentro de un todo y sin segregación, independientemente de sus condiciones socioculturales, económicas, intelectuales, físicas, etc. También, defiende que cada alumno pueda desarrollar al máximo sus capacidades, tanto dentro como fuera del aula, sin que nada obstaculice ese progreso.

UNIDAD 3 LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

3.1.- ¿Qué son las necesidades educativas especiales?

La integración en los centros ordinarios de los alumnos con necesidades educativas especiales o de los alumnos con necesidad de apoyo específico o, por el contrario, su escolarización en centros específicos ha generado polémica y contraste de pareceres.

Cuando nos apoyamos en este constructo, estamos descansando en una creación mental, no en algo empírico, es una idea que dirige, no sólo nuestra ideología, sino, posiblemente, todas nuestras actuaciones. Por eso conviene preguntarse qué entendemos por alumno con

necesidades educativas especiales. Entonces, ¿Cuáles son los sujetos con necesidades educativas especiales?

La integración de los alumnos en los centros ordinarios o su escolarización en centros especiales tiene como consecuencia inmediata el planteamiento de interrogantes referidos a la singularidad del colectivo y de la persona dentro de ese colectivo. ¿Cuáles son sus verdaderas necesidades? El conocimiento de las necesidades del alumno con parálisis cerebral, por ejemplo, a través del diagnóstico tiene que propiciar una respuesta educativa lo más idónea posible dentro de cualquier modalidad de escolarización.

Todo este cometido no se puede realizar si no es dentro de una educación adaptada a la diversidad y dentro del modelo social de la discapacidad, enfoques que permiten integrar a la persona dentro del contexto escolar y la sociedad, haciéndolos más inclusivos.

Las necesidades educativas especiales (en adelante n.e.e.) son aquellas que sobrevienen cuando deficiencias de tipo físico, intelectual, social y/o afectivo inciden de manera negativa sobre el aprendizaje y, en ocasiones, lo hace fracasar. Ahora bien, si ajustamos los objetivos a las posibilidades de los alumnos no podemos hablar de fracaso, el fracaso sobreviene cuando no se han cumplido los objetivos; de ahí la importancia de adaptar y flexibilizar el currículo, por un lado y, por otro, de evaluar respecto de criterios y no respecto de la norma que hace referencia a los objetivos de la etapa o nivel. En el caso de alumnos con n.e.e. tenemos que apoyarnos en los objetivos que nos hemos fijado y en lo que pueden conseguir estos alumnos con la ayuda adecuada.

Estas deficiencias o limitaciones para aprender pueden ser permanentes o transitorias y pueden situarse en un continuum de importancia desde leve a grave o muy grave. La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2/2006, de 3 de mayo (BOE: 4 de mayo del mismo año) entiende por

alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Es decir, se entienden como tales las necesidades que presentan aquellos alumnos y alumnas que durante un periodo de su escolarización, o en toda ella, requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas a causa de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. También hay alumnos que requieren atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales.

Esto puede traer como consecuencia – si no se arbitran las medidas adecuadas para compensar el posible desajuste- que los alumnos que tengan estas necesidades educativas fracasen dentro del sistema educativo. Este fracaso, en un gran número de veces, es achacable a la propia ineficacia del sistema educativo por no saber adaptarse a la individualidad del alumno. En este punto es importante considerar las necesidades educativas, o incluso la discapacidad, como situaciones causadas por desajuste entre el alumno y el medio y no trasladar la responsabilidad de la no consecución de los objetivos al alumno.

El constructo necesidades educativas especiales (la LOE emplea también los términos alumnos con necesidad específica de apoyo educativo) surge como consecuencia de llevar la integración escolar de los alumnos que tienen estas necesidades a las últimas consecuencias. Se propicia con estas actuaciones la aparición de servicios de apoyo para llevar a cabo la inclusión de los alumnos en el sistema educativo ordinario, en lugar de la única posibilidad existente de escolarización en centros especiales.

Hay que resaltar que las llamadas necesidades educativas especiales no sólo atañen a las provocadas por déficit sensorial, físico o intelectual, sino también a aquellas que sobrevienen como consecuencia de situaciones de marginación, deficiencia sociocultural, desórdenes madurativos u otras provocadas por diferentes causas. Esto no quiere decir que las necesidades educativas sean propias o surjan únicamente en la inclusión de los alumnos en el sistema educativo ordinario, sino que se empieza a hablar de ellas a raíz de su integración. Por supuesto esto no significa que los alumnos que se escolarizan en régimen de escolarización combinada o exclusivamente en centros especiales no tengan necesidades educativas que hay que satisfacer de la mejor manera posible como en el caso anterior.

Para el alumnado que necesita medidas extraordinarias para su debida atención, el enfoque general parte de su escolarización en la escuela regular o común, siempre que pueda ser atendido en ella de forma adecuada mediante los apoyos que requiera y con las medidas curriculares y organizativas oportunas. Cuando plurideficiencias o deficiencias graves hacen desaconsejable que el alumno sea atendido en la escuela ordinaria, se le escolariza en los centros de educación especial, desde donde desarrolla la enseñanza básica obligatoria y los programas de transición a la vida adulta o de garantía social para los alumnos con necesidades educativas especiales. En estos centros el alumnado puede estar escolarizado hasta los 21 años de edad. Aproximadamente el 80% del alumnado con necesidades educativas especiales se encuentra integrado en el sistema ordinario.

La integración tiene que cumplir una serie de premisas que resumimos aquí:

Los alumnos se deben escolarizar en el ambiente menos restrictivo posible y en situaciones normalizadas.

Los alumnos se deben escolarizar, siempre que sea posible, en los centros educativos de su entorno inmediato. Hay que acabar con la inercia de escolarizar a estos alumnos en determinados centros con la excusa de que van a estar mejor atendidos sin ninguna base sólida que lo justifique.

Es la escuela la que se debe adaptar a las diferentes capacidades y condiciones de los alumnos mediante la provisión de recursos y apoyos como los cambios en la organización o en los servicios.

Los alumnos con n.e.e. deben seguir el currículo que siguen sus compañeros con las oportunas adaptaciones, no un currículo paralelo.

Los criterios que rigen los dictámenes de escolarización deben ser exclusivamente pedagógicos. Con frecuencia priman los criterios político-organizativos.

Los Centros de Educación Especial también deben estar abiertos al entorno y a la comunidad y coordinarse con los demás centros del sistema educativo.

Los alumnos que ingresan en estos centros no ingresan para siempre y la modalidad de escolarización se debe revisar para conseguir mayores cotas de integración.

Ha habido y, aún hoy puede haberlo, ciertos debates, entre los profesionales de la educación sobre las causas de las necesidades, responsabilidad o culpabilidad de las mismas y cuestiones parecidas. El hecho de buscar causas internas (neurológicas, fisiológicas, bioquímicas, etc.) en los alumnos al desajuste de estos respecto del contexto escolar no es más que una excusa para justificar ese desajuste o como justificación de los resultados de los que piensan así. Los problemas de aprendizaje y desarrollo han contado con barreras de diferentes tipos para el abordaje correcto en el sistema educativo y, también, con el favor de concepciones

defectológicas que han llenado el camino de barreras biológicas, físicas y de otro tipo que impiden al alumno tener una educación de calidad y gozar de una verdadera educación inclusiva. Así las reformas educativas que se han llevado a cabo en España no han contado con el esfuerzo inversor necesario, siendo el impacto producido bastante menor de lo deseable, factor que hay que tener en cuenta antes de evaluar las políticas de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

3.2 Principios de integración escolar

Por otra parte, es conocido por todos los profesionales los principios que deben regir todo intento de integración, por eso sólo vamos a recordar que estos son:

Principio de normalización. El alumno con necesidades educativas especiales debe escolarizarse en un ambiente lo menos restrictivo posible y en condiciones parecidas al resto de los alumnos.

Principio de individualización. La educación que se proporciona a estos alumnos y su concreción en una respuesta educativa debe ser lo más ajustada posible a sus características y singularidades.

Principio de sectorización. Los alumnos con n.e.e. deben escolarizarse en su propio entorno. Para ello, los servicios y apoyos se organizarán de tal forma que el alumno los reciba en su propio ambiente natural.

La consecución de una verdadera educación inclusiva es un proceso difícil y complejo que cuenta con una interminable sucesión de obstáculos, la mayoría de ellos son barreras mentales

de los profesores y la sociedad y, otras veces, miedo de los primeros a que la inclusión acabe con su acomodación pedagógica y la rutina. En algunas ocasiones no será posible la integración del alumno en un aula ordinaria; es algo que hay que asumir. Pero hay que tener en cuenta que la decisión sobre la modalidad de escolarización será revisable con el objetivo de conseguir la máxima integración y que no hay verdades absolutas e inmutables en este terreno.

El proceso de integración del alumno con necesidades educativas especiales debe iniciarse con la valoración psicopedagógica del alumno y la detección de las necesidades educativas con el objetivo de diseñar la mejor respuesta educativa a esas necesidades. Esto debe suceder lo más pronto posible y la maquinaria burocrática debería engrasarse para no ser un obstáculo más en el camino de la educación inclusiva. También habría que considerar como principio para entender verdaderamente lo que significa esto que la integración no supone una simple ubicación en un ambiente determinado, sino una participación activa del alumno en las tareas escolares con las menores restricciones posibles.

La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios y la provisión de los recursos necesarios para su mejor atención, son buenos indicadores de lo que es una educación de calidad. En la actualidad las evaluaciones de la calidad de los sistemas educativos recogen esta consideración. Por esa razón es necesario incorporarlo a los indicadores representativos de la mayor o menor igualdad en la educación. Este mismo razonamiento ha conducido a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) a incluirlo en la última versión disponible de los indicadores educativos.

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y, en general, la atención a la diversidad presuponen en los centros educativos unas medidas que se pueden dividir en

dos grupos: medidas curriculares y medidas organizativas, ambas importantísimas y que deben presidir todas las acciones que se lleven a cabo para que la inclusión sea verdaderamente plena.

En ciertos países europeos y desde hace 4 o 5 décadas la integración ha sido una realidad. Los padres de alumnos con problemas y los profesionales favorables a la integración la ha hecho posible. También el ejemplo de la buena práctica educativa que demostró en diferentes sitios que la integración era posible ayudó. También la voluntad política afectó a la práctica educativa y propició cambios en el sistema educativo, unida a los cambios sociales y económicos producidos. Sin embargo, últimamente soplan vientos contrarios y hay ciertas iniciativas de las administraciones educativas que hacen necesaria una reactivación de la educación inclusiva.

Sin embargo hay quien rechaza la denominación alumno con necesidades educativas especiales. Porque supone trasladar la responsabilidad al alumno y no al entorno. Así la —inclusiónll o la —educación inclusivall no es otro nombre para referirse a la integración del —Alumnado con Necesidades Educativas Especialesll, sino que implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros.

El concepto —Necesidades Educativas Especialesll no se debe utilizar porque el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Ello ocurre porque al —etiquetarll a un alumno con n.e.e., se generan expectativas más bajas por parte de los profesores; es lo que afirman algunos.

También se propone sustituir el concepto de —Necesidades Educativas Especialesll por el término —barreras para el aprendizaje y la participaciónll. Desde esta perspectiva la inclusión supondría identificar y minimizar los efectos de estas barreras. Se hace hincapié, también, en

el aspecto social, ya que no sólo hay que identificar y eliminar las barreras que impiden el acceso a los centros, sino todas aquellas que impiden la participación de las personas afectadas.

Sin embargo, en la actualidad se habla mucho de competencias y poco de objetivos educativos, integración, inclusión e, incluso educación.

3.3.- El carácter interactivo de las necesidades educativas especiales.

La modalidad educativa denominada como Educación Especial atiende a una población que, según sus características, oscila ente el déficit y la excepcionalidad en el desarrollo. De tal manera que hablar de educación especial, es hacer referencia a la diversidad en la población que se atiende, en sus formas de atención y más aún, en las formas de concebir a la propia educación especial.

Con la intención de terminar con un sistema de educación concebido como paralelo, emanado de la diversidad inherente de la educación especial, de unificar el modelo de atención, sugiriendo el modelo educativo y plantear una nueva visión de la misma. La Secretaría de Educación Pública propone la Integración educativa, la cual se concreta básicamente en seguir el plan y los programas de educación básica en los Centros de

Atención Múltiple (CAM) y en la integración de niños con algún tipo de discapacidad a las aulas de educación regular, con el apoyo de las Unidades de Servicio de Apoyo a Educación

Regular (USAER)

Conviene mencionar que desde la integración educativa se plantean cambios en conceptos tales como el de déficit y discapacidad al tiempo que se propone el concepto de necesidades

educativas especiales. El déficit se concibe como consecuencia de alguna limitación o privación en la estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica se le da un carácter estático y permanente. La discapacidad se entiende como un obstáculo o limitación, tiene un carácter dinámico. Desde la integración se argumenta que la discapacidad se verá agravada o superada según las condiciones del entorno, el déficit no.

Con base en lo expuesto se entiende que la discapacidad adquiere un matiz interactivo, entre las características de la persona que las posee y la relación con su entorno, se utiliza el vocablo como adjetivo no como sustantivo. En cuanto a las necesidades educativas especiales, se las define como el

—conjunto de medios - profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etcétera - que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela (Puigdemívol, 1996: 62).

En este sentido, se considera que un alumno requiere del apoyo de ciertos medios educativos especiales cuando presenta, en relación con sus compañeros de grupo, un retroceso o avance significativo en torno al acceso y/o dominio de los contenidos de la curricular de educación básica. Las necesidades educativas especiales pueden ser transitorias o permanentes, y estar asociadas al contexto socio familiar, al contexto escolar y/o áulico, o bien, ser inherentes al propio niño.

Es importante mencionar que se entiende a la integración educativa y al modelo educativo como propuestas loables en proceso, se reconoce también el derecho a la normalización y la presencia de la diversidad en la educación; sin embargo, en esta política educativa existen

—espacios abiertos entre los supuestos, las propuestas y lo que ocurre en la cotidianidad del aula

estos espacios invitan a investigar en torno a ellos. El escenario que interesa aquí es el aula integradora.

Pero, ¿cómo responder en términos de educación a esta población heterogénea? ¿qué tipo de estrategias de intervención deberán utilizarse? ¿Cómo viven las interacciones los pares en aula integradora?

3. 4 Las interacciones en el aula

En el aula se viven infinidad de rituales impregnados de interacción. La importancia de las interacciones en el aula puede percibirse en la diversidad de trabajos realizados sobre el tema. Al hablar sobre las interacciones en el salón de clases, Jackson (1991) desde la etnoantropología, considera de igual importancia tanto los acontecimientos que resultan significativos para comentar, como las interacciones más rutinarias que pueden ser olvidadas.

J. Piaget (en Cazden, 1991) desde la teoría psicogenética, realizó trabajos sobre el desarrollo del juicio moral en niños, en dichos trabajos encontró que cuando los niños trabajan juntos y emiten opiniones diferentes, esto les genera perturbaciones en sus sistemas cognitivos lo que provoca un conflicto cognitivo.

Por su parte L. S. Vygotsky (1988), desde la escuela sociocultural, considera a las interacciones como elemento fundamental del desarrollo cognitivo. Centra su teoría precisamente en las interacciones sociales, entendidas —como un medio en el que los niños se desarrollan,

rodeados de personas más diestras en el manejo de las tecnologías intelectuales de su cultura (Rogoff y Tudge 1997:99).

A partir de los autores citados, se asume que en el aula se viven distintos tipos de interacciones lo que convierte al salón de clases en escenario de una cotidianidad compleja. Dicha complejidad puede ser entendida desde diversos soportes teóricos como por ejemplo la etnoantropología, la pragmática, las escuelas psicogenética y sociocultural entre otras.

Por lo anterior, el énfasis se puso en el escenario y en las interacciones, en particular en las realizadas por los pares en el momento de colaborar. La lectura de datos se realizó desde los supuestos de la escuela sociocultural. Se partió del supuesto que las interacciones beneficiarían a los interactuantes. Pero, ¿cómo favorecerlas?

El trabajo colaborativo como herramienta de mediación

La mediación se considera como una actividad social que puede generar el desarrollo de procesos psicológicos superiores. Se identifican tres tipos de mediadores: una herramienta material, un sistema de signos o la conducta de otro ser humano Vygotsky (1996)

La presencia de la mediación se puede identificar en las siguientes circunstancias: a través de una herramienta o signo y cuando la conducta inmediata, impulsiva, dirigida a un objeto deseado, se transforma en conducta planeada y deliberada. Con base en lo anterior se infirió que existía la posibilidad, a través de una herramienta, de mediar en las interacciones del aula integradora. Se eligió como herramienta mediadora al trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes (Cfr. Johnson y Johnson, 1999). En este tipo de trabajo se procura que los resultados obtenidos beneficien a todos los involucrados. Como elementos básicos del trabajo colaborativo se señalan la interdependencia positiva, entendida como una estrategia que asegura el triunfo de todos; la interacción proveedora que se hace presente cuando los alumnos comparten los conocimientos que aprenden y escuchan de otros; se entiende que de esta forma se autovaloran y mejoran su conocimiento; la responsabilidad individual para el equipo de trabajo, se manifiesta cuando los alumnos realizan acciones con la intención de comprometerse con ciertas actividades en particular para posteriormente integrarlas al grupo de trabajo; la distribución de tareas, hace referencia a la planeación, organización y reparto de acciones para resolver la tarea asignada (Cfr. Johnson y Jonson, 1999).

Estos autores recomiendan la estrategia colaborativa de —aprendiendo juntosll para facilitar la interdependencia positiva y la interacción cara a cara. Consiste en formar grupos de seis a cuatro niños. Se sugiere que la tarea seleccionada implique la resolución de problemas.

3.5.- El carácter relativo de las necesidades educativas especiales.

Observamos que la finalidad del diagnóstico viene siendo la de seleccionar a los alumnos a partir de unos niveles promedio que deben alcanzar, cuando debería ser todo lo contrario, es decir, constatar la adecuación del proceso de enseñanza a las características y necesidades de los alumnos, para en función de ello, realizar las mejoras pertinentes en el trabajo docente, es entonces cuando valora las necesidades de los alumnos, no siendo un fin en sí mismo, sino un medio, un primer paso hacia una mejor comprensión de las dificultades de los sujetos.

Por ello, vincular la evaluación de las necesidades educativas al aprendizaje y a la enseñanza es una exigencia pedagógica en la medida en que la evaluación es capaz de ofrecer un

conocimiento sobre los alumnos y sobre sus procesos de aprendizaje en contextos determinados, siendo de gran ayuda para el desarrollo de la práctica en el aula y para la adaptación de la enseñanza a las características del alumnado. Como consecuencia de ello, el enfoque pedagógico de la Educación Especial se plantea la necesidad de abandonar el diagnóstico fundamentado en el déficit y por consiguiente el modelo educativo deficitario, porque ya no se trata tanto de diagnosticar las «deficiencias» de los alumnos, para prescribir después una intervención que muchas veces termina centrándose solamente en la rehabilitación de las limitaciones diagnosticadas, como de analizar cuáles son las ayudas pedagógicas que aquellos requieren para progresar, a partir de sus necesidades, hacia los objetivos educativos marcados para todos los alumnos.

Es necesario que en la práctica evaluadora se busque un equilibrio que evite, tanto el descuido y la superficialidad de los procesos, como su rigidez, y que sea coherente con la diversidad de necesidades, procurando la comprensión de los proceso de aprendizaje, no limitándose a la información que se recoge a través de instrumentos formales y procedimientos sistemáticos de recogida de datos. En este sentido proponemos que en cuanto al aula, se debe observar la adecuación de los programas a las características de los alumnos, así como los aspectos interactivos en relación con el alumno. Referido al centro, la evaluación habrá de centrarse en las finalidades educativas que se proponen, en el proyecto curricular de centro y en su desarrollo. Desde el contexto socio-familiar, será necesario recoger todo tipo de información que permita considerar si existe algún aspecto del mismo que condicione o favorezca el proceso de aprendizaje del alumno.



El nuevo modelo de evaluación de las necesidades educativas con fuerte base social y psicopedagógica, entiende que el agente del fracaso escolar son las disfunciones entre el alumno, el profesorado, la institución escolar, los recursos educativos y la familia; por ello, hemos de observar y analizar a cada uno de ellos y las interacciones que se producen.

Este modelo nunca nos llevará a procesos de actuación fuera del aula ordinaria sino a modificarla y, sólo en ocasiones, a intervenir fuera de ella. Es un modelo que puede producir tensiones entre profesionales, y entre éstos y las familias y requiere, como condición imprescindible, el trabajo colaborativo.

3.6 Caracterización de necesidades según áreas de desarrollo.

Con el ánimo de facilitar la valoración y posteriores propuestas curriculares, reseñamos a continuación las necesidades educativas que suelen presentar diferentes alumnos durante su escolarización atendiendo a las áreas de desarrollo.

AUTISMO

Área	Necesidades Educativas Especiales
COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> • En los procesos perceptivos • Resolución de situaciones normales y cotidianas • Conocimiento del ambiente • En las funciones básicas de atención, memoria y motivación • En la imitación y seguimiento de órdenes • En el repertorio de las áreas curriculares • En procesos sensoriales • NEE en la estructuración espacio temporal • En la capacidad para ponerse en el lugar del otro • Predecir estados de conocimiento • NEE en la eliminación de conductas repetitivas, estereotipadas, de autolesión y autoestimulación
LÓGICO-MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • En los procesos de categorización y generalización • En desarrollar la función simbólica • En establecer relaciones • En los conceptos básicos • En el cálculo, razonamiento, abstracción y análisis/síntesis

Área	Necesidades Educativas Especiales
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición del lenguaje. • Necesidad de implantar un SAAC • NEE en lenguaje oral expresivo. • Bajo repertorio verbal • NEE en la comprensión, codificación de la información,... • En la utilización de símbolos • En la discriminación auditiva • En la comunicación gestual • En los componentes básicos del lenguaje • Establecer relaciones entre significado y significante • En la lectura y escritura
AFECTIVO-SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • En el repertorio de habilidades sociales • NEE a la hora de establecer interacciones • En la adaptación al medio y al entorno • Necesidad en la autonomía • NEE en potenciar el juego • NEE en la eliminación de procesos de frustración, aislamiento, desconfianza e inseguridad, resistencia al cambio
MOTOR	<ul style="list-style-type: none"> • Control de conductas disruptivas: babeo, balanceos y control postural (a veces) • Psicomotricidad fina (manipulación) • Movimiento, coordinación, dinámica general y desplazamiento (a veces) • NEE de integración de la autonomía y esquema corporal, en la integración y aseo

Área	Necesidades Educativas Especiales
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de apropiarse de un código comunicativo útil (SAAC) a la vez que conoce el sistema lingüístico comunitario • Necesidad en elaborar procesos lingüísticos espontáneos • NEE en expresión • NEE en comprensión (oral, labio lectura,...) y razonamiento verbal • En el desarrollo de los niveles de lenguaje, principalmente en los procesos fonológicos • Establecer relación entre significado y significante • En habilidades lingüísticas de representación • Lectura y escritura
AFECTIVO-SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • NEE en la autoestima y un concepto positivo • De una mayor información referida a normas y valores • En el repertorio de habilidades sociales • NEE a la hora de establecer interacciones, compartiendo significados con sordos y oyentes • Necesidad de ser valorado y recibir una educación teniendo en cuenta sus posibilidades • NEE en la eliminación de procesos de frustración, aislamiento, desconfianza e inseguridad
MOTOR	<ul style="list-style-type: none"> • En el ámbito perceptivo motriz y en destrezas motrices • Movimiento y coordinación • Dinámica general • Integración del esquema corporal (en edades muy tempranas)

DEFICIENCIA AUDITIVA

Área	Necesidades Educativas Especiales
COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none">• En las funciones básicas: atención, memoria y sobre todo perceptivas (auditivas, visual y táctil)• En la memoria visual y táctil• De estrategias para aprender autónomamente• De asegurar su identidad• De desarrollo de experiencias directas e información relacionada• En los procesos de categorización, simbolización, resolución de problemas cotidianos, procesos de generalización, conceptos básicos y razonamiento• En el repertorio de las áreas curriculares

Área	Necesidades Educativas Especiales
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de apropiarse de un código comunicativo útil (SAAC) a la vez que conoce el sistema lingüístico comunitario • Necesidad en elaborar procesos lingüísticos espontáneos • NEE en expresión • NEE en comprensión (oral, labio lectura,...) y razonamiento verbal • En el desarrollo de los niveles de lenguaje, principalmente en los procesos fonológicos • Establecer relación entre significado y significante • En habilidades lingüísticas de representación • Lectura y escritura
AFECTIVO-SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • NEE en la autoestima y un concepto positivo • De una mayor información referida a normas y valores • En el repertorio de habilidades sociales • NEE a la hora de establecer interacciones, compartiendo significados con sordos y oyentes • Necesidad de ser valorado y recibir una educación teniendo en cuenta sus posibilidades • NEE en la eliminación de procesos de frustración, aislamiento, desconfianza e inseguridad
MOTOR	<ul style="list-style-type: none"> • En el ámbito perceptivo motriz y en destrezas motrices • Movimiento y coordinación • Dinámica general • Integración del esquema corporal (en edades muy tempranas)



Área	Necesidades Educativas Especiales
LÓGICO-MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • En los procesos de categorización • En la resolución de problemas cotidianos • En los procesos de generalización • En los conceptos básicos numéricos • En el cálculo y razonamiento abstracto
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • NEE de comprensión y razonamiento verbal • Establecer relación entre significado y significante • En habilidades lingüísticas • En el desarrollo de los niveles de lenguaje, principalmente en el desarrollo de los procesos fonológicos • Lectura y escritura
AFECTIVO-SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • NEE en el autoconcepto • En el autocontrol • En el repertorio de habilidades sociales • NEE a la hora de establecer relaciones/amistades
MOTOR	<ul style="list-style-type: none"> • Psicomotricidad fina • Psicomotricidad gruesa • En el ámbito perceptivo motriz • NEE en las destrezas motrices • Movimiento y coordinación • Dinámica general Integración del esquema corporal

DEFICIENCIA MOTORA

Área	Necesidades Educativas Especiales
<p style="text-align: center;">COGNITIVA</p> <p style="text-align: center;">LÓGICO-MATEMÁTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En la capacidad para resolver situaciones. • Conocimiento del ambiente • En las funciones básicas: atención, percepción y memoria • En el desarrollo de la imitación y seguimiento de órdenes • En el repertorio de las áreas curriculares • Motivación • Dimensión sensorial • NEE en la estructuración espacio temporal • En los procesos de categorización y generalización • En el establecimiento de relaciones entre objetos, relaciones,... • En los conceptos básicos • En el cálculo En el razonamiento • En la capacidad de abstracción • En la capacidad de análisis / síntesis

Área	Necesidades Educativas Especiales
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none">• NEE en expresión y en comprensión• Establecer relaciones entre significado y significantes• En habilidades lingüísticas• En la lectura y escritura• Necesidad de implantar un SAAC
AFECTIVO-SOCIAL	<ul style="list-style-type: none">• NEE en el autoconcepto, autocontrol• En el repertorio de habilidades sociales• En la adaptación al medio y al entorno• Necesidad de autonomía• NEE en la independencia social
MOTOR	<ul style="list-style-type: none">• Control del babeo y control postural• Psicomotricidad fina (manipulación) y gruesa• En el ámbito perceptivo motriz• Movimiento, coordinación y desplazamiento• Dinámica general• Integración del esquema corporal• NEE en la autonomía personal• NEE en la higiene y el aseo

DEFICIENCIA VISUAL

Área	Necesidades Educativas Especiales
MOTORA	<ul style="list-style-type: none"> • Organización paramedial • Conocimiento del espacio • Coordinación dinámica general • NEE en el desplazamiento • Equilibrio Mantenimiento de posturas
PERCEPTIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación oído-mano • Percepción táctil • Discriminación auditiva/interpretación de estímulos sonoros • Reconocimiento e identificación de objetos • Orientación espacio-temporal
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • NEE en el desarrollo de la fluidez verbal • Establecer relaciones entre significado y significante • En habilidades lingüísticas (pragmática) • En el desarrollo de los niveles de lenguaje
AFECTIVO-SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • En la adaptación al medio • En la integración al grupo Independencia y autonomía • Autoestima
LECTOESCRITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Braille

3.7.- Campos de intervención.

En diversas leyes y normativas se alude directamente al alumnado con n.e.e dándose orientaciones de cómo abordar su educación. Así la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo define el carácter de enseñanza básica de la Educación Primaria y por lo tanto su carácter comprensivo, ofreciendo al alumnado por muy diverso que sea las mismas oportunidades de formación y las mismas experiencias educativas.

Se establece la necesidad de adecuar esta etapa a las características de los alumnos con n.e.e. Se indica que los alumnos con n.e.e, temporales o permanentes, podrán llegar a alcanzar dentro



del sistema educativo los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. En la Ley de la Escuela Pública Vasca se indica que Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en la Educación Primaria educativas que en un contexto determinado son consideradas como —especialesll en situaciones educativas más adaptadas dejan de serlo.

Con el fin de facilitar el estudio y análisis de las diferentes problemáticas, sin que esto suponga encasillar o clasificar al alumnado en función del déficit, se pueden establecer los siguientes grupos:

Alumnos y alumnas con déficits auditivos, visuales o motrices sin una problemática intelectual o emocional acusada. Van a necesitar fundamentalmente de medios técnicos, ayudas especiales y sistemas alternativos de comunicación para facilitarles su acceso al currículo ordinario.

Alumnos y alumnas que proceden de un medio sociocultural desfavorecido o pertenecen a una cultura diferente y que presentan dificultades para adaptarse a las tareas de aprendizaje que la escuela propone

Alumnos y alumnas con dificultades específicas de aprendizaje vinculadas a la adquisición de los contenidos instrumentales de las áreas básicas (lenguaje y matemáticas). Será necesario adoptar medidas de refuerzo educativo introduciendo modificaciones en la secuenciación de los contenidos y en las estrategias metodológicas.

Alumnos y alumnas con dificultades generalizadas de aprendizaje derivadas de un déficit intelectual y que van a precisar de adaptaciones significativas del currículo a lo largo de toda su escolaridad.

Alumnos y alumnas con trastornos generalizados de desarrollo o gravemente afectados cuya escolarización se va a desarrollar fundamentalmente en aulas estables.

Alumnos y alumnas con dificultades emocionales y/o conductuales que suelen generar dificultades de aprendizaje

3.8 Clasificación de las necesidades educativas especiales

Existen diferentes tipos de necesidades educativas especiales a nivel físico, psíquico, cognitivo y sensorial. Cada necesidad variará en función de las dificultades que presente el pequeño, como pueden ser las siguientes:

Dificultades en la gestión de emociones. La falta de inteligencia emocional puede ser un problema en los niños que le influya en sus relaciones con los demás.

Necesidades sensoriales o físicas. Aquí entraría la discapacidad auditiva y visual, así como otras discapacidades físicas que pueden dificultar el desarrollo del niño.

Dificultades de aprendizaje. En este caso el niño puede presentar discapacidad intelectual y darse problemas a la hora de aprender a leer, escribir o retener información, por ejemplo.

Problemas en la adquisición de habilidades básicas en el ámbito escolar.

Dificultades de los pequeños a la hora de expresar sus emociones y de comprender y empatizar con los demás.

Alteraciones de la conducta. Ejemplo de ello son los trastornos del espectro autista, el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad y otros trastornos graves relacionados con la salud mental, que dificultan el desarrollo del menor.

Otros condicionantes médicos y de salud como son las enfermedades raras y crónicas.

El objetivo de clasificar las necesidades educativas especiales es que se detecten precozmente y se actúe al instante. Es decir, en cuanto una NEE aparece en el aula, se responde acorde con la demanda de ese alumno.

También hay que tener en cuenta que, el progreso de cada niño variará en cada caso. Por tanto, cuando un niño presenta necesidades educativas especiales, se requiere que el profesional se adapte a él y le ofrezca una atención lo más personalizada posible. Es decir, los educadores deben tener en cuenta si un niño presente algún tipo de necesidad especial para organizar sus clases y enseñarle de manera adecuado, así como ayudarlo a superar sus dificultades para que ello no suponga una barrera en su crecimiento y aprendizaje.

3.9 Llevar la práctica la inclusión en las NEE

Los profesionales de la educación a cargo de hacer posible la inclusión escolar dentro de las aulas requieren de recursos. No se trata únicamente de dinero para materiales, salarios y demás, sino de recursos metodológicos y de apoyo.

Y es que, la teoría es fantástica y se encuentra disponible aquí y allí. Lo que no sobran son los ejemplos de actividades o tareas para promover una educación inclusiva. Falta un manual proinclusión escolar. Algo así como una guía de buenas prácticas que difundan ideas útiles y creativas. Estos son algunos ejemplos para cubrir las necesidades educativas especiales en el aula:

Permanencia en el aula

Procurar que los alumnos con NEE permanezcan en el aula con su clase el mayor tiempo posible. La idea es que trabajen la mayor cantidad de contenidos comunes.

Fomentar la accesibilidad

Eliminar todas las barreras físicas que supongan un obstáculo para alguien con alguna discapacidad física. Para ello, el uso de rampas ha sido el recurso más popular. A esto se suma la instalación de ascensores o cambios en la disposición de las aulas.

Normalizar la diversidad

Normalizar lo diverso. En el pasado, la diversidad dentro del aula generaba incertidumbre e inseguridad, tanto a los alumnos como a sus familias. Hoy la diversidad es percibida como una ventaja y no como un menoscabo.

Promover la inclusión educativa

Proveer a los niños con NEE de tutores, maestros especiales o acompañantes terapéuticos, de acuerdo con el caso. Ellos son mediadores entre la clase y el pequeño con capacidades especiales. Ellos serán los encargados de promover la participación de todos y disuadir la exclusión.

La educación inclusiva y la satisfacción de las necesidades educativas especiales (NEE) es un gran desafío de cara al futuro. La tendencia en educación es integrar y, para ello, es preciso estar preparado. ¿Estás preparado para la escuela que viene?

3.10 ¿Cómo detectar si un niño presenta una necesidad educativa especial?

Sabemos que esta es una situación que podría asustarte como padre, sin embargo, lo más sano y recomendable siempre será estar alerta a posibles síntomas que pueda presentar su hijo para que reciba de manera oportuna la ayuda que necesita.

Aunque existen varios tipos de necesidades con diferentes características, esto te podría ayudar a detectar síntomas para que puedan acudir con un especialista más temprano que tarde:

Sus emociones son exageradas y repetitivas, por ejemplo, enojos muy fuertes.

No es independiente en comparación a otros niños de su edad, es decir, demanda mucha más atención de los padres.

No sabe cómo comportarse en actividades con otros niños y en la mayoría de los casos se cohíbe a participar.

Es impulsivo y no es capaz de prestar atención por cortos periodos de tiempo.

En la mayoría de los casos, son los maestros los que detectan este tipo de comportamiento en los niños y son quienes lo comunican de manera respetuosa y asertiva a sus padres para buscar ayuda profesional.

3.11 Agentes que participan en la detección de Necesidades Educativas Especiales

En la detección de Necesidades Educativas Especiales es importante la participación de todas las personas que tienen contacto directo con el estudiante, ya sean docentes, asistentes de aula, la familia, cuidadores, etc.

La familia es considerada la primera escuela y el primer contacto que tiene el estudiante, lo cual es primordial que los padres o en algunos casos los cuidadores observen las conductas y características del niño o niña, y así, comunicarlo al docente de aula para que este, pueda dar contención, orientar y responder a las inquietudes de la familia.

Por otro lado, la detección que realiza el docente de aula es igual de importante, ya que la mayor parte del tiempo los estudiantes están en el centro educativo, lo cual permite observar los comportamientos que presenta el estudiante y poder detectar alguna necesidad que presente, y así, derivar al profesional correspondiente para que este pueda orientar al docente en la aplicación de prácticas inclusivas, y en conjunto crear el plan de apoyo que el estudiante necesita según sus características.

Es necesario que exista una buena comunicación entre la familia y los distintos profesionales que atienden al estudiante con NEE para que la propuesta educativa elaborada sea más efectiva.

López (2011) y Aguilar (2016) mencionan la importancia de la participación de los agentes educativos para realizar una buena detección de las Necesidades Educativas Especiales, apoyándose entre profesionales y creando los recursos adecuados para el estudiante.

La detección temprana de Necesidades Educativas Especiales es una gran labor para los diversos agentes que mantienen relación directa con el estudiante, lo cual es de suma importancia identificar lo más pronto posible las dificultades que presente el niño o niña, para detener futuras complicaciones tanto en lo académico como en lo social, y así, obtener mejores resultados.

Es esencial observar las características y el desarrollo en los diversos ámbitos del estudiante, para derivar al especialista correspondiente, creando lazos de apoyo entre los distintos profesionales y la familia, e implementar en conjunto, una efectiva propuesta educativa, entregando una atención personalizada según las necesidades y características que presenta el estudiante, con el fin de mejorar las condiciones de enseñanza, entregar el apoyo necesario al estudiante y eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje, entregando una educación de calidad en equidad y potenciando todas sus habilidades, facilitando las herramientas necesarias para que pueda desarrollarse en la vida de manera plena.

3.12 Instrumentos para la detección de necesidades educativas especiales

Para poder detectar que tipo de necesidades tienen nuestros alumnos como docentes de infantil disponemos de varias herramientas exploratorias:

1. Estudio individual: del niño comparando sus capacidades y progresos con el de sus compañeros para comprobar cuál es su ritmo de aprendizaje específico y poder ayudarlo de la manera pertinente.
 2. Entrevista: tanto con el niño como con sus padres. Ésta nos servirá para obtener información del alumno que no podemos obtener en el aula por falta de tiempo individual con el niño, y,
-

en el caso que se le hiciéramos a los padres podríamos obtener una perspectiva diferente de cómo es el niño y del tipo de necesidades que tiene, así como contrastar opiniones y entender estados de ánimo...

3. Pruebas psicopedagógicas: es un proceso de recogida, análisis y valoración de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Éstas se presentan en diferentes test o pruebas en las cuales se evalúan diferentes ámbitos: el personal, académico y socio – afectivo. Son realizadas por el orientador del Gabinete Psicopedagógico del centro o del Equipo de Atención Psicopedagógica (EAP) y quedan registradas a modo de informe. Estas pruebas son un pilar fundamental para llevar a cabo el Dictamen de Escolarización. Éste es un informe en el que se especifican las necesidades educativas especiales, los apoyos y adaptaciones del currículo y se orienta sobre el tipo de educación más adecuada a las características y necesidades del alumno.

El dictamen será escrito por el profesional de orientación del centro o del EAP y únicamente para aquel alumnado que presente necesidades educativas especiales relacionadas a discapacidad o trastornos graves de conducta.

4. Observación: Aunque está dentro del punto anterior su importancia es tal que se merece que hablemos de ella de manera individualizada. A través de la observación obtenemos información muy valiosa para nosotros los docentes y para el desarrollo del niño y, sobretodo, a través de la observación captamos los signos de alerta sobre los cuales hablaremos en el siguiente punto. Para llevar a cabo un registro de la observación que hagamos podemos utilizar unas tablas ya hechas o hacerlas nosotros mismos en función de donde queramos centrar nuestra atención. 5. Signos de alerta: son indicadores basados en condiciones biológicas,

psicológicas y sociales, y cuya presencia nos puede llevar a sospechar que el niño puede padecer algunas dificultades que le impidan seguir el ritmo cotidiano del aula.

3.13 Protocolo de actuación ante las necesidades educativas especiales (Pasos a seguir)

1. El tutor y profesores que tratan con el alumno perciben que un alumno no avanza con normalidad y las medidas ordinarias del aula no favorecen su proceso de aprendizaje.

2. El tutor solicita al Equipo Directivo el protocolo de derivación. Esta documentación está constituida por un formulario a rellenar por el tutor, otro por los padres y, por último, una autorización familiar firmada por los padres para realizar las pruebas psicopedagógicas por el centro o el EAP.

3. Entrevista del tutor con el orientador para ampliar información sobre las posibles necesidades del niño, pasos a seguir, servicios de derivación existentes...

4. Evaluación psicopedagógica del Gabinete Psicopedagógico de Orientación del centro o del profesional del Equipo de Atención Psicopedagógica (EAP). 5. Información al tutor, a la familia y al alumno. En esta entrevista se deberá comunicar a los progenitores del niño los resultados de las diferentes pruebas exploratorias a las que se le ha sometido a su hijo para confirmar las sospechas de que éste presenta necesidades educativas especiales. Entonces podemos solicitar a los padres su permiso para que el niño pueda ser tratado por el profesional del centro que se ocupa de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE). A partir de ese momento debemos asesorar a los padres durante toda la escolaridad de su hijo sobre pautas de actuación que pueden llevar a cabo desde casa para potenciar las habilidades del niño

y se les mantendrá informados de cualquier decisión que se tome sobre la educación de su retoño.

Deberemos informarles también de los recursos, prestaciones y servicios de apoyo disponibles, tanto en el ámbito sanitario (médico de cabecera, fisioterapeuta, oculista...) como en el social (servicios sociales como el de bienestar de la infancia, ayudas específicas como certificados...) y educativo (equipo de orientación educativa y pedagógica: psicólogo, maestro de educación especial...), es decir, se les guiará en el mapa de servicios de derivación existentes que tienen a su disposición. El siguiente paso a dar sería el de organizar la respuesta educativa que se le va a dar al niño a partir del Equipo Directivo del Centro que, a través de la jefatura de estudios, el Gabinete Psicopedagógico de Orientación del centro y del EAP pondrá en marcha las actuaciones necesarias para articular la respuesta educativa establecida para el alumno o alumna en cuestión.

3.14 Medidas de actuación e intervención educativa

La finalidad de estas medidas consiste en “proporcionar una atención individualizada” a cada alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin modificar los objetivos generales de cada una de las etapas educativas. Las más relevantes que podemos llevar a cabo en la etapa de educación infantil son las siguientes:

1. La acción tutorial: se centra en la planificación de actuaciones que posibiliten una adecuada respuesta a las características del alumnado a nivel escolar, personal y social. Éstas serán desarrolladas por todo el profesorado con el asesoramiento de los orientadores del centro.
 2. Las estrategias de enseñanza: hacen referencia a los grupos de refuerzo en las áreas de carácter instrumental y los agrupamientos flexibles, es decir, son el conjunto de actividades
-

educativas que complementan, consolidan o enriquecen la acción educativa ordinaria. Estos refuerzos o estrategias pueden variar según las necesidades del alumno, algunos necesitarán ayudas individuales para adquirir aprendizajes dificultosos para él, en cambio, otros requerirán la aplicación de métodos y técnicas específicas.

En los casos más graves los esfuerzos se centrarán en la adquisición de habilidades básicas como son: la solución de problemas, la discriminación auditiva y visual, el desarrollo de la memoria y el procesamiento de la información.

3.15 Agrupación de las NEE

Agruparemos las necesidades educativas especiales que pueden mostrar los niños en los siguientes grupos: - Alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. - Alumnado con altas capacidades intelectuales. - Alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Español. - Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. - Alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja.

Etiquetar a un niño en educación infantil es muy difícil puesto que están en edades muy tempranas y su estado madurativo es muy bajo todavía, pero ya se pueden detectar signos de alerta que nos permitan englobar las necesidades especiales de un niño en alguno de los grupos anteriores.

En educación infantil es difícil diferenciar entre necesidades educativas y necesidades especiales, por ello es importante delimitar lo que es una y lo que es otra. Aranda, Edurne 5 Con la nueva ley LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) en el apartado 57 se hace especial hincapié en la diferencia existente entre alumnos con

necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE). Los ACNEAE son los alumnos que pueden tener dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, trastorno déficit de atención (TDAH), pueden sufrir un retraso educativo por haberse incorporado de manera tardía al sistema educativo o pueden tener unas condiciones familiares de riesgo. En cambio, los ACNEE, son los alumnos con necesidades educativas especiales que necesitan apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de la conducta.

Los ACNEE están incluidos dentro de los ACNEAE, es decir, todos los ACNEE son ACNEAE, pero no todos éstos son ACNEE. Ambos requieren una respuesta diferente a la ordinaria, y precisan de un informe de evaluación psicopedagógica previo. Partiremos de la base de que todo niño tiene necesidades educativas y lo que puede ocurrir es que alguno de ellos tenga de especiales que pueden ser permanentes o transitorias y pueden venir por factores físicos inherentes en el niño (condiciones estructurales) o por el ambiente en el cual éste se desarrolla (condiciones ambientales). Por lo tanto, en este trabajo hablaremos de alumnos con necesidades educativas en general y nos referiremos a ellos como ACNEE.

UNIDAD IV LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.

4.1.-Las adaptaciones curriculares.

Las adaptaciones curriculares son modificaciones en los materiales y cambios que realiza el profesor en el aula adaptando a las necesidades específicas de ciertos alumnos el material, de forma que puedan trabajar con sus necesidades especiales.

Es decir, en el plan de estudios, las adaptaciones curriculares están especializadas para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan tener una educación ordinaria el máximo

tiempo posible y que puedan desarrollar al máximo sus capacidades, repercutiendo positivamente en el desarrollo de sus habilidades y competencias.

En las adaptaciones curriculares veremos detallados todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno, respondiendo a sus necesidades educativas especiales.

Además, de diferenciar entre Primaria y Secundaria, podemos encontrar dos tipos principales: adaptaciones curriculares significativas y no significativas, llamadas también Programa de Refuerzo.

Las Adaptaciones Curriculares Significativas

Las Adaptaciones Curriculares Significativas consisten en la adecuación del temario de enseñanza que es común para todos los alumnos, pero respondiendo a las necesidades especiales y las individuales de los alumnos que necesiten de esta adaptación.

En cada Comunidad Autónoma existe un currículo oficial que todo el alumnado tiene que cursar, concretado mediante las programaciones que se realizan dentro de cada centro escolar.

Este currículo oficial se compone de elementos no modificables de manera significativa, como son los objetivos a cumplir en las programaciones, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.

En este sentido, la adaptación consistirá en suprimir, sustituir o incluso añadir elementos que ayuden a la enseñanza y a la propuesta educativa. Las Adaptaciones Curriculares Significativas se desarrollan y diseñan de forma individualizada para las necesidades especiales de un alumno en concreto.

Es importante señalar que para que las Adaptaciones Curriculares Significativas cumplan con su objetivo, necesitan de una evaluación psicopedagógica previa del alumno en cuestión.

Objetivos de las Adaptaciones Curriculares Significativas

A modo de resumen, las Adaptaciones Curriculares Significativas pueden:

Adecuar los contenidos, objetivos y criterios de evaluación.

Eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente.

Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores.

Priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Cambiar la temporización de los objetivos y criterios de evaluación.

Para la puesta en práctica de este tipo de adaptación se debe redactar un documento escrito que contendrá al menos 4 apartados:

Datos personales y escolares del alumno.

Informe o valoración de la competencia curricular del alumno.

Delimitación de las necesidades educativas especiales del alumno.

Determinación del tipo de currículo adaptado que seguirá el alumno con sus respectivas modificaciones (objetivos, contenidos, metodología, actividades y criterios de evaluación) así como el seguimiento de la adaptación curricular. Se concretarán, además, todos los recursos y materiales necesarios.

Las Adaptaciones Curriculares No Significativas o Programa de Refuerzo

Las Adaptaciones Curriculares No Significativas o Programa de Refuerzo son adaptaciones orientadas a los tiempos, la metodología, las actividades, las técnicas o los instrumentos de evaluación.

En este sentido, pueden ser precisadas por cualquier alumno, tenga o no necesidades educativas especiales. Modifican elementos no prescriptivos o básicos del currículo.

Las Adaptaciones Curriculares No Significativas no modifican sustancialmente la programación propuesta, como pueden ser adaptaciones en la metodología, obteniendo una ayuda más individualizada del profesorado o adaptaciones en los contenidos, bien rescatando contenidos que se han trabajado en otro momento, introduciendo cambios en la secuencia de los mismos o eliminando algunos que no se consideren básicos.

Así, este tipo de Adaptaciones Curriculares van más dirigidas al alumnado que presente un desfase en su nivel de competencia curricular respecto al grupo, bien por presentar dificultades de aprendizaje o de acceso al currículo asociadas a discapacidades o trastornos de conducta, por encontrarse en situación social desfavorecida o por haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo.

Pueden ser adaptaciones grupales cuando estén dirigidas a un grupo de alumnos que tengan un nivel de competencia curricular relativamente homogéneo, pero no es lo normal, por lo que también se trata de un tipo de adaptación individualizada.

Adaptaciones de Acceso al Currículo

También existen las Adaptaciones de Acceso al Currículo. No son adaptaciones curriculares propiamente dichas, sino más bien un tipo de adaptación de ciertos aspectos para que el alumno pueda “acceder” al plan de estudios oficial.

Hablamos de modificaciones de tipo espacial, de materiales, personales o de comunicación, por lo que son normalmente relacionadas con grupos que tengan necesidades motoras o sensoriales, aunque ello no significa que puedan ser utilizadas para cualquier alumno.

Están pensadas para alumnos que presentan algún tipo de necesidad de material o recursos específicos adaptados. Estos pueden ser sistemas alternativos de comunicación, mobiliarios

adaptados, mejora de la iluminación, libros en braille, profesorado especial, lenguaje de signos o cualquier tipo de material o recurso que facilite a estos alumnos el acceso al currículo oficial.

4.2 Grados de las adaptaciones

Adaptaciones Curriculares de Centro: son el conjunto de modificaciones referidas tanto al centro en su conjunto, como a un determinado ciclo o etapa. Aparecen reflejadas en el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Etapa. Son, por ejemplo, los cambios a nivel organizativo como horarios para facilitar la intervención de los especialistas, espacios específicos, desdobles de grupos... · **Las variables metodológicas:** son aquellas decisiones metodológicas para el Proyecto Curricular que incluyan responder a diversas necesidades educativas. Son, por ejemplo, la selección de contenidos en función de los intereses de los niños, organizar los contenidos de manera globalizadora, potenciar las relaciones personales...

Adaptaciones Curriculares de Aula: implican multitud de ajustes que se realizan en los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se plantean especialmente para dar respuesta a los ACNEE que estén incluidos en ese grupo-clase. Las adaptaciones deben quedar plasmadas en la programación del profesor y hacen referencia a la metodología utilizada. Son, por ejemplo, la ubicación de los alumnos en el aula, propuestas de actividades con diversos niveles de dificultad, apoyos... · **Programación de aula:** para la educación infantil la programación del maestro ha de partir de la necesidad de centrarse en el principio de globalización. Este principio se basa en interaccionar directamente con el medio, explorarlo, observarlo, percibirlo y permitirá al alumno ver el mundo y la realidad de manera global. Un aprendizaje globalizado dará pie a adaptarnos a las necesidades de cada niño, a su ritmo y capacidades la cual cosa favorecerá especialmente a los ACNEE.

Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI): son todos aquellas modificaciones que se llevan a cabo sobre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para un alumno concreto con el objetivo de dar respuesta a sus NEE, sin poder ser compartidos ni aplicadas al resto de sus compañeros de grupo. · EL ACI tiene unas fases para su elaboración y aplicación:

- Fase 1: Evaluación inicial del alumno y el contexto. Para llevarla a cabo nos centraremos en las siguientes cuestiones: * Nivel de competencias del alumno en su ambiente y cómo éste aprende (estilo de aprendizaje), que le motiva para aprender, qué ayudas necesita... * Evaluación del contexto de aprendizaje, es decir, cómo se le enseña al niño, el clima del aula (interacción entre alumnos y entre el profesor y el alumno) y la organización del aula.

- Fase 2: Toma de decisiones. Basadas en el alumno y su contexto según los resultados obtenidos en la fase anterior.

- Fase 3: Planificación del currículo individual del alumno. Debe formar parte de la programación de aula y debe llevar a cabo modificaciones de elementos ordinarios pero también de los compartidos con el grupo - clase para integrar plenamente al alumno.

4.3 Elementos de las ACI

Datos personales y escolares del alumno.

Informe o valoración de la competencia curricular.

Delimitación de las necesidades educativas especiales.

Especificación del currículo adaptado que seguirá,

especificando:

La adecuación de los objetivos educativos de Área.

La selección y/o inclusión de determinados contenidos.

Las estrategias metodológicas - Criterios de evaluación.

Seguimiento de la adaptación curricular.

Concreción de recursos humanos y materiales necesarios, así como de horarios y distribución de tiempos.

Los padres o tutores legales del alumno podrán realizar las sugerencias que consideren oportunas. Si no estuvieran de acuerdo podrán reclamar ante el director del centro y, si no se resolviera, ante el Servicio de Inspección, que resolverá finalmente.

-Tipos de adaptación sobre los elementos curriculares básicos: priorización, inclusión/eliminación y temporalización.

Priorización de objetivos y/o de contenidos y criterios de evaluación. Una manera de adaptar el currículum, es dando prioridad a unos objetivos sobre otros, lo mismo que a contenidos y criterios de evaluación. Esta priorización consiste en que fundamentalmente se trabajarán los indicados dejando en un segundo plano el resto, que también pueden ser abordados completando o cuando se alcancen los prioritarios. La priorización debe seguir la lógica curricular en cuanto que los objetivos destacados estén en coherencia y concordancia con los contenidos y criterios de evaluación priorizados.

Teniendo en cuenta y en función del análisis previo de las necesidades educativas específicas de cada alumno, nos puede ser de gran utilidad, a la hora de priorizar elementos básicos del currículum, algunos de los criterios presentados por Puigdemívol (1993) y tomado de lo que L. Brown (1989) formuló como criterios de funcionalidad.

Compensación: consiste en atender las necesidades educativas especiales del alumno destacando aquellos aspectos del aprendizaje que puedan compensar los déficits observados.

Autonomía/funcionalidad: priorizando los aprendizajes que aporten mayor autonomía personal, escolar y profesional al alumno.

Probabilidad de adquisición: comenzando por aquellos aprendizajes que de acuerdo con el nivel de competencia curricular y conocimientos previos, estén más al alcance de alumno e ir graduándolos en dificultad.

Sociabilidad: primando los aprendizajes que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales y de interacción con el grupo.

Generalización: priorizando también aquellos objetivos y/o contenidos que comporten una mejor transferencia de lo aprendido a las situaciones y experiencias cotidianas de la vida de los alumnos.

La adaptación será de mayor a menor significación en cuanto que la hagamos sólo de criterios de evaluación, también de contenidos y, la más significativa, cuando afecte también a los objetivos.

En cuanto a los contenidos podemos efectuar una priorización longitudinal o transversal. Esta priorización que denomino longitudinal, consiste en dar preferencia dentro de cada tipo de contenidos (conceptos, hechos y principios por un lado, procedimientos y estrategias de aprendizaje por otro, y normas, actitudes y valores) sobre otros, siguiendo los criterios esgrimidos.

La priorización transversal es aquella en la que predominamos, en función de las necesidades educativas del alumno, un tipo de contenido sobre otro. Un ejemplo de esto último lo podemos encontrar en la priorización de contenidos procedimentales sobre los conceptuales, en los ámbitos sociolingüístico y científico-tecnológico, que se suelen dar en la mayoría de los programas de diversificación curricular (Coronado, 1997).

Inclusión o eliminación de objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación. En determinadas circunstancias y necesidades educativas especiales (déficit visual, auditivo, motor o cognitivo) será necesario eliminar del currículum; objetivos, contenidos, criterios de evaluación e incluso áreas, que se muestren inadecuadas e inaccesibles por las características de las necesidades educativas que presente el alumno –lo cual no impedirá el desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales- incorporando otros que no están programados para el resto del grupo-clase, pero que, en cambio, tienen especial interés para estos alumnos. Podría ser el caso de algunos alumnos sordos, cuyas dificultades en el desarrollo del lenguaje le dificulte sobremanera el estudio de una lengua extranjera. En este caso, sería conveniente sustituir esa área por el aprendizaje de —la palabra complementada— como facilitador del desarrollo del lenguaje.

Siguiendo dentro de este apartado, también podemos hablar de enriquecimiento curricular cuando sin eliminar ningún elemento, se incluyen contenidos de ampliación dirigidos a alumnos con sobredotación intelectual.

4.4 Duración de las adaptaciones curriculares significativas:

En educación primaria y secundaria obligatoria, las adaptaciones curriculares significativas suelen tener una duración de un ciclo y suelen hacerse en el primer curso del mismo, aunque también pueden realizarse en el segundo.

En Primaria, las adaptaciones curriculares individualizadas significativas se realizarán al inicio del 1er. Ciclo, del 2.º Ciclo o del 3.º Ciclo. —En caso de que la adaptación curricular individual significativa, debido a situaciones excepcionales, se realice para el 2.º, 4.º o 6.º curso de Educación Primaria, ésta se elaborará únicamente para ese curso escolar (Valencia).

—Las adaptaciones curriculares individualizadas se realizarán al inicio de cada ciclo educativo en que esté escolarizado el alumno/all.

—En caso de que la adaptación curricular, debido a situaciones educativas excepcionales se realice en el segundo curso de un ciclo, ésta se elaborará únicamente para ese curso escolarll (País Vasco).

—Tendrán una duración mínima de un ciclo educativo, excepto en el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria en el que podrán desarrollarse sólo en un cursoll (Galicia).

—Las adaptaciones curriculares individualizadas tendrán como temporalización mínima un ciclo educativo de la etapa en que esté escolarizado el alumno, periodo mínimo suficiente para poder valorar los resultados de las modificaciones que se realicen. Será necesaria una nueva aprobación cuando se produzca una modificación en la referencia al cicloll (Andalucía).

Responsables:

Los responsables de la confección y aplicación de la adaptación curricular son el profesor tutor y los profesores y profesionales que trabajan con el niño. Cuentan con el asesoramiento de los equipos de orientación, y necesitan de la autorización de la administración educativa.

—La responsabilidad del diseño y desarrollo de la adaptación curricular individualizada significativa recae sobre el profesor tutor y el resto de profesionales que trabajan con el niño o niña con necesidades educativas especiales. —Deben ser supervisadas y aprobadas por la Administración Educativa (Andalucía).

—Las adaptaciones curriculares autorizadas las realizarán los profesores que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales, con el asesoramiento y apoyo de los Servicios de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional o de los Gabinetes Psicopedagógico autorizado o Departamento de Orientación.

—La decisión de realizar una adaptación curricular individual significativa la tomará el equipo educativo del grupo al que pertenece el alumno (Valencia).

—En la Educación Infantil y Primaria, la elaboración de la A.C.I. compete al profesor tutor y al profesorado de apoyo a las n.e.e. que intervenga (especialista de educación especial, audición y lenguaje, profesor de apoyo a invidentes) con la colaboración del orientador del centro y otros profesionales que incidan en la respuesta educativa del alumno (Canarias). —En la Educación.

4.5 Procedimiento el diseño de las adaptaciones curriculares significativas

La normativa autonómica establece el procedimiento para la elaboración de una adaptación curricular significativa. Por ejemplo, en Andalucía, el proceso es el siguiente:

El profesor tutor, a partir de la evaluación inicial y diagnóstica, considerará la conveniencia de realizar una adaptación curricular significativa.

Recopilada toda la información pertinente, el jefe de estudios celebrará una reunión de trabajo con los tutores en la que podrán estar presentes todos los profesores que hayan intervenido con el alumno, así como los profesionales que hayan participado en la fase de evaluación inicial o diagnóstica, y se decidirá sobre la pertinencia o no de la adaptación.

Asesorado por los profesores especialistas del centro y el equipo de apoyo de la zona correspondiente, el profesor tutor, con el resto de profesores que vayan a intervenir, diseñarán la adaptación curricular individualizada, que se enviará al servicio de inspección de la zona.

El servicio de inspección de zona informará favorable o desfavorablemente.

Registro de las adaptaciones curriculares significativas:

Estas adaptaciones se recogen en un documento individual (D.I.A.C.), en el que se incluyen:

Los datos de identificación del alumno.

Las propuestas de adaptación, tanto las de acceso al currículo, como las propiamente curriculares.

Las modalidades de apoyo.

La colaboración con la familia.

Los criterios de promoción.

Los acuerdos tomados al realizar los oportunos seguimientos.

En educación primaria, las adaptaciones curriculares significativas se incluirán en: las actas de evaluación, expediente académico del alumno, historial académico de educación primaria, informe personal por traslado, informe de evaluación final de ciclo e informe individualizado de final de etapa.

Asimismo, en educación secundaria estas adaptaciones se recogerán en el expediente académico, en el historial académico de educación secundaria obligatoria y en el informe personal por traslado.

Evaluación y promoción:

Tanto en la educación primaria, como en la secundaria obligatoria, la evaluación y promoción de los alumnos con adaptaciones curriculares significativas se realizará tomando como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones.

Sin perjuicio de la permanencia durante un curso más en el mismo ciclo (educación primaria), o la permanencia de un curso más en el mismo curso (educación secundaria obligatoria), la escolarización de este alumnado podrá prolongarse un año más, siempre que favorezca su integración socioeducativa (educación primaria), o que favorezca la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria.

Etapas educativas:

Las adaptaciones curriculares significativas están reguladas en la educación primaria y secundaria obligatoria.

En educación infantil no se especifican:

—Los centros atenderán a los niños/as que presenten necesidades educativas especiales buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personalesll (M.E.C.).

En bachillerato hay comunidades autónomas que sí las contemplan (País Vasco) y otras no (Comunidad Valenciana). Además de las adaptaciones curriculares, se pueden realizar exenciones parciales o totales para el alumnado con graves problemas de audición, visión y motricidad, cuando circunstancias excepcionales lo aconsejen.

Adaptaciones curriculares muy significativas Concepto recogido en la normativa canaria, implica la supresión de objetivos y contenidos de etapa, afectando a la mayor parte o a todas las áreas del currículo, siendo necesario priorizar objetivos y contenidos del currículo general relacionados con la autonomía personal y social, la comunicación y el tránsito a la vida adulta.

La respuesta educativa podrá requerir la intervención de recursos personales (auxiliar educativo, fisioterapeuta, etc.) y materiales excepcionales. Los alumnos que precisen de este tipo de adaptaciones se escolarizarán en aulas enclave o en centros específicos de educación especial, excepto cuando el dictamen del equipo de orientación educativa y psicopedagógica aconseje una escolarización más normalizada.

El referente curricular será el de las etapas preobligatoria y de primaria, pudiéndose suprimir, priorizar e introducir objetivos y contenidos distintos a los establecidos con carácter general para el resto del alumnado.

La adaptación curricular de los alumnos escolarizados en aulas enclave será diseñada por el profesor de educación especial, el auxiliar educativo y el orientador, y contemplará actividades de socialización con los alumnos del centro.

Adaptaciones curriculares de ampliación.

Realizadas para alumnos con altas capacidades, consisten en el enriquecimiento de los objetivos y contenidos, la flexibilidad de los criterios de evaluación, y la metodología específica que conviene utilizar teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno y el contexto escolar. Se llevan a cabo cuando en la evaluación psicopedagógica se considere que el alumno tiene un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas; de igual modo, si el alumno tiene un rendimiento global excepcional y continuado, pero se detectan desequilibrios en los ámbitos afectivos y de inserción social.

Asimismo, se puede aplicar la —flexibilización del periodo de escolarizaciónll, es decir, la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria y la reducción de la duración de un ciclo educativo de la enseñanza básica.

Recursos para atender a ACNEE

Definiremos los recursos como cualquier medio, material, procedimiento personal... que se usa en el proceso de enseñanza - aprendizaje para que cada alumno desarrolle al máximo sus capacidades y potenciar así su aprendizaje. -Recursos internos del centro PERSONALES/HUMANOS Son los que hacen referencia a las personas involucradas de forma explícita (maestro) o implícita (padres) en el desarrollo integral del alumno durante toda su escolarización. Los más destacados que podemos encontrar en un centro ordinario son:

- Director: éste debe apoyar el trabajo de los profesores, coordinar al equipo docente con los equipos externos e informar a los padres del tratamiento que se lleve a cabo con sus hijos.
- Tutor: debe facilitar desde el principio la integración del alumno en el grupo-clase, también ha de participar en la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y es un elemento clave en la detección de NEE.

Además, tendrá que poner en marcha las respuestas educativas necesarias como apoyos y adaptaciones y buscar ayuda externa en equipos de asesoramiento si es el caso. También estará en continuo contacto con los padres para informarles de cada paso que se de en relación con el progreso del alumno.

- Equipo docente (especialistas): lo forman todos los maestros/as que estén desarrollando algún proceso de enseñanza-aprendizaje con el ACNEE. Es, además, un recurso organizativo importante para elaborar el Proyecto Educativo y decidir sobre el tipo de adaptaciones curriculares para el alumno.

- Maestro especialista en educación especial/Orientador psicopedagógico: debe dar refuerzo pedagógico al centro que atienda a alumnos con necesidades educativas especiales así como

intervenir de manera directa con el alumno. Además, asesora y proporciona recursos al tutor y colabora con el equipo docente en la revisión de materiales, en la selección de la metodología a llevar a cabo...

- Auxiliar Técnico educativo: cumplen tareas de cuidado y acompañamiento a los ACNEE. Aunque ellos no tienen funciones específicamente educativas si pueden colaborar con el maestro para llevar a cabo la programación del aula. Educador social: es el profesional que se ocupa del seguimiento de alumnos que presentan absentismo escolar, presentan conductas conflictivas, viven en un entorno de riesgo social o si acaban de llegar al país.

4.6 Escala de observación de la comunicación en educación Infantil

ESCALA DE OBSERVACIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Adaptación de las escalas de Mc Shane (1980), Donellan y otros (1984), realizada por el grupo de Responsables del Programa T.G.D. de Vizcaya y Álava.

La escala que se presenta es una adaptación de las escalas de funciones pragmáticas de la comunicación elaboradas por Mc Shane (1980); Donellan y otros (1984) para evaluar las competencias comunicativas de los niños y niñas con autismo u otros problemas que inciden en el desarrollo de la comunicación. La adaptación se ha llevado a cabo pensando en un instrumento que sea fácilmente utilizable por los profesionales de educación infantil en el ámbito escolar ordinario en que sucede la actividad educativa.

Está pensada para observar cómo se comunican los niños y niñas de Etapa Infantil que presentan un retraso importante en sus competencias comunicativas y sociales, originado por trastornos generalizados del desarrollo, autismo o por algún tipo de retraso generalizado que afecta al desarrollo de la comunicación.

INSTRUCCIONES PARA LA UTILIZACIÓN DE LA ESCALA

La Comunicación incluye, además de aspectos verbales como son las palabras, frases, vocalizaciones, sonidos, etc., otros aspectos no verbales como los gestos, miradas, acercamiento físico, indicaciones, etc. Los niños y niñas que tienen dificultades para comunicarse y entenderse con los demás pueden utilizar ambas formas de expresión o, lo que es muy habitual cuando existen problemas, se comunican únicamente a través de formas no verbales. Por este motivo, es importante conocer las competencias comunicativas de cada niño y niña, saber de qué forma se comunica mejor y observar cada una de las funciones comunicativas, fijándonos tanto en los aspectos no verbales (gestos, miradas, señales, conductas, lo que sucede en el contexto en ese momento, etc.) así como en los aspectos verbales (vocalizaciones, ecolalias, palabras, frases, etc.). La observación y evaluación de estos aspectos nos dará pautas para planificar el trabajo escolar y hacer las modificaciones curriculares necesarias para aumentar la comunicación y comprensión del entorno social.

En las observaciones que se realicen al utilizar esta escala interesa conocer lo que es capaz de hacer y lo que no, pero sobre todo y lo que es más importante para planificar la tarea educativa, será necesario fijarnos en la forma en que se

Comunica y las estrategias que utiliza, recogiendo estos detalles en la columna correspondiente. Por ejemplo:

- si preferentemente se comunica de forma no verbal (Columna 1) • de qué modo lo hace, miradas, indicaciones, utiliza al adulto, etc.
- si sólo se comunica de forma verbal (Columna 2)
- en qué situación se comunica con más facilidad y cómo lo hace
- con qué persona interactúa más fácilmente y en qué situación • qué objetos de su preferencia facilitan y utiliza en la interacción
- qué lugares prefiere: aula, aula de apoyo, comedor, etc.

ESCALA DE OBSERVACIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL
 Adaptación de la escala de Mc Shane (1980), Donellan y otros (1984)

NOMBRE: _____ EDAD: _____
 Observación realizada por: _____ FECHA: _____

FUNCIONES COMUNICATIVAS	Comunicación NO VERBAL	Comunicación VERBAL
	Mediante gestos, miradas, señales, indicaciones con el dedo o la mano, moviéndose hacia..., elevando la mano, cogiendo la mano o el brazo del adulto, llevando al adulto hacia un objeto, etc.	Mediante vocalizaciones, sonidos, gritos, repeticiones, palabras, frases, canciones, música, etc.
PRESTAR ATENCIÓN dirige su atención hacia una persona u objeto		

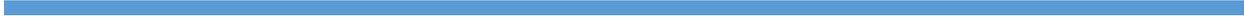


<p>Tiene contacto visual: mira, se fija de reojo Centra su atención en un objeto: dirige la mirada, la mantiene...,</p> <p>Centra su atención en otra persona: la mira, se da cuenta de su presencia,.....</p> <ul style="list-style-type: none"> • intenta dirigir la atención de otra persona hacia un objeto..... 		
<p>LLAMAR A OTRA PERSONA para localizarla o reclamar su atención</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • llama la atención o se dirige a una persona conocida • se dirige a una persona desconocida • utiliza a las personas como un instrumento para conseguir algo: las lleva hacia lo que quiere, estira su brazo, etc. 		

FUNCIONES COMUNICATIVAS	Comunicación NO VERBAL	Comunicación VERBAL
<p>IMITAR es capaz de imitar</p>		



<ul style="list-style-type: none">• gestos sencillos• acciones que ve en otros niños o adultos• sonidos o palabras que acaba de oír <p>palabras o frases tras un tiempo de oídas.....</p>
<p>NOMBRAR / DENOMINAR mediante vocalizaciones, señalando o indicando cuando comprende lo que se le pide</p>
<ul style="list-style-type: none">• objetos.....• personas• lugares• acciones• fotografías de objetos, personas, lugares, acciones• dibujos de objetos, personas, lugares, acciones
<p>RESPONDER A PETICIONES es capaz de responder a peticiones de otros</p>



<ul style="list-style-type: none"> • da objetos cuando se le piden • realiza acciones sencillas cuando se le pide..... • otras 		
---	--	--

FUNCIONES COMUNICATIVAS	Comunicación NO VERBAL	Comunicación VERBAL
HACER PETICIONES solicita lo que quiere o se dirige a alguien para pedir		
<ul style="list-style-type: none"> • comida • objetos • ayuda en una actividad determinada (abrir, cerrar.....) • interacción en el juego (dar de comer, dormir...) • acción (ir a algún lugar, salir a la calle...) • afecto 		
EXPRESAR RECHAZO muestra actitudes que revelan rechazo		



<ul style="list-style-type: none"> • hacia un objeto determinado..... • hacia una persona • hacia una situación habitual..... • hacia determinadas actividades • hacia cambios y novedades 		
---	--	--

FUNCIONES COMUNICATIVAS	Comunicación NO VERBAL	Comunicación VERBAL
<p>RESPONDER es capaz de responder</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • a personas conocidas - cuando le llaman por su nombre - cuando le hacen preguntas sencillas: dónde, quién, • a personas desconocidas - cuando le llaman por su nombre..... - cuando le hacen preguntas sencillas: dónde, quién, 		



<p>PREGUNTAR es capaz de solicitar información</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿quién es, quién viene, quién lo tiene?..... • ¿dónde está (algo que necesita)? • otras 		
<p>EXPRESAR EMOCIONES manifiesta de alguna manera emociones</p>		
<ul style="list-style-type: none"> •alegría..... • tristeza • miedo • disgusto • sorpresa 		

4.7 Escala de valoración del autismo infantil

**ESCALA DE VALORACIÓN DEL AUTISMO INFANTIL
(C.A.R.S)**

La escala de valoración del Autismo Infantil (C.A.R.S) permite hacer observaciones directas sobre las conductas comunicativas, verbales y no verbales, de los niños y niñas con dificultades graves. La escala está destinada a valorar el grado de autismo, sin embargo, permite también



hacer una ponderación de las dificultades, estilos y competencias del ámbito comunicativo y de la forma de relacionarse e interactuar con los objetos y las demás personas.

A partir de unos indicadores se trata de realizar observaciones del comportamiento del niño o niña en el ámbito ordinario en que se desenvuelve y en los entornos que son habituales para él o ella: la escuela, el aula y los momentos del patio, recreo, juego, etc. Se observan los siguientes aspectos:

1. Relación con las personas

valorar cómo se comporta el niño en una variedad de situaciones tanto estructuradas como no estructuradas y que supongan interacción con otras personas

.....

.....

.....

2. Imitación

valorar cómo imita el niño, tanto en forma verbal como no verbal

.....

.....

.....

3. Respuesta emocional

valoración de las reacciones del niño tanto a situaciones o estímulos agradables como desagradables

.....

.....

.....

4. Uso del cuerpo



valoración tanto de la coordinación como de la adecuación de los movimientos corporales (estereotipias)

.....
.....
.....
.....

5. Uso de objetos

valoración tanto del interés del niño en juguetes y otros objetos como del uso de éstos

.....
.....
.....
.....

6. Adaptación al cambio

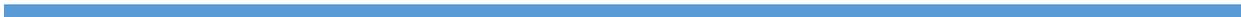
valorar las dificultades para cambiar las rutinas o para cambiar de una actividad a otra

.....
.....
.....
.....

7. Respuesta visual

valoración de los patrones de atención visual, así como la respuesta del niño/a cuando se le pide que mire objetos y materiales

.....
.....
.....
.....
.....



8. Respuesta auditiva

valoración de las reacciones del niño/a tanto a voces humanas como a otro tipo de sonidos

.....

.....

.....

.....

9. Respuesta y uso del gusto, el olfato y el tacto

valoración de las reacciones ante diferentes estímulos sensoriales próximos

.....

.....

.....

.....

10. Ansiedad y miedos

valorar ansiedad, lloros, gritos, risas incontroladas ante cambios del entorno, proximidad física,...

.....

.....

.....

.....

11. Comunicación verbal

valorar la expresión verbal espontánea, imitación de palabras o frases, ecolalia,...

.....

.....



.....
.....
.....
.....

12. Comunicación no verbal

valoración de la expresión y comprensión a través de gestos, los medios que utiliza para obtener algo que desea, reacciones cuando se le quita algo,...

.....
...
.....
.....
.....

13. Nivel de actividad

valoración del control de su actividad, en espacios abiertos, cuando tiene que permanecer quieto,....

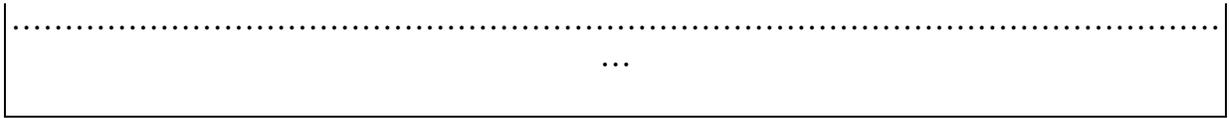
.....
.....
.....
.....
.....

14. Nivel y consistencia de la respuesta intelectual

resolución de tareas cognitivas, rendimiento en diferentes áreas y competencias,....

.....
...
.....
.....





4.9 Características: Test Gestáltico Visomotor de Bender

El test de Bender es un test vinculado a la psicología gestáltica usada para evaluar el desarrollo de la inteligencia en los niños, así como posibles trastornos y discapacidades que puedan presentar.

Este test fue creado por la psiquiatra norteamericana Lauretta Bender entre los años 1932 y 1938, basándose en los principios teóricos de la Gestalt. Según este enfoque, el organismo no reacciona a estímulos locales con respuestas locales, sino que responde a conjuntos de estímulos con un proceso total.

Se parte de la idea de que, atendiendo la función visomotora, se pueden evaluar diferentes funciones, como la percepción visual, la motricidad fina, la memoria y la conciencia del espacio y el tiempo. Además, se cree que la percepción visual depende del grado de maduración del sistema nervioso central, con lo cual se podrían detectar problemas del desarrollo con este test.

Pese a que el enfoque del que parte sea hoy en día muy criticado, lo cierto es que el test de Bender se considera una muy buena herramienta para detectar problemas del desarrollo, considerándose una excepción dentro de los tests propuestos por la Gestalt.



Es un instrumento muy fiable y válido, y que además presenta alta correlación con otras pruebas psicológicas, entre ellas el WISC. Es muy usada también porque implica muy poca intrusión para los niños, puesto que lo único que tienen que hacer es copiar los dibujos del test.

¿Cómo se aplica?

La prueba consiste en pedirle al niño que copie 9 figuras en un papel en blanco con un lápiz, tal y como se le muestra en una hoja de ejemplo. Las figuras son:

Círculo-cuadrado

Línea de puntos

Tres líneas de puntos colocadas como una escalera

Cuatro líneas de puntos haciendo ondas

Cuadrado no completo y línea curva

Curva y línea diagonal hechas de puntos

Dos curvas que se cruzan perpendicularmente

Cristales que se superponen

Cristal pequeño dentro de cristal grande

El niño, al intentar copiar todas las figuras, tiene que llevar a cabo varios procesos visuales y motores. Primero, tiene que ver la figura a copiar, hacerse una representación mental, intentar recordarla, coger el lápiz, intentar dibujar la figura y comprobar si va por buen camino.

La prueba puede aplicarse en niños de más de 4 años, y los niños de 11 o más años, en la mayoría de los casos, son capaces de copiar los dibujos del test sin errores. En caso hubieran demasiados errores o que la figura resultante fuera muy diferente a la que se les ha presentado, se consideraría la posibilidad de que haya algún tipo de problema, tanto a nivel perceptivo como intelectual y motriz.

4.9 Problemas neurológicos y el test de Bender

El test de Bender puede ayudarnos a sospechar de lesiones a nivel neurológico, sobre todo si el niño tiene más de 11 años y no hace la prueba correctamente.

No obstante, cabe decir que la capacidad de detección de posibles alteraciones neurológicas de esta prueba es baja, puesto que son muchos los motivos por los que un niño no haga correctamente el test, sin necesidad de que se hable de lesión cerebral. Además, puede haber una lesión cerebral que no afecte la habilidad viso-espacial y, por lo tanto, no quede plasmado en los resultados de este test.

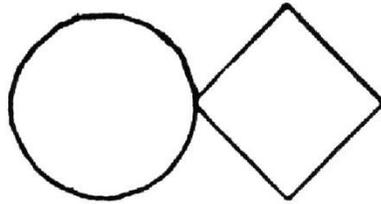
Indicadores emocionales

El test de Bender también se ha asociado a problemas emocionales, aunque, de la misma manera que hablábamos con el caso de los problemas neurológicos, esta prueba no es lo suficientemente fiable como para diagnosticar un problema del estado del ánimo o de la ansiedad.

No obstante, sí que puede ayudarnos a sospechar de que algo no va bien en el entorno cercano del evaluado, y que se deberá llevar a cabo un anamnesis más profundo, que evalúe los aspectos emocionales.

Igualmente, y desde una perspectiva muy gestáltica, se han propuesto varias explicaciones detrás de los diferentes errores que se pueden dar mientras se realiza la prueba

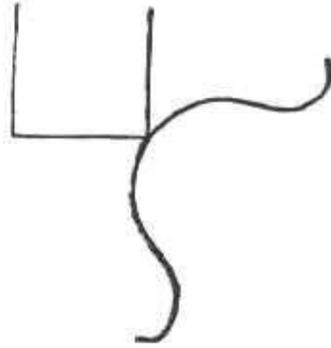
4.10 Fichas para aplicar test de Bender



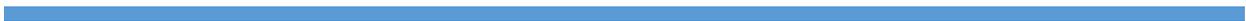
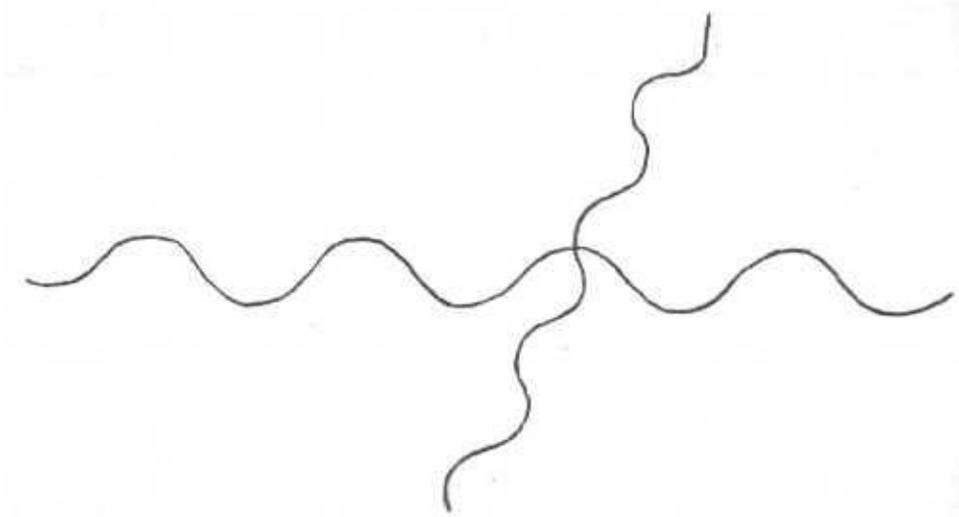


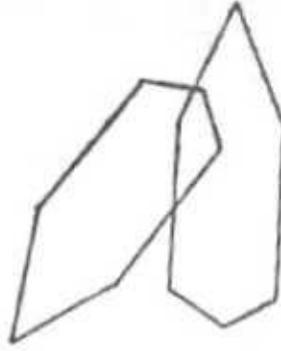


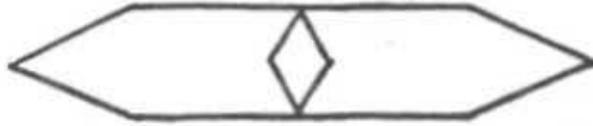












4.11 PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: _____ Edad: _____

Grado Escolar: _____ Fecha: _____ Tiempo Total: _____

Puntaje Crudo: _____ Nivel de

Maduración: _____ Observaciones Conductuales

durante la Administración:

Escala de Maduración:

Figura A

- 1 a) Distorsión de la Forma
- b) Desproporción
- 2 Rotación
- 3 Integración

Figura 2

- 7 Rotación
- 8 Integración
- 9 Perseveración

Figura 4

- 13 Rotación
- 14 Integración

Figura 6

- 18 a) Curvas por Ángulos
- b) Líneas rectas
- 19 Integración
- 20 Perseveración

Figura 8

- 24 Distorsión de la Forma
- 25 Rotación

Figura 1

- 4 Distorsión de la Forma
- 5 Rotación
- 6 Perseveración

Figura 3

- 10 Distorsión de la Forma
- 11 Rotación
- 12 a) Integración
- b) Línea Continua

Figura 5

- 15 Modificación de
- la Forma
- 16 Rotación
- 17 a) Desintegración
- b) Línea Continua

Figura 7

- 21 a) Desproporción
- b) Distorsión de la forma
- 22 Rotación
- 23 Integración



Bibliografía básica y complementaria:

Ismael García Cedillo. Ivan Escalante Herrera. Ma. Carmen Escandón Minutti. Gerardo. Fernández Torres. Antonia Mustri Dabbah. Iliana Puga Vázquez. (2000) La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias México: Secretaria de Educación Pública.

AINSCOW, M. (1995a) "Education for all: making it happen". Trabajo presentado al International Special Education Congress. Birmingham. Inglaterra. Abril.

AINSCOW, M. (1995b) Necesidades especiales en el aula. Madrid: Narcea-UNESCO.

BAUTISTA JIMENEZ, R. (Coord.) (1993) Necesidades educativas especiales. Málaga:

Aljibe.

CEC/JA (1994) La atención educativa a la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo. Almería: Delegación Provincial.

CIDE (1998) Catorce años de investigación sobre las desigualdades en la educación en España. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de investigación y Documentación Educativa. Área de Estudios e Investigación.

GARANTO, J. (1989) "Modelos de evaluación en Educación Especial". En Abarca, M.p. (Coord.) Evaluación de los programas educativos. Madrid: Escuela Española.



Pp. 43-78.

GARCÍA PASTOR, C. (1995) Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: EUB. 2ª. Edic.

ORTIZ GONZÁLEZ, C. (1988) Pedagogía terapéutica, Educación Especial. Salamanca: Amarú.

ORTÍZ GONZÁLEZ, M.C. (1994) "De las necesidades educativas especiales a la inclusión".

Siglo Cero, 164. Vol. 27 (2). Pp. 4-13.

PARRILLA, A. (1992) La integración escolar como experiencia institucional. Universidad de Sevilla. GID.

SANCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZALEZ, J.A. (1997) Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Pirámide.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ J.A. (1997) Educación Especial

II: Ámbitos específicos de intervención. Madrid: Pirámide.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. y Otros (1999) Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI. Almería: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2000) Educación Especial. Respuesta a las necesidades educativas especiales desde la diversidad. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. y CARRIÓN MARTÍNEZ, J.J. (1999) "Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras". Revista de Educación Especial,

25. Pp. 7-21.

TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999) Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas.

Málaga: Aljibe.

WANG, M.C. (1995) La atención educativa a la diversidad del alumnado. Madrid: Narcea.

