

**LAS ADAPTACIONES CURRICULARES COMO ESTRATEGIA PARA
LA INTEGRACION ESCOLAR**

**CARLOS ANDRÉS TORO
DIANA MARCELA MONTOYA TORRES
DORA LIGIA VÉLEZ URREGO
NATALIA MARIA BARRIENTOS ROLDÁN
PAULA ANDREA PATIÑO GARCIA
RUBY ANDREA RODRÍGUEZ PINEDA
SANDRA PATRICIA LÓPEZ GUZMÁN**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL ESPECIAL**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS
MEDELLÍN
2003**

**LAS ADAPTACIONES CURRICULARES COMO ESTRATEGIA PARA
LA INTEGRACION ESCOLAR**

**CARLOS ANDRÉS TORO
DIANA MARCELA MONTOYA TORRES
DORA LIGIA VÉLEZ URREGO
NATALIA MARIA BARRIENTOS ROLDÁN
PAULA ANDREA PATIÑO GARCIA
RUBY ANDREA RODRÍGUEZ PINEDA
SANDRA PATRICIA LÓPEZ GUZMÁN**

**ASESORA
LUZ ESTELLA GIRALDO LÓPEZ
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS
MEDELLIN
2003**

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a:

- Las directivas y educadoras del Centro de Servicios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, por brindarnos el espacio y la oportunidad de formarnos.
- Nuestra asesora, Luz Estella Giraldo López por su paciencia, inteligencia y comprensión durante este proceso.
- Al equipo interdisciplinario, por su apoyo constante.
- Los niños con necesidades educativas especiales, por ser el motor de nuestro aprendizaje.
- Las familias de los niños con necesidades educativas especiales por brindarnos la confianza de la educación de sus hijos.
- Nuestras familias y personas muy cercanas a nuestro corazón por su apoyo incondicional y perenne.
- Dios por ofrecernos esta oportunidad.

TABLA DE CONTENIDO

	PÁGS.
• PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	12
○ Justificación.	13
1.2. Objetivos.	15
• Objetivo general.	15
• Objetivos específicos.	15
• ANTECEDENTES.	16
• MARCO TEÓRICO.	21
○ Marco legal de la integración escolar.	21
○ Evolución histórica de la educación especial.	27
▪ Concepto.	34
▪ Fines de la educación especial.	37
▪ Objetivos de la educación especial.	38
▪ Principios de la educación especial.	39
▪ La educación especial en Colombia.	40

▪	Reconceptualización de la educación especial.	42
▪	De la educación especial a la educación de la diversidad.	43
3.3.	Necesidades educativas.	48
▪	Definición.	48
▪	Clasificación.	53
•	Cognitivas.	53
•	Físicas.	67
•	Sensoriales.	74
•	Emocionales y Conductuales.	76
3.4.	Integración escolar.	81
▪	¿ Que es la integración escolar?	81
▪	Antecedentes de la integración.	81
▪	Los beneficios de la integración.	82

▪	Atención integral e Integración escolar.	84
▪	Integración escolar o educación Inclusiva.	85
	3.5. Adaptaciones curriculares.	87
•	DISEÑO METODOLÓGICO.	97
4.1.	Tipo de investigación.	97
4.2.	Preguntas de investigación.	97
4.3.	Población objeto de estudio.	98
4.4.	Descripción de las fases de investigación.	100
	• Fase 1: Diseño.	100
	• Fase 2: Trabajo de campo / Recolección de datos.	101
	• Fase 3: Análisis de resultados.	101
4.5.	Instrumentos y procedimientos para la recolección de información.	102
	• Evaluación Pedagógica informal.	102
	• Escala de Actitud para Maestros Integradores.	104

•	Diario de campo.	106
5.	ANÁLISIS.	107
○	Evaluación Pedagógica Informal.	107
•	Prueba Uno (1).	107
•	Prueba Dos (2).	118
5.2.	Escala de Actitud.	122
5.3.	Observación / Diario de Campo /	128
5.3.1.	Categorías Bases.	130
•	Utilización de la Guía de Adaptaciones Curriculares.	130
•	Acción del Maestro.	134
•	Acción del Niño con Necesidades Educativas Especiales.	137
•	Acción del Grupo.	141
5.3.2.	Categorías Emergentes.	144
•	Tipo de Apoyo.	144

• Interacción Maestro – Niño con Necesidades Educativas Especiales.	146
• Interacción Niño sin Necesidades Educativas Especiales y Niño con Necesidades Educativas Especiales.	149
5.4. Análisis general de los instrumentos.	152
CONCLUSIONES.	155
RECOMENDACIONES.	157
BIBLIOGRAFÍA.	160
ANEXOS.	168

CUADROS Y TABLAS

	PÁGS.
Cuadro 1	
Evolución de las definiciones de Educación Especial.	46
Cuadro 2	
Esquema de Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales.	49
Cuadro 3	
Nueva Definición de Retraso Mental 2002.	58
Tabla 1	
Población Objeto de Estudio.	99
Tabla 2	
Tabla 1 Puntaje de Escala de Actitud.	105
Cuadro 4	
Evaluación Pedagógica Informal Preescolar a Segundo.	110
Cuadro 5	
Evaluación Pedagógica Informal Tercero a Quinto.	120
Tabla 3	
Rangos de puntuación Escala de Actitud frente a la Integración Escolar.	123

Tabla 4	
Puntuación primera aplicación de la Escala de Actitud.	124
Tabla 5	
Puntuación segunda aplicación de la Escala de Actitud.	124
Cuadro 6	
Categorías Base.	128
Cuadro 7	
Categorías Emergentes.	129
Cuadro 8	
Utilización de la Guía de Adaptaciones Curriculares.	132
Cuadro 9	
Acción del Maestro.	135
Cuadro 10	
Acciones del Niño con Necesidades Educativas Especiales.	139
Cuadro 11	
Acción del Grupo.	142
Cuadro 12	
Tipo de Apoyo.	146
Cuadro 13	

Interacción Maestro – Niño con Necesidades Educativas Especiales. **147**

Cuadro 14

Interacción Niño sin Necesidades Educativas Especiales
y Niño con Necesidades Educativas Especiales. **149**

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La educación y formación de las personas con necesidades educativas especiales es una labor social donde intervienen diferentes agentes como maestros integradores, maestros de apoyo, directivas, comunidad, equipo interdisciplinario, familias y alumnos, que a su vez propone la interacción de factores relacionados con la igualdad de oportunidades, la equidad y el respeto por la diferencia. Tomando como punto de partida estos aspectos y luego de observar que en la mayoría de las escuelas integradoras a las que asisten los niños del programa “Apoyo a la Integración Escolar de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales” del Centro de Servicios Pedagógicos (C.S.P), de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, se presentan problemas en cuanto al rendimiento académico del niño integrado, motivación del maestro integrador, desconocimiento de éstos en cuanto al diagnóstico del niño y características de éste, desorientación al momento de proponer las actividades, entre otras; Surgió la necesidad de crear una guía de adaptaciones curriculares que permita al maestro integrador realizar actividades acordes a las necesidades del alumno que esta integrado en su aula. A partir de esto y para dar inicio al proyecto se formuló el siguiente problema:

¿La implementación de una guía de adaptaciones curriculares puede contribuir en el mejoramiento del proceso de integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales?

21.1. Justificación.

El propósito general del sistema educativo nacional es lograr una educación con calidad para todos, utilizando para ello una serie de principios y concepciones asociados a la llamada pedagogía de la diversidad que tiene como base el objetivo de conjugar masividad, equidad y calidad. Para ello, la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, comprensiva y diversificada que proporcione una estructura curricular común a todos los alumnos; es decir, tanto al niño con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), como aquel que no las presenta.

La integración es un principio fundamental para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la educación de la población con N.E.E. Para que éste sea real y eficaz, se requiere adaptaciones tanto en los elementos de acceso al currículo como en los componentes curriculares. Esto quiere decir que el currículo debe adaptarse a todos de acuerdo a sus características personales y situacionales respondiendo con esto a dos derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política de Colombia como son el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades. Conforme a dos principios educativos básicos, como son: 1. El derecho a la educación de todos los niños, y 2. Los fines de ésta son los mismos para todos.

En la actualidad podemos observar que en las instituciones educativas que atiende el programa del Centro de Servicios Pedagógicos “Apoyo a la Integración Escolar de los Niños con Necesidades Educativas Especiales”, los maestros integradores no están lo suficientemente capacitados, ni poseen los materiales y recursos didácticos necesarios y el currículo no atiende las necesidades

educativas especiales (N.E.E.) de los niños integrados al aula regular. Debido a ello, el proceso de aprendizaje y en consecuencia el rendimiento académico de éstos no les permiten alcanzar los logros esperados. Para llevar a cabo eficazmente el proceso de integración escolar, se hace necesaria la optimización de los modelos educativos y el diseño de adaptaciones curriculares que respondan eficazmente al desarrollo integral del ser humano, brindando de esta manera una mejor respuesta a las N.E.E.

Respondiendo a la necesidad de mejorar el proceso de integración escolar de la población atendida, se diseñó una guía de adaptaciones curriculares en la cual se presentaron un conjunto de objetivos, actividades e indicadores de logros para ser aplicados con los niños integrados, de acuerdo a su grado escolar permitiendo así la construcción de aprendizajes básicos por parte de éstos y a su vez cambiar positivamente la actitud del maestro integrador.

21.2. Objetivos.

- **Objetivo general.**

- Elaborar una guía de adaptaciones curriculares que permita el mejoramiento del proceso de integración escolar del niño con necesidades educativas especiales.

- **Objetivos específicos.**

- Implementar estrategias para adaptar los objetivos de aprendizaje a los niños con necesidades educativas especiales integrados al aula regular.
- Realizar un acompañamiento oportuno y adecuado al niño con necesidades educativas especiales y al maestro integrador para mejorar el proceso de integración escolar.
- Diseñar y aplicar una prueba pedagógica informal, que permita evaluar el estado inicial de la población que atiende el programa “Apoyo a la Integración Escolar de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales”.
- Elaborar y aplicar una escala para determinar la actitud del maestro frente al proceso de integración escolar.
- Determinar la influencia de la guía de adaptaciones curriculares en la actitud y desempeño de los maestros integradores frente al proceso de integración escolar.

2. ANTECEDENTES.

Nuestra investigación surge alrededor de una dificultad encontrada en las escuelas integradoras que atiende el programa “ Apoyo a la Integración Escolar de los Niños con Necesidades Educativas Especiales” del Centro de Servicios Pedagógicos, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, relacionada con la falta de herramientas apropiadas para el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales y en consecuencia con los problemas que el maestro integrador encuentra en la intervención con los esta población.

Como posible solución a esta dificultad nos propusimos realizar una guía de adaptaciones curriculares encaminada a describir actividades específicas y evaluar desde diferentes niveles a los niños con necesidades educativas especiales integrados a las aulas regulares, con miras al mejoramiento del proceso de integración escolar

Aunque la literatura encontrada en educación especial no reseña investigaciones en el área de las adaptaciones curriculares, es posible mencionar algunos trabajos de grado que están disponibles en el Centro de Servicios Pedagógicos, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, realizados por estudiantes en formación de Licenciatura en Educación Especial.

A pesar de que estas no cumplen con los criterios propios de una investigación, tienen en cuenta las adaptaciones curriculares como un aspecto importante en el proceso de integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales.

Orozco, Chaverra, Cano y Montoya (1998), realizaron un modelo de integración escolar para niños con necesidades educativas especiales (Retraso Mental y Déficit de Atención con o sin Hiperactividad) cuyos objetivos fueron los siguientes:

- Propiciar la integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales.
- Establecer estrategias pedagógicas para una adecuada integración escolar.

Estos trabajos describen el proceso de integración escolar de dos niños con retraso mental y dos con déficit atencional y presentan como anexos sus anamnesis, evaluaciones y proceso de adaptaciones curriculares; estas son realizadas teniendo en cuenta las áreas (objetivos, actividades, evaluación), la metodología y el espacio físico. Este proyecto de investigación presenta una guía de apoyo para maestros integradores que incluye definiciones sobre la deficiencia a la que están encaminadas y sobre la integración escolar terminando con algunas recomendaciones generales para el manejo de la población objeto de estudio.

Dentro de las conclusiones las autoras incluyen una referida al mejoramiento y enfoque que dan las adaptaciones curriculares dentro del aula, permitiendo esto la cualificación del proceso de integración escolar.

Martínez y Rivera (1998), elaboraron una guía de apoyo para la integración escolar de niños con autismo, el objetivo general del trabajo fue apoyar el proceso de integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales por medio de una guía de apoyo dirigida a maestros integradores.

Esta guía define y caracteriza el autismo teniendo en cuenta la etiología, prevalencia, desempeño motor y desempeño cognitivo, de la deficiencia entre otros aspectos. Presenta un apartado del marco legal de la integración y algunos otros aspectos generales sobre el tema; para finalizar, presenta un listado de recomendaciones generales para el manejo de los niños, las cuales están muy lejos de ser estrategias que el maestro integrador pueda implementar en el aula para el mejoramiento del desempeño académico de los niños con necesidades educativas especiales integrados.

Botache, García, Ruiz y Suárez (1998), realizaron un trabajo llamado Diseño Curricular para el Alumno Plurideficiente.

Este proyecto de investigación se describe como una situación problemática en la atención a la población plurideficiente teniendo en cuenta las inconsistencias en los criterios de agrupación, promoción, la utilización del material didáctico en ocasiones inapropiado y la falta de apoyo interdisciplinario que vislumbraron la necesidad de replantear elementos que orientaran con mayor claridad en aras de cualificar la intervención.

Su objetivo general fue elaborar el diseño curricular para la atención a niños plurideficientes desde su reconstrucción crítica que garantizara una adecuada respuesta a las necesidades educativas de los niños. Con este objetivo se evidencia que el trabajo no está encaminado a la integración escolar.

En sus conclusiones mencionan que no tuvieron en cuenta el programa de integración escolar, porque consideraron que este proceso en la población plurideficiente amerita la construcción de un proyecto específico.

En ninguno de los proyectos de investigación descritos anteriormente se encuentra una guía curricular adaptada para el maestro integrador que le dé unas directrices para el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales que mejore de alguna manera el proceso de integración escolar que es lo que se pretende hacer en la presente investigación.

Bedoya (2001) coordinó el proyecto llamado “Formadores en Inclusión Escolar”, del cual se desprende el “Documento Conceptual Sobre Adecuaciones Curriculares”. Este documento es el resultado de una recopilación bibliográfica realizada por el equipo de trabajo. La información que contiene el texto fue tomada en su mayor parte de fuentes originales y otra parte fue construida a partir de las experiencias sobre integración escolar de la Fundación Integrar. El objetivo que perseguían los investigadores con este trabajo era divulgar al interior de las instituciones participantes en este proyecto, conceptos y estrategias que permitieran a todos los docentes cualificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Presentan adecuaciones curriculares en el área de matemáticas y español pero no las desarrollan teniendo en cuenta objetivos, actividades y evaluación, sino que hacen un listado donde enuncian algunas recomendaciones y actividades que se pueden realizar con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Igualmente en la Fundación Integrar se elaboró un material llamado “Adecuaciones Curriculares para Niños con Autismo” realizado por los educadores

de la Fundación. Las adecuaciones curriculares aquí planteadas son para las áreas de matemáticas y español. Está conformada por fichas (una para cada actividad) en las que presentan los objetivos, las actividades y la forma de evaluación.

Este material se aproxima un poco más a lo que pretendemos realizar en el presente proyecto de investigación ya que brinda al maestro integrador una herramienta útil para el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales que tenga en su aula.

3. MARCO TEÓRICO.

3.1. Marco legal de la integración escolar.

Conscientes de la necesidad de crear ambientes normalizados y lo menos restrictivos posible, se ponen en juego los intereses, las necesidades y potencialidades de cada persona, de la misma manera, que se cuestiona el derecho y el deber de cada ciudadano desde el núcleo familiar y concretizándose a cada ámbito social.

La convivencia social depende en gran medida del sistema de valores creado por la comunidad el cual debe contemplar el respeto por las diferencias individuales donde el derecho y el deber permiten al individuo ser integrado a la exigencia original de participación en los diferentes espacios sociales, culturales, educativos, recreativos y laborales. (Correa, 1999).

A continuación se presentan algunos de los fundamentos legales que han posibilitado abrir paso a la Integración Escolar:

El punto de partida lo constituye “La declaración de los derechos humanos de 1947”. La cual destaca aspectos relacionados con políticas generales de desarrollo social, de atención a poblaciones de alto riesgo, de alternativas de financiamiento y particularmente de ética social. En ella se establece también el derecho universal a

la no-discriminación por impedimentos físicos, nacimiento y cualquier otra condición del niño o de sus padres, entre otros. (MEN, 1991).

Se han establecido una serie de políticas que fundamentan las diversas acciones tendientes a la integración de las personas con N.E.E. Algunas de los más importantes son:

El convenio internacional de 1966 sobre derechos civiles y políticos, la declaración de los derechos de las personas con retardo mental de 1971, la declaración de los derechos de las personas con discapacidades de 1975, el programa mundial de acción para las personas con discapacidades de las Naciones Unidas de 1982, la declaración de las Naciones Unidas para las personas con limitaciones (1983-1992), las normas uniformes sobre la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidades de 1983, la declaración de Cartagena sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área Iberoamericana, la declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades especiales de 1994. (Gómez, Ramírez y Vélez, 1999)

En Colombia las Políticas Integradoras Sociales se sustenta en las leyes generales de la Constitución Política de Colombia de 1991, en sus artículos 13, 47, 54, 67 y 68 donde se considera la protección, prevención, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, así como el derecho a la formación y habilitación profesional y técnica y el derecho a la educación. (Ministerio de Educación Nacional - MEN - 1994)

La reforma educativa colombiana se instaura sobre tres bases interrelacionadas.

- a. La Ley 60 de 1993. Con ella se consolida la descentralización y define las competencias nacionales, distritales, departamentales, municipales e

institucionales necesarias en la administración y ejecución de planes y en la asignación de recursos para llevar a cabo los proyectos en servicios de salud y educación para los discapacitados.

- b. La Ley General de educación (Ley 115 de 1994). Con ella se amplía la descentralización a nivel pedagógico y curricular. Busca transformar la educación, la enseñanza, las prácticas pedagógicas y evaluativas, fortalecer la institución escolar, desarrollar la autonomía escolar
- c. La Ley 361 de 1997 en sus artículos 5,8,19 y capítulo II hace referencia al principio de la Accesibilidad. Por la cual se legisla el acceso de la persona al servicio de educación estatal o privado, en cualquier nivel de formación, sin discriminación alguna, estableciendo metodología para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual, según el tipo de limitación de las personas.

Para orientar entonces, la política de atención en servicios de educación para los discapacitados en nuestro país, se crea diferentes decretos y estrategias como son:

El Decreto 1860 de 1994. Materializa la reforma educativa y plantea en el Art.: “Excepciones al desarrollo del plan general de estudios y aplicaciones a planes particulares de actividades adicionales, dentro del calendario académico o en horarios apropiados, para facilitar la integración de los educandos con limitaciones”.

El Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales. En sus 6 capítulos reúne las disposiciones básicas para la integración social y educativa de esta población, incluyendo además la creación de aulas de apoyo, concebidas

como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas, y a la fijación de un plazo (año 2002) para la adaptación del proyecto educativo institucional y a la creación de programas de apoyo. (MEN, 1996)

El Plan Decenal (1996-2005). Busca superar toda forma de discriminación en el sector educativo, de tal manera que se fija metas, como definir estrategias para erradicar la discriminación o aislamiento por razones de raza, género, etnia residencia, limitaciones o capacidades excepcionales, origen social, posición económica o credo religioso; establecer factores que favorezcan aquellos grupos excluidos por su condición, y asegurar la educación de manera permanente para aquellas personas que por su condición cultural, étnica, social o personal requiere de adaptaciones especiales. (MEN, 1996)

El plan de desarrollo educativo se define como el eje de desarrollo del país. Plantea entre sus objetivos: Evaluar el promedio de escolaridad de los colombianos y su permanencia en el sistema educativo por lo menos hasta noveno grado; Mejorar la equidad del sistema educativo, brindando igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia de los estudiantes de escasos recursos desde sus inicios en la educación básica y la distribución de costos en la educación superior de acuerdo a las capacidades económicas; y ampliar las oportunidades educativas, culturales y recreativas para la población.

Su estrategia fundamental propende por mejorar la calidad de la institución educativa centrada en el aprendizaje: “Para lograr una educación de calidad se requiere que las instituciones educativas cuenten con una misión claramente definida, unos objetivos congruentes con la misión y estrategias y programas artículo específicos: Todo esto debe estar centrado en las necesidades educativas del estudiante...”(MEN, 2000).

Por su parte “El Plan de Cubrimiento Gradual de Atención Educativa para las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales” (de acuerdo a lo dispuesto en el decreto 2082 de 1996), toma figura como carta de navegación de la política educativa para los departamentos, distritos, municipios referente al derecho y la garantía del acceso, permanencia y promoción del servicio público educativo. Dentro de ella se contempla un conjunto de acciones relacionadas con el tiempo, espacios y recursos necesarios como respuesta a la educación a la población con limitaciones o con capacidades excepcionales. Dentro de sus características contempla la inclusión de acciones educativas en lo formal, no formal e informal. Se apoya de manera estratégica en el abordaje de Aulas de Apoyo en los establecimientos estatales y Unidades de Atención Integral en los núcleos educativos, localidades o zonas escolares. Brinda pautas educativas que preparan el recurso humano y se constituye en la base para la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de los planes de cubrimiento gradual (MEN, 1997).

En el Departamento de Antioquía se materializa en dos circulares emanados de la Secretaria de Educación y Cultura de Antioquía.

Circular 11 de marzo 21 de 1996. Dirigida a Alcaldes, Secretarios de Educación Municipal, jefes de núcleos educativos y Consejos Municipales. No legisla pero si promueve la “estrategia de atención al menor con necesidades educativas especiales en el departamento de Antioquía”, planteándose la necesidad de aula y maestro de apoyo para iniciar los procesos de integración en las instituciones educativas.

Circular 032 del 19 de febrero de 1998. Hace referencia a las orientaciones en la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales en el departamento de Antioquía. Dirigida a Alcaldes, Secretarios de Educación Municipal, Directores de Núcleo Educativo, Rectores, Junta Municipal de Educación y Directores de Establecimiento Educativos. Determina el objeto de la integración por el que la población con NEE. Debe integrarse al sistema educativo de la misma manera que las aulas especiales deberán desaparecer, apareciendo el aula de apoyo como la mejor alternativa que cualifique este proceso. Define el Aula de Apoyo, Unidad de Atención Integral, Funciones de Maestro de Apoyo, Funciones de Maestro Integrador, para la pertinente orientación hacia la comunidad educativa.

Hoy se siguen escuchando las voces internacionales para una verdadera integración como el lema propuesto en el primer Congreso Europeo sobre las personas discapacitadas (Madrid, 2002): *No discriminación + Acción positiva = Integración*. En este evento se establece la declaración de Madrid sobre discapacidad, en la cual se pide una legislación antidiscriminatoria formulando propuestas concretas ante el año Europeo de los Discapacitados, en el 2003, con el fin de lograr la plena integración social de estas personas.

Algunas conclusiones fueron:

- Se pide una legislación que evite su discriminación de los discapacitados
- Se publica la Resolución “Hacia una ciudadanía plena de las personas con discapacidad a través de nuevas tecnologías más inclusivas” elaborado por el concejo de Europa.
- Se propone poner en marcha servicios que refuercen la capacidad de participación de los discapacitados y su derecho a vivir de forma independiente, y que sirvan de apoyo a sus familias ya que juegan un papel esencial en su educación e inclusión.

- Se considera la inclusión laboral ordinaria. (Memorias, Congreso Europeo, Madrid marzo 20-23 del 2002).

Colombia, ha seguido tendencias marcadas por los paradigmas de la modernización, globalización y de la participación, para ello ha generado políticas, normas y estrategias organizativas de atención a personas con discapacidad.

La integración se constituye en una de las herramientas en el campo social que busca la atención a la diversidad y se materializa en el campo educativo mediante la socialización y el respeto por la diferencia.

21.3. Evolución histórica de la educación especial.

La historia de la Educación Especial es corta, pero lo suficiente ilustrativa y rica como para que a partir de su estudio se puedan plantear con mas acierto las coordenadas y parámetros actuales por los que deben discurrir los nuevos planteamientos conceptuales y asistenciales de las personas con Necesidades Educativas Especiales. Es desde ella, que se pueden conocer cómo se han ido gestando los conocimientos teórico-prácticos de la educación especial y sus distintas realidades.

Sánchez Manzano señala que: “Durante la Antigüedad los disminuidos recibieron un trato claramente discriminatorio frente a los niños considerados normales”, aunque estos estaban dentro del contexto social y creencias mágicas - religiosos más generales. Era una época en que frecuentemente se daba el infanticidio o el

abandono de este tipo de niños. Plutarco refiriéndose a la ley de Licurgo (siglo X al IX a J.C.) para ordenar la sociedad espartana habla de cómo los ancianos examinaban a los recién nacidos y se apreciaban signos de debilidad o malformaciones, los abandonaban en una cueva, cerca del Monte Taijeto. Esta parece era práctica común entre los romanos, quienes mataban o arrojaban al Tíber a los niños defectuosos”. (Sánchez Manzano, 1992: 22)

En la edad media se condena el infanticidio por parte de la iglesia, hasta el punto de que en el año 374 el infanticidio se considera asesinato y es castigado con la pena de muerte. Se tomaron medidas legales a favor de ciertos niños disminuidos sensoriales; sin embargo, se siguió manteniendo el rechazo hacia otro tipo de enfermedades infantiles consideradas demoníacas, es el caso de la epilepsia, la deficiencia mental, etc.

En 1800 la existencia de personas diferentes resultaba nociva para el resto de la sociedad, evidenciado esto en el gran número de “reclusiones”. Dentro de este amplio grupo se encontraban los “idiotas”, a los que también se conocía y denominaba en determinados sectores como “deficientes mentales”. Su “reclusión” se debía a que se les consideraba improductivos y peligrosos socialmente. La marginación fue por lo tanto, la característica fundamental de este primer momento.

Los cambios en las condiciones de vida impuestos por la revolución industrial precipitaron, el problema social que planteaban estas personas. La marginación no fue tan llamativa e invalidada en las épocas preindustriales, en las que el trabajo en el campo o en el taller artesano era más flexible y humanitario. Todo esto dado que antes de que existiera una noción medianamente clara sobre las

características del “ser diferente”, ya se ejercía sobre éste presiones tales como el confinamiento que en última instancia reflejan una necesidad de aislar un fenómeno producido y alimentado por la misma sociedad. (Vélez M. 1987)

En el siglo XVII, donde se inicia la denominada época clásica, se marca un cambio radical en la actitud frente a la locura y por lo tanto en la forma de abordarla. Así pues, la descomposición acelerada del feudalismo crea un fenómeno: la ciudad y una masa flotante de desempleados, mendigos y ladrones que van de un lugar a otro. Fue así, como se originaron los lugares donde se guardaba a los desocupados, surgiendo de esta manera las primeras instituciones que tenían como objetivo recluir a los diferentes.

Tomando como referencia este contexto, no es extraño pensar que los “deficientes mentales” tuvieran dificultades serias para ser aceptados en la sociedad en igualdad de condiciones que el resto de las personas. Es más el deficiente mental como podemos ver, no se distinguía de otras categorías de marginados y todos eran considerados: atrasados, locos, criminales, poseídos por el diablo, indigentes, vagabundos, perezosos, incapaces, libertinos, prostitutas, estafadores o delincuentes. Fue solo a partir del debate abierto por M. Perron – Borelli y M. Foucault, sobre los deberes del estado en el tema de la asistencia y bajo el contraste entre la revolución indiscriminada, la libertad y el respeto al hombre de los principios revolucionarios, que se inició en Francia la gran reforma asilaría. (López, 1997.)

Entre los investigadores de esta época que se preocuparon por enmarcar el plano de la diferencia entre locura y deficiencia mental, encontramos a:

- D.E. Esquirol, quien introdujo el concepto de IDIOCIA, al que define “no como una enfermedad, sino como una condición en la que las facultades intelectuales no se manifiestan o en la que nunca se han desarrollado suficientemente”. Lo que sirvió para establecer la diferencia entre idiocia y demencia. (citado por Vélez M. 1987:47)
- Jean Itard (1774 –1836) fue el precursor de toda una serie de intentos para la educación de los niños deficientes mentales, aunque no dieron los resultados esperados. Itard aplicó toda una serie de métodos al niño salvaje de Aveyron (1800-1806) para intentar despertar sus sentidos, su humanidad dormida. Este método está basado, principalmente en un fuerte empirismo y en la educación sensorial. Su trabajo quedó reflejado en 1810 en un libro titulado “La educación de un niño Salvaje”.

Las investigaciones médicas siguen preocupándose por este fenómeno y consideran que las posibles causas de estos males son daños neurológicos, que hacen que un sujeto no pueda seguir el mismo ritmo. Ello trae como consecuencia una actitud pesimista frente a las posibilidades de reeducación de los niños retrasados y las metodologías especiales no aparecen. Sólo se crean instituciones donde se custodian a las personas diferentes y limitadas. Esquirol decía: “Es inútil querer hacer hombres de ellos, todo lo que se les puede dar son cuidados materiales necesarios para su supervivencia, pues éste es un imperativo moral y social fundamental”. (Citado por Diez M., 1994:20)

Los principios del siglo XIX se caracterizan por una actitud más humanitaria frente a la distinción de la deficiencia mental, y por consiguiente a todo ser considerado diferente. El desarrollo de la ciencia hace que el fenómeno de la locura se enfrente desde diversos puntos de vista; pedagogos, psiquiatras, neurólogos se ocupan del problema.

En el siglo XIX, se comienza una auténtica investigación tendiente a encontrar soluciones a los problemas planteados.

En la segunda mitad del siglo XIX existen ya dos corrientes contrapuestas. De una parte, la continuación de un tratamiento, exclusivamente médico y asistencial; de otra se sigue la línea educativa de Itard basada principalmente, en una pedagogía curativa y rehabilitadora.

La segunda línea fue la guiada por Séguin (1812-1880), médico y pedagogo, quien creó una auténtica pedagogía para retrasados. Además, fue el fundador de la primera escuela de reeducación en París, modelo tanto para Europa como para América. Su método era fisiológico, basado en las experiencias de Itard. A través de la educación de los sentidos, educaba la inteligencia. Con un amplio material didáctico desarrollaba las nociones que proporcionaban actividad intelectual. Mediante un método analítico estableció los principios de contraste, progresión de dificultades y los tiempos implicados en el aprendizaje (asociación, reconocimiento, evocación).

Séguin, propuso una nueva definición de la idiocia, en la que señala que para llevar a cabo un tratamiento educativo es preciso tener en cuenta las posibilidades de desarrollo y no solamente las limitaciones que la misma presenta. Lo característico de la idiocia para él “no es la falta de facultades, sino su falta de aplicación, su funcionamiento”. (Heward, 1998:)

Fue el primer autor que hizo referencia en sus trabajos a las posibilidades de aplicación a la enseñanza en general. Es a partir de este momento en que se puede hablar de una Educación Especial, al sobrepasar el terreno médico y asistencial que hasta el momento se tenía. Publicó su libro: “El tratamiento Moral, la higiene y la Educación de los Idiotas y de otros niños retrasados”, en 1838.

A mediados del siglo XIX, luego de la revolución industrial, comienza el desarrollo de las grandes industrias, la invención de innumerables máquinas, los inicios de la producción en serie. La vida social se organiza fundamentalmente alrededor de la actividad industrial y del comercio. El retrasado queda en una situación en una posición diferente, con respecto a la sociedad.

A principios del siglo XX, al establecerse en los países industrializados la escolaridad obligatoria, se hace más evidente el problema y entonces la “debilidad mental”, aparece históricamente como una incapacidad escolar.

Los avances socioeconómicos resultantes de la mayor especialización de la enseñanza en los países desarrollados (EE.UU., Alemania, Inglaterra, Francia) propició que se hiciera un esfuerzo por identificar los individuos diferentes, solicitándole así a Binet el estudio de la cuestión, originándose la evaluación de las posibilidades intelectuales cualitativas y cuantitativas. Sirviendo este hecho para que un grupo de investigadores se especializaran en la medición de la inteligencia; Convirtiéndose el Cociente Intelectual en el criterio clasificatorio del siglo XX.

La educación de los niños diferentes comienza entonces a orientarse hacia la capacitación. La llamada reeducación por el trabajo, es el principal objetivo de las

escuelas especiales que buscan asimilar a los alumnos a la sociedad por vía de la ocupación laboral.

Es este sentido el débil mental es el que la escuela designe como tal. Un “débil escolar” es un niño que se supone, es incapaz de sacar provecho de la enseñanza elemental normal.

En este siglo los aportes a la Educación Especial proceden de autores que se inspiraron en los principios de Séguin. Entre los pioneros de la asistencia médico – pedagógicas de los deficientes; se destacan: Sancte de Santis, Montesano y Montessori, Hanselman y Ovide Decroly. Igualmente Clapárede introduce en Ginebra en las escuelas públicas, clases especiales para los niños con retraso.

La conclusión a la que llegaron estos pedagogos, de acuerdo con Sánchez Manzano fue: “La educación de los niños con deficiencias no podía ser abordada sólo desde la pedagogía, sino que el interés se debía centrar en la actuación interdisciplinar de neurólogos, psiquiatras, psicólogos, oftalmólogos, pediatras, pedagogos, criminólogos, etc., para una mejor comprensión de la etiología y su posterior educación”. (Sánchez Manzano, 1992:26).

21.3.1. Concepto.

La educación Especial ha experimentado en los últimos años un cambio considerable, tanto en su conceptualización como en las propuestas de intervención.

La UNESCO en 1983 la definió como: "Una forma de educación destinada a aquellas personas que no alcanzan o no pueden alcanzar, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objeto promover su progreso hacia estos niveles".

Se introduce entonces un sesgo importante en la educación especial con respecto a la educación en general como si ésta fuera equiparable exclusivamente a enseñanza, instrucción, crecimiento intelectual, entre otros, olvidando que los niños y adolescentes que por mil circunstancias son objeto de atenciones especiales, son personas multidimensionales.

Hoy en día la educación especial, en términos generales no se considera al margen del sistema educativo, como sucedía antes. Lo que supone, por lo tanto un cambio significativo e importante; cambio considerado revolucionario para aquellas mentalidades ancladas en el pasado, que adoptan actitudes acomodaticias y segregadoras.

Así, de una concepción casi exclusivamente ligada a la asistencia social de las personas con Necesidades Educativas Especiales en una serie de centros que favorecían la segregación, se ha pasado, a partir de la difusión e implementación de los principios de Normalización de los servicios y la integración escolar; a una atención más racionalizada e integradora.

La educación especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas, sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de todos los alumnos que, en algunos casos podrán necesitarlos de

forma temporal, y en otros, de una forma continua y permanente. Por lo tanto se hace necesario plantear una escuela abierta a la diversidad que procure condiciones normalizadoras y favorecedoras del desarrollo para todos los ciudadanos, para todos los alumnos sean cual sean sus características individuales y del entorno. (Gispert, 2001:165)

De acuerdo con Heward (1998), si lo que busca la educación especial es enseñar, entonces es nuestro deber responder a preguntas como ¿A quién se enseña?, ¿Qué se enseña?, ¿Dónde se enseña? y ¿Cómo se enseña?.

¿A quién se enseña?

Los niños que reciben educación especial son aquellos que tienen necesidades educativas y deben recibir un programa educativo individualizado o adaptado. Los docentes que laboran tanto en el sistema ordinario como en el de educación especial, deben proporcionar la instrucción adecuada a cada tipo de alumno.

¿Qué se enseña?

La educación especial se diferencia de la educación regular en cuanto al currículo. Algunos niños con discapacidades necesitan una instrucción intensiva y sistemática para aprender las habilidades de la vida diaria como: vestirse, comer y afeitarse, aunque estas no hacen parte del currículo ordinario, son parte importante del currículo de muchos alumnos con discapacidades severas. Algunos reciben instrucción para compensar o reducir las minusvalías que aparecen como consecuencia de una discapacidad.

¿Dónde se enseña?

La educación especial puede a veces identificarse según el lugar donde se imparte. Aunque muchos niños con discapacidades reciben la mayor parte de su instrucción en las aulas ordinarias, otros asisten a clases en aulas separadas. Los profesores de educación especial igualmente enseñan en ambientes que no forman parte de la “escuela regular”. (López Machin ^a, 2001)

¿Cómo se enseña?

Las metodologías utilizadas por los profesores de educación especial difieren de las utilizadas por un profesor del sistema ordinario. Así, un profesor especial puede usar un lenguaje de signos para comunicarse con sus alumnos; otro puede emplear un procedimiento muy estructurado y complejo para enseñar a discriminar las letras y conseguir que distingan su nombre del de otro niño. En sí, no hay dos conjuntos diferentes de métodos de instrucción (uno para los alumnos con necesidades educativas y otro para el resto de los alumnos), ni tampoco es cierto que aquellos métodos que son buenos para la educación de un determinado tipo de alumnos discapacitados no sirvan para la educación de niños con otro tipo de discapacidad. Por lo tanto, “todos los profesionales de la educación especial deberían recibir una formación específica sobre los procedimientos de diseño, implementación y evaluación de la enseñanza”. (Heward, 1998)

3.2.2 Fines de la educación especial.

La educación especial presenta unos fines a desarrollar en relación a las personas con N.E.E., entre estos se destacan:

- Preparar mediante el entrenamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para su incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismos y ser útiles en la sociedad.
- Lograr un máximo desarrollo de las capacidades.
- Integrar la personalidad global y lograr un adecuado ajuste emocional.

3.2.3. Objetivos de la educación especial.

Los fines a alcanzar desde el contexto de la educación especial son:

Objetivo General:

- Posibilitar el desarrollo individual de las aptitudes intelectuales, escolares y sociales.

Objetivos Específicos:

- Desarrollo físico y la adquisición de destrezas manipulativas, sensoriales, de agilidad.
- Desarrollo de las estructuras mentales que han de conducir a la lógica del pensamiento.
- Desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión, que facilitan la comunicación.
- Lograr una actividad integradora como consecuencia de un desarrollo y control emocional que capacite para una adaptación positiva a la realidad.

- Superación de las deficiencias que provocan y mantienen al sujeto en el desequilibrio funcional de su personalidad.
- Adquisición de conocimientos que le familiaricen con la realidad natural y social que lo rodean y sean necesarias para su vida práctica.
- Adquisición de habilidades y destrezas que le orienten hacia una formación profesional.

3.2.4. Principios de la educación especial.

En la búsqueda de mejores condiciones y oportunidades para los niños con necesidades educativas especiales se han elaborado desde sus inicios unos principios tendientes a mejorar el desarrollo de sus capacidades y habilidades.

Estos principios tomados de Pollan Rufo (1993), Araneda y Ahumada (1991); son:

- **Individualización:** Es el principio de la educación especial mediante el cual la persona discapacitada debe recibir todas las atenciones que precise dentro de su situación escolar como la programación didáctica y las estrategias metodológicas.
- **Sectorización:** Es aquel principio de la educación especial mediante el cual la persona disminuida debe recibir todas las atenciones que precise dentro de su medio ambiente natural, entendiendo por éste el ámbito socio-geográfico en que vive.

- **Normalización:** Es la declaración de aspiraciones para asegurar a todos los ciudadanos una vida tan próxima a la normal como sea posible. Está basado en el requerimiento de que los niños con necesidades educativas especiales puedan beneficiarse de las ofertas de servicios o de las oportunidades existentes en la sociedad en que vive; donde son las condiciones de vida las que deben ser normalizadas, y no las personas con discapacidades las que se deben ser transformadas en lo que se entiende como normal. No son necesarias una filosofía ni una motivación especial para ayudar a una persona con discapacidad a no ser discapacitada, y es una obligación natural intentar prevenir todo tipo de handicaps. (Fernández, 1990:1423).

Es una realidad que los handicaps no pueden ser eliminados, que todas las sociedades tendrán ciudadanos con discapacidades que formen parte ordinaria de la población, y estos hechos son la base para planificar los servicios destinados a los ciudadanos. Este principio aspira a colocar a las personas discapacitadas en condiciones de igualdad con el resto de la población, en cualquier país, y a proporcionarles las mismas oportunidades y posibilidades que al resto de los habitantes. Ciertamente no hay soluciones mágicas que puedan ser exportadas; sin embargo, los países nórdicos recomiendan este precepto sin reservas donde la igualdad entre los ciudadanos da validez global al principio de normalización.

- **Integración escolar:** Este principio es subsiguiente al de normalización, en el sentido de que una educación normalizada tiene que ser tan específica pero sin quedar al margen del sistema escolar ordinario. Por eso, la adaptación de la respuesta que debe dar el sistema educativo a las características individuales de todos los alumnos conlleva necesariamente la atención personalizada desde una concepción sectorizada de los servicios.

Actualmente esta integración es un hecho en los países desarrollados y algunos en vía de desarrollo. (Araneda y Ahumada, 1991)

3.2.5. La educación especial en Colombia.

En Colombia por medio del decreto 3137 de 1968, el Ministerio de Educación Nacional, creó una división de Educación Especial, con el fin de ocuparse del problema de los “Niños Excepcionales”. Según el artículo 33 la división tiene como funciones ocuparse por investigar la problemática de los niños excepcionales, proponer políticas adecuadas para la solución del problema, determinar objetivos precisos de Educación Especial y proponer guías para la formación y adiestramiento del personal idóneo en estos campos.

Paralelamente el Instituto Bienestar Familiar inicia a finales de los años sesenta, un programa de Aulas Especiales en los recién fundados Centros de Protección a la Infancia.

Las Escuelas Especiales del Municipio de Medellín fueron creadas en 1966 para recibir alumnos repitentes; Sin embargo cambiaron de carácter y a partir de 1974, basaron sus criterios de educación en la medición del Coeficiente Intelectual (C.I.) de los aspirantes a fin de recibir solamente deficientes mentales.

Sin embargo, esto no es muy claro porque en estos centros y en otros que se dedicaban a la Educación Especial existía aún confusión en el diagnóstico de Retardo Mental, problemas de aprendizaje, psicosis, problemas de lenguaje y

problemas de audición. Esta confusión y la disparidad de criterios, señalan que en Colombia también se ha tenido un concepto y una actitud confusa, frente al sujeto, a quien va dirigida la Educación Especial y en particular frente a lo que se propone: si aislar, recluir o capacitar para el trabajo”. (Vélez Moreno, 1987)

3.2.6. Reconceptualización de la educación especial.

Toda esta extensa historia de enfrentamiento del hombre con las anormalidades del ser humano, discapacidades o necesidades educativas especiales, tienen lugar, estudiándose en tres grandes etapas:

- Explicaciones pre-científicas, científico – elementales y místicas de la vida espiritual del hombre.
- Institucionalización.
- Integración.

Mucho ha cambiado desde la antigüedad hasta nuestros días las concepciones sobre las personas que presentan limitaciones o desventajas físicas, motrices, sensoriales, conductuales, mentales, acerca del desarrollo que estas puedan alcanzar y las vías que se precisan para lograrlo.

Se torna evidente, cómo el avance de los conocimientos científicos, la mayor conciencia social y la acumulación de valiosas experiencias prácticas, conducen a una mejor comprensión de estos problemas y han posibilitado la evolución desde

el abandono y crueldad a posiciones más flexibles y tolerantes que generan sentimientos y actitudes cada vez más humanistas.

La educación de niños que presentan dificultades en su desarrollo permaneció por mucho tiempo atada a las concepciones médicas, clínicas hasta tal punto que algunos llegaron a considerarla como una rama de las ciencias médicas que se alejaba cada vez más de la pedagogía. La experiencia histórica acumulada, los nuevos conocimientos, más las exigencias y retos actuales de la labor profesional pedagógica nos hacen reflexionar sobre lo que se ha hecho, sobre los puntos de vista teórico y práctico que han sustentado la educación especial. Se experimentan nuevas estrategias con un contenido más humanistas, basadas en enfoques psicológicos y pedagógicos de las necesidades educativas especiales.

3.2.7 De la Educación Especial a la Educación de la Diversidad

La educación de las diferencias ha sido una preocupación de la enseñanza desde hace ya mucho tiempo. No obstante, los múltiples estudios y prácticas que de dicha inquietud educativa se han generado (institucionalización, segregación, graduación, individualización, integración) responden globalmente a una perspectiva de racionalidad técnica que se propone básicamente resolver el problema: los alumnos no aprenden. Así pues, tradicionalmente la diversidad humana se ha percibido como una problemática que complica los procesos de enseñanza aprendizaje y no como una característica propia e integrada en la experiencia cotidiana de las personas. (Jiménez y Vilà 1999:27)

Cuando se aborda la orientación filosófica del concepto de diversidad, estamos poniendo el énfasis en una premisa fundamental: la consideración de la diferencia como un valor. Entendiendo de esta manera que la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para mejorar y enriquecer las condiciones y relaciones socioculturales entre las personas y entre los grupos sociales; ya que entender que ser diferente no es un defecto sino algo valioso, ofrece un nuevo marco educativo en el cual la diversidad emerge como uno de sus principios esenciales. Sin embargo, es importantísimo que no olvidemos que no sólo tiene que ver con el entorno educativo, en realidad el reconocimiento de la diversidad y la valoración positiva de la diferencia configuran una nueva forma de entender las relaciones sociales y culturales, nueva manera de pensar, actuar, convivir y sentir.

Nadie duda de la complejidad de la Educación Especial, que viene determinada por variados y distintos componentes científicos y tecnológicos que constituyen y modulan esta disciplina, y nadie debería por lo mismo, dudar de la necesaria interdisciplinariedad. Cada vez es más evidente que sólo desde planteamientos y enfoques holísticos (que demandan actitudes y comportamientos disciplinares) es posible aproximarse a la compleja realidad humana. (Jiménez y Vilà 1999:15)

Los diversos profesionales integrantes del equipo interdisciplinario deben poseer un lenguaje y unos contenidos conceptuales y temáticos comunes, que les permitan construir conjuntamente una respuesta adecuada, holística y no parcelada, a las necesidades del sujeto con que se proponen trabajar, necesidades educativas, pero también psicológicas, medicas, etc.

Esta interacción de la educación especial con disciplinas pertenecientes a otros ámbitos científicos no puede traducirse en un mayor nivel de complejidad ni en una relación jerárquica, ya que no existen disciplinas rectoras ni mucho menos subordinadas. Es una interdisciplinariedad en igualdad de condiciones, en la que se da una interacción recíproca, lo que supone un enriquecimiento mutuo.

Se debería considerar la educación especial como un punto de encuentro de la diversidad disciplinar, un espacio en el que puede ser posible la reflexión y la resolución de problemas, un espacio de investigación y actividad tecnológica.

Posiblemente, el afán por negar la diversidad e imponer la uniformidad es la causa de muchas de las confusiones en que se ha incurrido en los últimos tiempos en relación con la formalización conceptual, teórica o modalidad de intervención, que las ha condenado a la fabulación y al fracaso. (Gispert, 2001:198)

Como vemos, poco a poco la Educación Especial va desprendiéndose de la idea de "corregir", "curar", de la acción dirigida a remediar una situación deficitaria, patológica o de inadaptación (modelo bio - médico), así como la finalidad de adaptar las intervenciones a las peculiaridades del déficit diagnosticado y definido (modelo psicológico), y va inclinando su opción a considerar que su objetivo no es tanto optimizar los avances en el desarrollo de la persona sujeto en función sólo de su discapacidad, sino también y especialmente en función de un conjunto de apoyos y recursos que han de implementarse en el sistema educativo ordinario para dar respuesta educativa adecuada y favorecedora del máximo desarrollo global. (Jiménez y Vilà 1999:46)

En términos generales son muchas las aproximaciones conceptuales acerca de esta nueva manera de entender la Educación Especial, considerando que ésta hace parte del sistema Educativo General y destacando su papel en el estudio y análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado con N.E.E.

De esta manera y a modo de síntesis se presenta en el cuadro 1¹, la evolución de las definiciones de educación especial, situadas durante la segunda mitad de la década de los 80 y primeros años de los 90:

AUTOR	DEFINICIÓN
Marchesi (1985, en Ortíz, 1988:40)	"La educación Especial consiste en todos los apoyos y adaptaciones que un alumno necesita para desarrollar sus procesos de desarrollo y aprendizaje".
Dessent (1987:3)	"La Educación Especial es una parte del sistema educativo, y en su existencia está también íntimamente relacionada con los valores y las actitudes, con cuestiones de recursos y costos, con aspectos de enseñanza, de formación del profesorado, de la naturaleza de las escuelas y la escolarización en nuestra sociedad".
Fierro (1987 en Ortíz, 1988:40)	"La Educación Especial se concibe como una modalidad de la educación general básica. No tiene entidad autónoma sustantiva, y consiste más bien en adaptaciones curriculares y didácticas respecto al currículo y educación en general".
Brennan (1988:36)	"La Educación Especial es la combinación de curriculum, enseñanza, apoyo y condiciones de apoyo necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno de

¹ Tomado de Jiménez y Vilà (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe, pp. 48.

	manera adecuada y eficaz. Puede constituir la totalidad o parte del curriculum total, puede ser impartida individualmente o junto a otros, y puede constituir la totalidad o parte de la vida escolar".
López Melero (1990)	"Es la ciencia del sistema comunicacional intencional que tiene lugar en una institución (proceso de enseñanza - aprendizaje) para desarrollar al máximo las posibilidades intelectuales y afectivo sociales del niño cognitivamente diferente".
Garanto (1993b:11)	"La Educación Especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros de una forma más continuada y permanente. Es la respuesta o tratamiento de las necesidades especiales de un niño con el fin de aproximarlos a los objetivos propuestos".
Parrilla (1992h:69-70)	"La Educación Especial es el campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en la educación en situaciones que reclaman procesos de adaptación de la enseñanza (con independencia de los contextos en que ésta se desarrolle) para determinados alumnos (según sean conceptualizados como deficientes o como sujetos con necesidades educativas especiales), apoyándose en técnicas, medios y recursos específicos para ello".

Cuadro 1. Evolución de las definiciones de educación especial

Visto de esta forma, para que la respuesta educativa a la diversidad sea una respuesta cabal se hace necesario que junto al reconocimiento legislativo que hace posible esta realidad, se produzcan cambios de actitudes en el empeño y compromiso decididos de la comunidad educativa.

Es así como llegamos a una educación especial, tomada como proceso integral, flexible y dinámico de las orientaciones, actividades y atenciones que se requieren para la superación de las deficiencias y que esta encaminado a conseguir una integración social.

3.3. Necesidades Educativas Especiales.

3.4.1. Definición.

Históricamente, el objeto de estudio de la educación especial era las personas con déficit, o mejor dicho las personas con deficiencias. A distintos niveles, el estudio y la descripción de las personas con deficiencia, así como los métodos y las técnicas para trabajar con ellas, han constituido hasta hace relativamente poco el ámbito de estudio que ha caracterizado a la educación especial. A partir de la década de los 80's, aparecen nuevos puntos de vista en el modelo conceptual sobre educación especial en la cual la acción va dirigida, no ya desde el déficit, sino desde las necesidades educativas especiales que con relación al currículo presenta el alumnado.

En 1978 se publica en Inglaterra el informe Warnock en el cual definieron las necesidades educativas especiales como “cualquier tipo y grado de dificultad para el aprendizaje, en un continuo que va desde los más leves y transitorios, a los más graves y permanentes y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales sino también sociales, ambientales y escolares” (Warnock, M. 1978).

Para esta autora un alumno con N.E.E. tiene una necesidad o dificultad en el aprendizaje que requiere de: a) dotación de medios especiales de acceso al currículo; b) un currículo especial o modificado; y c) especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación.

De acuerdo con esto se establece una clasificación de dichas necesidades, no en función de características o limitaciones personales, sino con relación a las exigencias curriculares y a la provisión de recursos. Una síntesis de esto se presenta en el cuadro 2 (Jiménez y Vilà. 1999: 132):

N.E.E.	CURRICULUM	PROVISIÓN EDUCATIVA
Severas	Diversificado	Métodos, condiciones y recursos especiales
Moderadas	Adaptado	Programa de aprendizaje individualizado en entornos menos exigentes
Ligeras	Ordinario	Ordinaria con enseñanza de apoyo u otros recursos adicionales
Específicas	Ordinario	Soporte adicional en áreas específicas. Otros recursos

Cuadro 2. Esquema de clasificación de las necesidades educativas especiales

Jiménez y Vilà (1999 : 136) citando a Warnock presentan otra clasificación que hace referencia a las necesidades educativas, esta es:

- Necesidades educativas del alumnado con defecto de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales.
- Necesidades educativas del alumnado con desventajas educativas: aquellas que presentan determinado alumnado que no son capaces o no están preparados para adaptarse a la escuela por razones sociales o psicológicas.

- Necesidades educativas del alumnado con dificultades significativas y de aprendizaje (que a su vez pueden ser permanentes o transitorias).
- Alumnado con dificultades emocionales y conductuales.

Otros autores han investigado y aportado al tema, entre los que cabe destacar:

Brennan. Considera que “Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia física, intelectual, sensorial, emocional o cualquier combinación de éstas afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo, que va desde la leve a la aguda, puede ser permanente o temporal en el desarrollo del alumnado. Alude al alumno, pero también y sobre todo a la respuesta que da o debe dar a la educación”. (Brennan, 1988: 36).

Ruiz. (Citado en Jiménez y Vilà. 1999: 132) Sintetiza los rasgos distintivos del concepto de necesidades educativas especiales en:

- Énfasis en las necesidades educativas especiales entendidas como un continuo que comprende desde las más generales o leves a las más particulares o específicas.
- El reconocimiento de necesidad educativa especial como el hecho de precisar ayudas pedagógicas específicas para que el alumnado alcance los fines educativos.
- La asimilación de estas ayudas pedagógicas a recursos personales, materiales y técnicos provenientes del entorno educativo.

Marchesi y Martín. Utilizan el término necesidades educativas especiales para referirse a aquellas personas que presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolaridad, demandan una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.

Gallardo y Gallego. (En Jiménez y Vilà. 1999: 133). Dan la siguiente aproximación al término necesidad educativa especial, así:

- Término más amplio, general y propicio para la integración escolar.
- Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales del alumnado. No es algo peyorativo para el alumno.
- Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social.
- Tiene implicaciones educativas de marcado carácter positivo.
- Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos.
- Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del diseño curricular ordinario

Garrido. Por su parte, considera que “La educación debe aportarle a cada alumno aspectos significativos de acuerdo con sus características individuales, al medio en el que se desenvuelve y a sus necesidades de integración en cualquier contexto” (Garrido. 1995).

Este autor construye un sistema de clasificación basado en tres categorías:

- Las síquicas, en las que se encuentran las dificultades del aprendizaje, las deficiencias intelectuales y las deficiencias emocionales, afectivas y sociales.

- Las físicas, entre las que se inscriben las deficiencias sensoriales de carácter visual y auditivo, las deficiencias motrices y las deficiencias fisiorgánicas o enfermedades vírales.
- Las asociadas, la combinación de las síquicas y de las físicas.

Ainscow. (En Jiménez y Vilà. 1999 : 134). Plantea su definición en función de tres conceptos claves:

- El concepto de necesidad, resultado de una interacción entre aptitudes, posibilidades y contexto educativo.
- El concepto de currículo.
- El concepto de diversidad.

Ruiz E. (En Jiménez y Vilà. 1999 : 137). Clasifica las necesidades educativas especiales en:

- Dificultades debidas al fracaso en el dominio de las primeras capacidades básicas (procesos cognitivos básicos) de la lengua y el calculo.
- Dificultades en la formación de conceptos y procesos intelectuales superiores.
- Dificultades suscitadas por la terminología y otras exigencias del lenguaje académico.
- Dificultades debidas a una inadecuada metodología.
- Dificultades debidas al fracaso para dominar técnicas de estudio.
- Dificultades debidas al absentismo escolar, cambio de profesores o falta de éstos.
- Dificultades procedentes de una acumulación de trabajo y una supervaloración del alumno con relación a su madurez y sus posibilidades.
- Dificultades debidas a la desconexión percibida por el alumno entre lo que debe hacer en la escuela y la vida real.
- Dificultades provocadas cuando la enseñanza no se efectúa la lengua nativa.

Ramírez plantea que las necesidades educativas especiales hacen referencia al alumno y a las diversas situaciones que vive en el contexto escolar, la escuela debe responder a las demandas individuales de sus alumnos permitiéndoles así la incorporación e integración al sistema educativo regular en el momento de la vida. Igualmente reconocer las diferencias, entender que todos los niños no aprenden de igual manera y al mismo ritmo, y que ciertas limitaciones hacen un poco más difícil la convivencia de las personas con sus coetáneos (citada por Vélez, 1999).

3.4.1. Clasificación.

Considerando lo planteado por diversos autores, se podría clasificar en cuatro (4) categorías generales:

- **Cognitivas.**
- **Físicas.**
- **Sensoriales.**
- **Emocionales y Conductuales.**

3.4.1.1. Cognitivas.

Retardo mental.

La definición de retardo mental ha sufrido cambios en la última década. Sin lugar a dudas la definición de 1992 marca un cambio de paradigma y por su importancia se presenta a continuación:

“La persona con retardo mental se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media que, generalmente coexiste con limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. El retardo mental se ha de manifestar antes de los dieciocho (18) años de edad”. (AAMR. 1992).

La AAMR (American Association Mental Retardation, 1992) plantea en esta definición un cambio de paradigma y establece un enfoque integral que considera a la persona como un ser multidimensional a partir de cuatro (4) dimensiones, resumidas así:

Dimensión I. Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas.

Ésta involucra diez (10) habilidades adaptativas entre las cuales se especifican las destrezas, competencias y áreas afectadas. Las habilidades adaptativas son:

Comunicación: capacidad de comprender y expresar el código lingüístico, a través de la palabra hablada, escrita o gestual.

Autocuidado: se considera las competencias relacionadas con el aseo, la comida, el vestido, la higiene y la apariencia física.

Vida en el hogar: competencias que se desarrollan en el contexto de la casa, como el cuidado de la ropa, tareas, preparación de la comida, seguridad y otras habilidades relacionadas con la funcionalidad en el hogar.

Habilidades sociales: permiten la autorregulación de la conducta, la relación con los demás y la conducta adecuada dentro de una sociedad.

Utilización de la comunidad: se incluyen las competencias relacionadas con la adecuada utilización de los recursos y el comportamiento en la comunidad.

Autodirrección: competencias relacionadas con la toma de decisiones apropiadas a la resolución de problemas y búsqueda de ayudas cuando sea necesario.

Salud y seguridad: habilidades relacionadas con el cuidado de la salud, la identificación de enfermedades, la prevención de peligros y accidentes dentro y fuera del hogar.

Académicas funcionales: habilidades cognitivas y del aprendizaje que le permiten a la persona desempeñarse funcional e independientemente.

Ocio y tiempo libre: competencias relacionadas con el repertorio de intereses para utilizar el tiempo libre, teniendo en cuenta las actividades recreativas, sociales, culturales y deportivas.

Trabajo: se refiere a la explotación de habilidades socio-ocupacionales que le permitan a una persona su ubicación laboral u ocupacional en forma responsable e independiente.

Dimensión II. Consideraciones psicológicas y emocionales.

La planificación de servicios está dirigida a programas que incrementen la independencia, interdependencia, productividad e integración comunitaria, además de un apoyo médico o farmacológico, así como de una orientación comportamental.

Dimensión III. Consideraciones físicas, de salud y etiológicas.

Se requiere un entrenamiento individualizado que le permita a la persona con retardo mental reconocer los síntomas de una enfermedad, describirlos y cooperar en el examen físico para valorar adecuadamente su estado de salud.

Dimensión IV. Consideraciones ambientales.

El objetivo es desarrollar, en ambientes integrados, servicios de apoyo relacionados con la educación, la vivienda, el trabajo y el tiempo libre. De ésta forma se favorecerán aspectos tales como la vida, la comunidad, la autonomía, el aprendizaje y la ejecución de actividades funcionales significativas, el establecimiento de amistades y la ocupación de un lugar significativo e la comunidad.

En consonancia con esta concepción holística, estructural y funcional se deriva una concepción pedagógica dinámica, basada en el apoyo que el educador debe ofrecer a las personas con retardo mental para potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas en el contexto natural de cada persona. Estos apoyos son concebidos de acuerdo con la intensidad de la intervención y el momento de la vida, o el contexto en que se desarrollan las personas. La intervención debe

ofrecerse de forma articulada, atendiendo a las necesidades individuales, previniendo la participación personal en el entorno social donde se es activo.

Según la AAMR (1992) este sistema contempla los siguientes tipos de apoyo:

Apoyo intermitente: se caracteriza por ser episódico; es requerido en momentos de transición del ciclo vital, puede ser de alta o baja intensidad según se requiera.

Apoyo limitado: acompañamiento intensivo caracterizado por la consistencia temporal y tiempo limitado pero no intermitente, requiere menor número de profesionales y representa menor costo.

Apoyo extenso: se caracteriza por una aplicación regular en al menos algunos entornos de la vida, sin limitaciones de tiempo.

Apoyo generalizado: se define por su constancia y elevada intensidad; es aplicado en diferentes entornos, con posibilidad de mantenerlo toda la vida. Requiere más personal y mayor instrucción que otros.

En el 2002 se publica la décima edición en la que se revisa la anterior conceptualización pero no supone un nuevo cambio de paradigma. En ella se intentan recoger las críticas –tanto positivas como negativas- surgidas durante estos últimos diez años. La nueva definición se plantea en los siguientes términos:

“El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años” (Luckasson 2002).

Con respecto a la definición vigente hasta ahora, se añade una dimensión a las cuatro existentes: Participación, Interacciones y Roles Sociales (Ver cuadro 3), lo que la acerca a la reciente Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud.

Sistema de 1992	Sistema de 2002
Dimensión I: Rendimiento intelectual.	Dimensión I: Aptitudes intelectuales y capacidad de adaptación.
Dimensión II: Consideraciones psicológicas y emocionales.	Dimensión II: Nivel de adaptación (conceptual, práctica, social).
Dimensión III: Consideraciones físicas y de salud.	Dimensión III: Participación, interacción y rol social.
Dimensión IV: Consideraciones ambientales.	Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología).
	Dimensión V: Contexto social (ambiente, cultura, oportunidades).

Cuadro 3. Definición Retraso Mental 2002.²

Otras modificaciones son:

- La conducta adaptativa antes relacionadas con las diez habilidades puede representarse hoy por las habilidades conceptuales, sociales y prácticas.
- Se ofrecen más claves acerca de la evaluación y determinación de la intensidad de los apoyos que requiere una persona.

- Se definen los apoyos como: “Recursos y estrategias que persiguen promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual”. (Luckasson 2002).
- Se propone un Modelo del Proceso de Planificación y Evaluación del Apoyo en cuatro pasos:
 - Identificar áreas relevantes de apoyo;
 - Identificar, para cada área, actividades relevantes;
 - Evaluar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo;
 - Escribir el Plan Individualizado de Apoyos.

Los aspectos clave de este modelo son:

- El modelo se basa en un enfoque ecológico que lleva a comprender que la conducta depende de evaluar la discrepancia entre las capacidades y habilidades de una persona y las competencias y habilidades adaptativas requeridas para funcionar en un contexto.
- Los apoyos que mejoran el funcionamiento individual pueden estar influidos por factores protectores y riesgo idiosincrásico con respecto a la salud física y psicológica, por el entorno y sus demandas y por otras discapacidades relacionadas.
- La discrepancia entre habilidades y requisitos se evalúa en términos de nueve áreas de apoyo potencial: desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, área conductual, área social y protección y defensa.
- Para cada una de estas nueve áreas de apoyo se determina la intensidad de los apoyos necesarios

² Tomado de Luckasson 2002.

- Los apoyos tienen varias funciones que actúan reduciendo la discrepancia entre una persona y los requisitos de su entorno. Estas funciones de apoyo son: enseñanza, amistad, planificación financiera, ayuda en el empleo, apoyo conductual, ayuda en la vida en el hogar, acceso a y uso de la comunidad, y ayuda en lo referente a la salud
- Las fuentes de estas funciones de apoyo pueden ser bien naturales o bien basadas en servicios. En este sentido, los servicios deberían considerarse como un tipo de apoyo proporcionado por las agencias y/o por profesionales.

Los resultados personales deseados a través del uso de los apoyos incluyen la mejora de la independencia, relaciones, contribuciones, participación en la escuela y en la comunidad y bienestar personal.

En cuanto a la definición de 2002 con respecto a la de 1992, se mantiene:

- El término de retraso mental.
- Mantiene la orientación funcional y el énfasis en los apoyos.
- Continúan los tres criterios de diagnóstico: capacidad intelectual (si bien se determina más exactamente con el criterio de dos desviaciones típicas por debajo de la media), conducta adaptativa y edad de comienzo, dándose información sobre las pruebas más adecuadas para la valoración de estos aspectos.
- Persiste el énfasis en la intensidad de los apoyos como el foco principal de un sistema de clasificación (aún cuando para determinados propósitos se admite de nuevo la clasificación en relación con el nivel de funcionamiento intelectual).

Síndrome de Down.

Alteración genética que trae como consecuencia características similares en lo físico, mental y lingüístico.

En 1866 el Dr. John Langdon Down, descubrió por primera vez las similitudes faciales entre un grupo de pacientes con retraso mental y la raza mongólica, teniendo en cuenta principalmente características como pómulos salientes, la nariz aplanada y los ojos sesgados. Debido a este descubrimiento dicha alteración genética toma su nombre. Con la identificación de la base cromosómica del síndrome de Down en 1959 por Lejeune, se ha dado un proceso gradual de aceptación del termino “Trisomía 21”, y ésta empieza a ser considerada como una variación de la normalidad. Este científico francés logró mostrar que las células de una persona con síndrome de Down contenían 47 cromosomas en lugar de 46, y específicamente identificó la presencia de tres en el cromosoma 21.

A pesar de la falta de claridad en la etiología de la alteración cromosómica, se ha caracterizado a las personas que poseen síndrome de Down según tres grupos así (Flórez y Troncoso. 1997):

- *Trisomía 21 libre:* La distribución defectuosa de los cromosomas se efectúa antes de la fertilización, en el desarrollo del óvulo o del espermatozoide. Se produce en la primera división celular y da como resultado un cromosoma extra en el par 21. Esta categoría es la más frecuente y explica el 95% de los casos.
- *Traslocación:* ocurre cuando el cromosoma extra del par 21 se rompe y se adhiere a otro cromosoma, generalmente del grupo D en los pares del 13 al 15. La totalidad o una parte de un cromosoma se une a la totalidad o parte de

otro cromosoma. Puede ser heredado de uno de los padres que posee un cromosoma 21 libre y el otro traslocado, es decir, unido a otro cromosoma. La prevalencia es de un 4%.

- *Mosaicismo*: la no-disyunción del cromosoma del par 21 en la segunda o tercera división celular da origen a un grupo de células con la siguiente distribución cromosómica: (2,3,1). Las personas con este tipo de anomalía presentan unas características físicas muy evidentes. Sin embargo, se ha estudiado científicamente que su compromiso al nivel de los procesos de los procesos cognitivos es menor. Su prevalencia es de 1% de los casos.

Las personas con síndrome de Down presentan un conjunto de características físicas que las identifican, entre las que se destacan por su relevancia en el diagnóstico: fisuras palpebrales oblicuas (inclinación de los pliegues del ojo hacia arriba), pliegue de piel en el cuello, paladar alto y estrecho, braquicefalia (cabeza pequeña, redondeada y con la frente inclinada), hiperflexibilidad e hipotonía generalizada, puente nasal plano, espacio amplio entre el primero y segundo dedo del pie, manos cortas y anchas, cuellos corto, implantación dentaria deficiente, pliegue epicántico en los ojos (pliegue que cubre parcialmente el borde superior del párpado), clinodactilia del quinto dedo de la mano (los dedos meñiques suelen ser cortos y curvados hacia adentro), manchas de Brushfield en el iris del ojo (pequeños focos de coloración blanquecina), lengua preponderante, redondeada y con fisura papilar, pliegue simiano (surco de forma transversal) en la palma de la mano, orejas pequeñas y de baja implantación.

Según Herward y Orlansky (2001) citando a Rasore-Quartino algunas malformaciones y enfermedades asociadas frecuentemente al síndrome de Down son las siguientes:

- Cardiopatías congénitas presentes aproximadamente en un 50% de los recién nacidos.
- Anomalías digestivas como la estenosis (estrechez) duodenal, hallada entre el 4 y el 7% de los recién nacidos. Así mismo el páncreas anular y la imperforación anal son relativamente frecuentes.
- Su estatura se estabiliza generalmente entre -2 y -3 desviaciones estándar del crecimiento normal.
- Las anomalías oculares son más comunes que en otros niños.
- Entre el 75 y el 80% presentan déficit auditivo mas o menos intenso, principalmente de conducción.
- Presentan trastornos tiroideos, hepatitis crónica activa, y alopecia areata (caída del cabello por partes, que se observa en el cuero cabelludo como huecos o placas).
- Anomalías musculares y ortopédicas como hipotonía muscular y la hiperlaxitud articular, el pie plano, el geno valgum (deformación de la rodilla) y la inestabilidad rotuliana, las cuales originan problemas de ambulación.
- Anomalías del desarrollo en la anatomía oral y dental, y la maloclusión.
- La fertilidad esta disminuida en la mujer, y en los hombres la esterilidad es casi generalizada.
- Presentan retraso en la capacidad mental y en el desarrollo sicomotor. En los adultos se produce un declive progresivo en la inteligencia.
- La demencia es característica en el envejecimiento, con manifestaciones similares a la enfermedad de Alzheimer.

Trastorno Autista

Desde que en 1943 el psiquiatra Leo Kanner define el autismo por primera vez, han existido hasta el momento continuas revisiones sobre el termino, basados en resultados de múltiples investigaciones.

El DSM IV (1995), define el autismo como Trastorno cualitativo del desarrollo de origen neurobiológico que da lugar a un conjunto de conductas deficientes en las áreas de comunicación, interacción social y patrones conductuales e intereses. Del mismo modo el prototipo de los trastornos profundos del desarrollo que se caracteriza por:

- Aparición del síndrome antes de los treinta meses de vida.
- Alteraciones y déficit en la capacidad para relacionarse con las personas
- Alteraciones en la capacidad para utilizar el lenguaje como comunicación social
- Aparición de modelos de conducta repetitiva y estereotipadas

Se caracteriza por graves trastornos en el funcionamiento intelectual, social y emocional. Según la más utilizada definición de la sociedad americana de autismo, las características esenciales de este trastorno aparecen normalmente antes de los treinta (30) meses de edad y consiste en anomalías de: a) el ritmo y/o etapas del desarrollo; b) de la respuesta a los estímulos sensoriales; c) del habla, lenguaje y las capacidades cognitivas y d) de la capacidad para relacionarse con las personas, sucesos y objetos (DSM IV. 1995).

Lovaas y Newson (En Heward 1998). Ofrecen una descripción de seis (6) características que suelen observarse en niños autistas:

- Déficit sensorial evidente.
- Aislamiento afectivo grave.
- Auto-estimulación.
- Accesos de mal humor y conducta auto-mutilatoria.
- Ecolalia y discursos sicóticos.
- Conductas diferentes.

Características Conductuales.

Definitorias:

- Alteración de la interacción social.
- Alteración de la comunicación social.
- Alteración de la imaginación (es literal y con actividades estereotipadas).

Asociadas:

- Alteración del lenguaje.
- Alteración motriz.
- Respuesta alterada a estímulo sensorial.
- Limitación cognoscitiva.
- Alteración del comportamiento.
- Problemas psiquiátricos.

Criterios para el diagnóstico del trastorno autista.

Alteración cualitativa de la interacción social. Manifestada al menos por dos de las siguientes características:

- Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
- Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel del desarrollo.
- Ausencia de la tendencia espontánea para compartir y disfrutar con otras personas intereses y objetivos.
- Falta de reciprocidad social o emocional.

Alteración cualitativa de la comunicación. Manifestada al menos por dos de las siguientes características:

- Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímica).
- En sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.
- Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.
- Ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.

Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas. Manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:

- Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.
- Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.

- Manerismos motores estereotipados y repetitivos.
- Preocupación persistente por partes de objetos.

Retraso o funcionamiento anormal. Manifestado por lo menos en una de las siguientes áreas, que aparece antes de los tres (3) años de edad:

- Interacción social.
- Lenguaje utilizado en la comunicación social.
- Juego simbólico o imaginativo.

El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil (DMS IV. 1995).

3.4.1.1. Físicas.

Parálisis cerebral.

Según Heward (1998) es uno de los trastornos físicos con mayor incidencia entre los niños en edad escolar, y constituye una enfermedad de larga duración que se origina en una lesión en el cerebro o en una anomalía en el desarrollo del mismo, que ocasiona diversos trastornos de la motricidad y la postura corporal.

Las personas con parálisis cerebral tienen deterioro permanente del movimiento y la postura, resultante de una perturbación cerebral no progresiva debida a

acontecimientos registrados durante el embarazo, el parto, el periodo neonatal o los primeros años de vida, o bien a factores hereditarios. Los diferentes estados que comporta se clasifican según las señales neurológicas clínicas.

Para este autor los niños con parálisis cerebral sufren perturbaciones de las funciones motoras voluntarias que pueden consistir en parálisis, debilidad extrema, ausencia de coordinación muscular, convulsiones involuntarias y otros trastornos motores. Los niños pueden carecer de control sobre los brazos, las piernas o el habla, según el tipo o el grado del trastorno.

Tipos de parálisis cerebral.

Herward (1993) afirma que la parálisis cerebral se divide en varias categorías, según el tono muscular (hipertonía o hipotonía) y la calidad de las perturbaciones motoras (atetosis, ataxia o espásticos).

Los niños pueden padecer parálisis cerebral mixta, que consiste en la combinación de uno o más de estos trastornos, especialmente si son graves.

Parálisis cerebral espástica.

Los síntomas neurológicos principales son una acentuada rigidez del movimiento y la incapacidad de relajar los músculos.

Parálisis cerebral atetoide.

Caracterizado por movimientos involuntarios que entorpecen los movimientos voluntarios normales del cuerpo; por ejemplo, la escritura, la marcha y el habla, suelen ser afectados.

Parálisis cerebral atáxica.

Incoordinación de los movimientos voluntarios, con marcha inestable y un equilibrio corporal defectuoso; a menudo resulta ser afectada la coordinación óculo-manual.

Disfunciones asociadas.

Pérez afirma lo siguiente: “aunque la definición de la parálisis cerebral se centre en las perturbaciones motrices y de postura, es útil desde el punto de vista del diagnóstico médico, tener en cuenta varias disfunciones o déficit asociados que son habituales y que es preciso tratar debidamente para garantizar un desarrollo y una habilitación óptimas. Entre las más frecuentes, se encuentran los defectos visuales, auditivos u otros defectos sensoriales, las perturbaciones de la comprensión o del uso expresivo del idioma y las disfunciones cognoscitivas. Otros problemas frecuentes son problemas de salud y problemas ortopédicos” (Pérez,1999)

Entre otras disfunciones asociadas, la autora menciona las siguientes:

Disfunción visual.

La perturbación más frecuente en la parálisis cerebral es el estrabismo, también los casos de nistagmo, reducción del campo visual, errores de refracción y otros defectos óculos motores.

Incapacidad de interpretar símbolos visuales, dificultad en identificar las letras, pero en otras ocasiones la dificultad puede deberse a disfunciones cognitivas.

Disfunción visual, perceptiva y visual-motriz.

Presentan problemas para emparejar formas iguales, distinguir entre formas, separar un dibujo de su entorno y diferenciar entre diversas direcciones de líneas o formas; por ejemplo, distinguir la “b” de la “d”. Otros niños pueden tener una percepción de las formas, pero con dificultad en el dibujo y escritura.

Disfunción auditiva.

Una pérdida importante de la audición puede pasar inadvertida en niños con defectos del habla o impedimentos cognitivos, sino se proporciona una evaluación a tiempo en una fase temprana y una ayuda educativa adecuada, posiblemente con auxiliar, el lenguaje sufrirá graves consecuencias.

Otras disfunciones sensoriales.

Entre los niños afectados de parálisis cerebral la deficiencia sensorial suele registrarse principalmente en los que sufren hemiplejía, las disfunciones más

frecuentes guardan relación con la percepción estereognóstica (por ejemplo la percepción táctil-cinestésica de los objetos), discriminación entre dos puntos, el sentido de la posición, el dolor, el tacto ligero y la sensación de temperatura, que afecta la capacidad de exploración del entorno por parte del niño.

Perturbaciones de la comunicación.

Además de los problemas relacionados con pérdidas de la audición, las perturbaciones del habla y del lenguaje, suelen constituir graves obstáculos para la comunicación. Estas disfunciones no son independientes, en un mismo niño, y aunque mejore la audición, no siempre se produce, un progreso en el procesamiento central del lenguaje hablado.

Disfunciones del habla.

Pueden ser debidos en algunos casos por pérdida de control de los músculos faciales y respiratorios, o de la lengua o de los labios. Los problemas de articulación pueden ir desde pequeñas dificultades hasta una ausencia completa del habla. La falta de habla puede deberse a una combinación de factores que además de los defectos de articulación pueden incluir también una disfunción del lenguaje o una inteligencia deficiente.

Disfunción del lenguaje.

Problema frecuente en la comunicación de los niños que sufren parálisis cerebral.

Factor importante a tener en cuenta en el plan de tratamiento de las perturbaciones del habla y del lenguaje. Es importante un plan complementario, con un enfoque educativo adecuado para ampliar su conocimiento de los conceptos, así como la utilización de una comunicación significativa. Incluso la comunicación por medios alternativos puede resultar difícil para niños que sufran una grave disfunción central del lenguaje.

Espina bífida.

Según Herward y Orlansky (2001) La *espina bífida* es otra condición relativamente frecuente que produce trastornos físicos en los niños; es un defecto congénito que afecta el desarrollo de la espina dorsal. Una parte de la espina dorsal y los nervios que normalmente controlan los músculos y sensaciones de la parte inferior del cuerpo dejan de desarrollarse normalmente. Si el recubrimiento interior de la espina dorsal sale a través de una abertura en la espalda del niño durante su nacimiento, la condición se llama *meningocela*. Si protuberan el recubrimiento de la espina, la espina dorsal y las raíces de los nervios, se dice que el niño sufre de *mielomeningocela*. Esta condición es la más seria puesto que presenta un alto riesgo de parálisis e infección. Según Pieper citado por Herward y Orlansky mientras más alta esté situada la lesión en la columna, mayor será su efecto sobre el cuerpo y su funcionamiento. Algunas veces se utiliza el termino *defecto del conducto neural* para describir la espina bífida y trastornos similares.

Trastornos ortopédicos y neurológicos.

Herward y Orlansky (2001) citando a Shivers y Faith argumentan que un *trastorno ortopédico* está relacionado con el sistema osteoarticular de un niño; Es decir, sus

huesos, articulaciones, miembros y músculos asociados. Un *trastorno neurológico* está relacionado con el sistema nervioso, afecta la capacidad de movimiento, utilización, sensación o control de algunas partes del cuerpo. Los trastornos ortopédicos y neurológicos son dos tipos distintos e independientes de discapacidades que pueden causar limitaciones de movimiento similares.

Lesiones de medula espinal.

Las lesiones de medula espinal se producen casi siempre por accidentes. Por lo general las lesiones de la columna vertebral se describen con los números y letras que corresponden al lugar donde se producen. Por ejemplo, una lesión C 5-6 significa que ésta se produjo a nivel de la quinta y sexta vértebra cervical; Una zona flexible del cuello propensa a accidentes deportivos por saltos desde un trampolín o plataforma. Una lesión T 12 se produce en la duodécima vértebra torácica (pecho) y una L 3 en la tercera lumbar (parte inferior de la espalda). Generalmente, por debajo del nivel de la lesión se produce parálisis y pérdida de sensación (En Herward y Orlansky. 2001).

Osteogénesis imperfecta.

La *osteogénesis imperfecta* es una condición hereditaria que se caracteriza por la extremada fragilidad de los huesos. El sistema óseo no crece de forma normal; los huesos de los niños afectados se fracturan con facilidad; los niños con osteogénesis imperfecta son frágiles y necesitan protección. Aunque estos niños son capaces de andar distancias cortas con la ayuda de soportes, muletas o

equipos protectores, generalmente utilizan sillas de ruedas (En Herward y Orlansky. 2001).

3.4.1.2. Sensoriales.

Sordera o déficit auditivo.

No existe una definición legal referida a la población con limitaciones auditivas. Cuando hablamos de una persona con audición normal por lo general nos referimos a aquella que posee suficiente audición para comprender el habla. Siempre que las condiciones externas sean adecuadas, una persona con audición normal no necesita depender de ningún elemento ni técnica especial para interpretar el habla en situaciones cotidianas.

Según Herward y Orlansky (2001) la *sordera* se define como una deficiencia sensorial que impide a una persona percibir el estímulo del sonido careciendo de significado para ésta. De igual forma la persona sorda no es capaz de utilizar su oído para comprender el habla utilizando de esta manera otros sentidos, como la visión y el tacto, en lugar del oído para procesar la información exterior.

Ceguera o déficit visual.

Según Herward y Orlansky (2001) existen definiciones legales y educativas de la discapacidad visual. La definición legal de ceguera se basa fundamentalmente en el grado de *agudeza visual*, que es la capacidad de distinguir con claridad formas o discriminar detalles a una distancia específica.

Una persona también puede ser considerada legalmente ciega si su *campo visual* es en extremo restringido. Al mirar hacia delante, un ojo normal es capaz de percibir objetos en un ángulo de aproximadamente 180 grados. Algunas personas que cuentan con un campo visual limitado experimentan el mundo a su alrededor como si lo observaran a través de un tubo o túnel angosto; tiene una buena visión central pero su visión periférica es pobre en los ángulos externos al campo visual (En Herward y Orlansky. 2001).

La definición educacional de trastorno visual toma en consideración hasta dónde la visión de un niño afecta su aprendizaje y hace necesarios métodos o materiales especiales.

Los educadores suelen establecer una diferencia entre estudiantes *ciegos* y de *baja visión*. Esta distinción no se basa en mediciones precisas de agudeza visual o campo visual.

Un niño ciego es aquél que no tiene ninguna visión o cuya visión es tan reducida que aprende principalmente por medio de sus otros sentidos. Por ejemplo, la mayoría de los niños ciegos se valen del tacto para leer *Braille*. Un niño con baja visión, por otra parte, es capaz de aprender por medio del canal visual y por lo general aprende a leer textos impresos (En Heward y Orlansky. 2001).

3.4.1.3. Emocionales y Conductuales.

De acuerdo con Heward (1998) los trastornos emocionales se definen del siguiente modo:

- El término se refiere a un desorden que muestra una o más de las siguientes características durante un periodo extenso de tiempo y en un grado elevado y que afectan negativamente al rendimiento escolar.
- Incapacidad para aprender.
- Incapacidad para entablar y mantener relaciones interpersonales satisfactorias.
- Tipos de conductas o sentimientos inapropiados en circunstancias normales.
- Sentimiento general de infelicidad y depresión.
- Tendencia a desarrollar síntomas o temores respecto a los problemas personales o escolares.

El término incluye a los niños esquizofrénicos, pero no a los que padecen problemas de la adaptación social.

Gloria Cecilia Henao citando a la American Psychiatric Association (1994) define el trastorno de conducta como: un comportamiento perturbador, donde se responde al ambiente de forma socialmente inaceptable y/o insatisfactoria, hay violación de las normas o reglas y se compone de: comportamientos hiperactivos, índices de inatención y pasividad, conductas violentas, agresivas, robo, mentiras, no hay respeto por los otros, etc. (En Memorias de seminario: La interdisciplinariedad en la atención integral para la población con necesidades educativas especiales. 1999).

Según el DSM IV se determinan dentro de este grupo, específicamente tres trastornos: déficit de atención, comportamiento disocial y negativismo desafiante.

Déficit de atención.

El déficit de atención se manifiesta por la dificultad de sostener la atención por largos periodos de tiempo y la capacidad de discriminar los estímulos relevantes de aquellos irrelevantes, además esta compuesto por dos factores:

- **Inatención.**

Seis (6) síntomas presentes por lo menos durante seis (6) meses:

- Incapacidad para atender a los detalles durante las tareas escolares o en otras actividades. Comete errores por descuido.
- Con frecuencia tiene dificultad para concentrarse en las tareas o en los juegos.
- Con frecuencia parece no escuchar.
- Dificultad para seguir instrucciones y con frecuencia es incapaz de terminar las tareas escolares o laborales en su sitio de trabajo, (no es atribuible a comportamiento oposicional o desafiante, ni a problemas de comprensión verbal).
- Dificultad para organizar sus tareas o actividades.
- Con frecuencia evita, le disgusta o le repugna comprometerse en tareas que requieren atención sostenida o esfuerzos mentales.
- Con frecuencia pierde o extravía los útiles u objetos necesarios para realizar sus tareas o participar en juegos.
- Se distrae con facilidad por estímulos irrelevantes.
- Es olvidadizo en las actividades de la vida diaria.

- **Hiperactividad.**

Alteración hiperactiva por déficit de atención. Afecta a niños de corta edad y se manifiesta porque presentan niveles de actividad exacerbados, dificultad de concentración, incapacidad para controlar los impulsos, intolerancia a la frustración y, en muchos casos, problemas de comportamiento. Ciertos estudios sugieren que hasta dos tercios de los niños que padecen este cuadro continuarán manifestándolo en la edad adulta, aunque la mayoría de estos adultos no son diagnosticados de forma adecuada. La hiperactividad fue denominada durante un tiempo *disfunción cerebral mínima*, pero estudios ulteriores han demostrado que los niños afectados por la enfermedad no tienen alteraciones orgánicas cerebrales ni padecen un trastorno mental. No se conoce su causa y, debido a que este cuadro clínico presenta un conjunto de síntomas, el diagnóstico no siempre es sencillo.

El tratamiento es controvertido. Los fármacos estimulantes como el metilfenidato (Ritalin) se han mostrado efectivos para frenar la hiperactividad, aunque no siempre permiten mejorar el aprendizaje, y pueden interferir con el apetito y el sueño. Ciertos médicos aseguran que una dieta libre de aditivos mejora el cuadro clínico, pero esta teoría no ha sido confirmada científicamente. La mayoría de los psicólogos infantiles recomiendan programas de educación diseñados específicamente para niños hipercinéticos hasta que alcancen la adolescencia, periodo a partir del cual muchos de estos problemas mejoran. Estos programas requieren esfuerzo y constancia por parte de los padres, aulas con un ambiente carente de elementos que generen distracción y técnicas que fomenten la concentración en tareas sencillas (Encarta 2001).

El DSM IV establece que pueden dar indicios de este trastorno seis (6) o más de los siguientes síntomas durante por lo menos seis (6) meses:

- Movimientos frecuentes de las manos y los pies mientras esta sentado.
- Se levanta del puesto con frecuencia durante las clases o en otras situaciones que requieren permanecer sentado.
- Corretea y trepa con frecuencia en momentos y situaciones inapropiadas. En adultos o adolescentes puede manifestarse como sensación permanente de inquietud.
- Dificultad para jugar con tranquilidad o para relajarse en situaciones de ocio o reposo.
- Habla excesivamente y de cuestiones no relevantes.
- Con frecuencia contesta o actúa antes que se le terminen de hacer las preguntas.
- Dificultad para guardar o respetar los turnos.
- Con frecuencia interrumpe las actividades o las conversaciones de los demás.

En el proceso de diagnóstico se encuentra un alto índice de comorbilidad (presencia de más de un trastorno en un mismo individuo), entre los trastornos de conducta con trastornos emocionales, trastornos de ansiedad, trastornos generalizados del desarrollo. Pueden coexistir dos trastornos, y encontrarse que la presencia de uno de los dos incrementa la sintomatología del otro. Es decir, el manejo sintomatológico representado por el niño puede presentar comportamientos “similares” en algunos aspectos: agresividad, irritabilidad, altos índices de impulsividad, llanto persistente, cambios repentinos de humor, inatención marcada, lo que puede generar un eclipse diagnóstico, encubrir algunos trastornos que pueden estar presentes o por el contrario determinar que algunos síntomas forman parte de más de un trastorno (Jiménez, 1997).

Trastorno disocial.

Se caracteriza por:

- Agresión a personas y/o animales.
- Destrucción de la propiedad.
- Fraudulencia o robo.
- Violaciones graves de normas.

Trastorno negativista desafiante.

Patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que dura por lo menos cinco meses, estando presente cuatro (4) o más de los siguientes comportamientos:

- Se encoleriza e incurre en pataletas.
- Discute con adultos.
- Desafía activamente a los adultos o rehusa cumplir sus demandas.
- Molesta deliberadamente a otras personas.
- Acusa a otros de sus errores o mal comportamientos.
- Es susceptible o fácilmente molestado por otros.

3.5. Integración escolar.

3.5.1. ¿ Que es la integración escolar?

Es un sistema pedagógico que en los últimos años viene imponiéndose a nivel mundial en el área de la educación especial; La integración escolar se interpreta como una forma ideal de educación que no hace distinciones de ninguna clase, propicia el desarrollo máximo de cada estudiante y abarca todos los aspectos en su proceso, como son el plan académico, estrategias, recursos de apoyo y la inserción en la comunidad educativa.

3.5.2. Antecedentes de la integración.

Durante la década de los años sesenta se inicio en Dinamarca, Suecia, Noruega, e Italia, un movimiento de rechazo a la segregación educativa, económica y social que vivían los niños en las escuelas especiales.

Esta y otras primeras actuaciones vinculadas al problema de la discapacidad dieron paso a resultados positivos como el informe Warnock, 1978, en el que por primera vez se habla de necesidades educativas especiales (N.E.E).

Fue durante esta fase de estructuración y planteamiento donde se fortaleció el principio de normalización: “la utilización de medios los más normativos posibles desde el punto de vista cultural para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativo posible” (Walfensberg. 1986).

Durante la conferencia de Salamanca realizada en 1994, se concluye que la educación es un bien al que todos tenemos derecho y es la sociedad la que debe brindar las oportunidades para lograr una educación integral sin hacer distinciones de ninguna clase, por tanto la “educación para todos” se convierte en una

estrategia para defender el derecho de todos los niños a educarse en un contexto de igualdad y equidad.

Como resultado de esto se comienza a concebir la escuela como una institución, abierta a la diversidad y que garantiza educación de calidad a todos sus alumnos.

3.5.3. Los beneficios de la integración:

La integración escolar ha ganado espacio en las dos últimas décadas, como base para convertir la escuela en una institución flexible que debe ajustarse a las exigencias de sus alumnos, que brinda variedad de opciones educativas, de métodos, que se adecuan a las necesidades y potencialidades de cada uno y propician su desarrollo.

El compromiso es importante. Reunir y armonizar tantos estilos y actitudes como personas existan, lo que conlleva necesariamente a la tolerancia por la diversidad, entendiendo que las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad han evolucionado a lo largo del tiempo, pasando desde el absoluto rechazo hasta la exigencia actual de su integración en la sociedad.

La integración de cada niño exige de todos los participantes, un proceso paralelo de aceptación a la diversidad, para formar un equipo sólido dispuesto a reeducarse, enfrentando el reto de la integración como un concepto que parte del valor social, que implica el derecho a ser diferente.

De tal manera se define la escuela integradora como una institución abierta y flexible, que da respuesta y organiza la atención a las necesidades educativas de sus alumnos, con déficit sensoriales, motores, verbales o intelectuales; o aquellos determinados por dificultades o carencias en el entorno familiar o social, o por la combinación de varios factores que influyen negativamente en el desarrollo del alumno. (López Machin ^b, 2001:1-2)

Desde un análisis riguroso a la anterior definición podemos concluir que en la integración uno de los objetivos generales es diseñar un modelo de adaptaciones curriculares que no solo vincule a los niños con N.E.E al aula regular, si no que, garantice su permanencia y promoción en el sistema educativo regular. Dado que se retoma la integración escolar como una oportunidad de desarrollo e integración social dinámica y eficaz.

Las necesidades educativas de cada niño con lleva a dos fines, el primero es desarrollar sus capacidades y el segundo es que logre participar de forma activa y responsable en la sociedad. Dichos propósitos son los mismos para todos los niños pero el apoyo de cada niño en particular será diferente.

3.5.4. Atención integral e Integración escolar:

En la actualidad el sistema educativo debe contribuir a que la sociedad acepte la diversidad humana y respete las diferencias, para lo cual no alcanza solamente con buena voluntad, es necesario también valorar la heterogeneidad y establecer con que recursos se cuenta.

La escuela integradora esta convocada a ofrecer un espacio, alternativo que incluya a todos sus miembros, ofreciéndoles igualdad de oportunidades educativas, se trata de asumir las diferencias, pues es a partir de estas que nace la atención integral para cada niño.

La institución debe desarrollar un plan de atención integral que abarque todos los aspectos de la inserción del niño con N.E.E en la comunidad educativa. Incluye un plan académico específico, estrategias y recursos, además de la adaptación curricular que de respuesta a las necesidades individuales del niño.

Cuando las condiciones del niño hacen evidente que no podrá cumplir con todos los objetivos, se trata de abarcar los prioritarios con ajustes en los contenidos y en los métodos.

Es necesario no dejar a un lado la integración académica del niño, pues si, bien tiene requerimientos pedagógicos que harán necesario un trabajo individual a partir de su propio ritmo y modalidades, es muy importante que no se convierta solamente en un alumno que recibe clases especiales dentro del aula.

En la medida de sus capacidades, debe participar con el resto de sus compañeros, del trabajo en grupo lo cual requiere un esfuerzo comunitario, análisis de condiciones y un adecuado proceso de preparación.

3.5.5. Integración escolar o educación Inclusiva

En general el proceso de integración escolar es un primer paso para que el niño con N.E.E conviva en una comunidad que le brinde aceptación y respeto, además de reconocer sus habilidades y limitaciones.

Pero durante el desarrollo de nuestro proyecto, hemos notado que ante este avance en el proceso todavía se cometen mucho errores debido a factores tales como:

- Inadecuada capacitación de los educadores del aula regular
- Escaso apoyo de un equipo de profesionales, en muchos casos nulos.
- Déficit presupuestal en las instituciones y programas de educación.
- Marcadas limitaciones físicas en los planteles educativos, que no favorecen la independencia y movilidad del niño.
- En algunos casos no se da una participación activa de la familia.
- Procesos inadecuados de evaluación que constituyen un obstáculo y modelo de fracaso para los niños con necesidades educativas especiales.

Debido a los anteriores factores y en vías a consolidar optimizar la educación a la diversidad y el acceso a un aprendizaje significativo, se ha dado lugar al desarrollo de un nuevo modelo denominado “escuela inclusiva”. Movimiento que pretende una escuela más eficaz y una educación lo más humana posible, para cada uno de los estudiantes que acuden a ella, con independencia de si tienen o no discapacidades, o pertenecen a una cultura, raza, o religión diferente.

“El modelo de cambio que propician las escuelas inclusivas, constituye un proceso de innovación educativa, puesto que pretende la reconstrucción de la escuela

desde un enfoque institucional – transformador. Desde esta perspectiva, se podrían buscar propuestas de trabajo que dieran respuesta a la heterogeneidad de los alumnos escolarizados en ella" (Arnáiz, 1996:25-34).

La meta más importante es el desarrollo de las habilidades básicas del niño con N.E.E. tanto en la familia y en la escuela como en la sociedad. Es decir que la inclusión esta orientada a fortalecer el individuo tal como es, incluyendo sus habilidades, limitaciones, actitudes, sentimientos y comportamientos, además que aborde sistemáticamente sus verdaderos problemas y posibilidades en el medio social y educativo.

El término inclusión esta siendo adoptado en el contexto de países como Canadá y Estados Unidos con el fin de sustituir la integración de quien esta siendo excluido, por la inclusión de todos y cada uno de los alumnos de una institución. Lo cual implica la construcción de un sistema escolar que hace frente a las necesidades de toda su población, comunicando más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan una vida educativa y social.

Arnáiz Sánchez (1996), afirma que la educación inclusiva es la concepción de una escuela para todos, donde cada persona es un miembro importante y valioso, con responsabilidades y con un papel que desempeñar para ayudar a los demás. Lo que ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo en los logros, el respeto mutuo y un sentido de pertenencia. Esto no podría ocurrir si ciertos estudiantes siempre recibieran y nunca dieran apoyo.

3.6. Adaptaciones curriculares.

“El modelo actual de educación aboga por una escuela comprensiva que ofrezca las mismas experiencias y oportunidades educativas a todos sus alumnos con independencia de la diversidad de aptitudes, motivaciones, intereses y estilos de aprendizaje que dichos alumnos posean”. (Pérez, 2002).

Para diseñar un currículo se debe partir de los objetivos que se van a tener en cuenta para el aprendizaje, seleccionando, entre todo lo que es posible aprender, aquello que se va a aprender en las instituciones educativas. En el currículo se responde, por lo tanto, a las preguntas relativas al qué, cómo y cuando enseñar y evaluar.

Dar respuesta a estas preguntas exige necesariamente reflexionar acerca de las características de los alumnos que tienen que realizar los aprendizajes. El análisis de los rasgos fundamentales de aquel a quien se enseña es imprescindible para poder ajustar la enseñanza.

A través de la historia de la educación puede verse que la población se ha vuelto progresivamente más amplia, con el correspondiente aumento de la diversidad del alumnado y la creciente dificultad en la individualización de la enseñanza; si le es difícil al docente ajustarse a la diversidad del alumnado, más difícil aún es establecer un currículo que responda a las necesidades del conjunto de la población escolar. Y sin embargo es necesario hacerlo, si se quiere asegurar la igualdad de oportunidades de todo alumno a recibir una educación que le permita incorporarse a la sociedad como un ciudadano con plenos derechos y deberes.

Es necesario por tanto que la administración educativa realice un currículo lo suficientemente abierto, flexible y general para responder a las necesidades que son comunes al conjunto de la población escolar, y dejar que sean los docentes, quienes conocen los rasgos peculiares de su alumnado, los que vayan produciendo los pasos para ajustarse progresivamente a las necesidades específicas de los distintos alumnos.

Así, la mejor manera de atender a la diversidad será elaborar un currículo que permita individualizar la enseñanza. Es decir, responder a las preguntas sobre la diversidad desde el inicio, cuando los objetivos recogen todo tipo de capacidades, ritmos de aprendizaje, cuando se adoptan metodologías diversas y cuando se decide evaluar a todos los alumnos en función del progreso que han realizado con respecto a su nivel inicial. Cuando se actúa así no cabe duda que se está evitando con ello que aparezcan gran parte de los problemas de aprendizaje que ahora presentan muchos alumnos.

Hay que reconocer que es importante tener más en cuenta los procesos de aprendizaje que los resultados, ya que no en todas las personas van a ser los mismos, y centrarnos más en conocer el mundo en el que viven los alumnos y ayudarlos para que dirijan sus vidas de forma autónoma y autorregulada, que le permita conformar su propia identidad y vivir en sociedad; esto indudablemente depende del ajuste que se le den a las estrategias educativas de acuerdo al modo de aprender de cada alumno.

No obstante, a pesar de la elaboración de un currículo sensible a la diversidad, seguirán apareciendo dificultades de aprendizaje en los alumnos, aunque estas sean menos significativas y numerosas.

Encontramos los alumnos a los que todo maestro diariamente da respuesta a través de actividades de refuerzo y de una mayor atención en general, e igualmente encontramos a los alumnos para los cuales los recursos ordinarios con los que se cuenta no son suficientes, exigiendo su enseñanza la incorporación de medidas excepcionales.

Es importante no excluir a ningún alumno de esta finalidad por muy graves que sean sus dificultades. Siempre se puede avanzar, siempre se puede aprender, y esta en manos de todos (docentes, equipo interdisciplinario, administración ...) hacer posible este objetivo.

En casos que se presenten alumnos con dificultades específicas y permanentes para aprender, debidas a limitaciones personales o a una historia escolar y social difícil y negativa, es necesario tener en cuenta que muchos de ellos solo podrán aprender y progresar en capacidades básicas para su desarrollo individual y social, por esto es preciso reconocer que serán necesarias adaptaciones muy significativas del currículo, individualizando así la enseñanza, a pesar de que el objetivo de la educación sea que esa separación o distancia entre lo que aprenden unos y otros sea la menor posible.

Además hay que tratar de lograr objetivos que los alumnos podrían alcanzar de acuerdo a sus posibilidades, explorando exhaustivamente todas las posibilidades

de enseñanza, y haciendo una buena evaluación de las condiciones educativas y de las características del alumno que le facilitan o impiden aprender.

Las siguientes preguntas pueden ayudar significativamente para adoptar una estrategia:

¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer, y su profesor quisiera que lograra?; esto es: ¿cómo detectar que objetivo debería trabajar el alumno?

¿Cuáles son los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que, siendo necesarios para alcanzar ese objetivo, ya posee el alumno?; esto es: ¿cuál es el punto de partida para la ayuda?

¿Cuál es el objetivo más estratégico?

¿Cuál es el primer paso en la secuencia de los aprendizajes que conduce hacia la consecución del objetivo?

¿Cuáles son las decisiones metodológicas más adecuadas al alumno para dar ese paso?

¿La ayuda que se le ha dado ha permitido al alumno dar ese paso hacia el objetivo?

En esta última pregunta cabe anotar que si la respuesta es afirmativa, hay que regresar hasta la tercera pregunta y continuar con el proceso; en caso contrario debe realizarse una nueva pregunta: ¿de qué manera la evaluación del aprendizaje del alumno muestra al profesor cual de las preguntas previas ha sido respondida inapropiadamente? y ¿qué alternativa de ayuda nos sugiere la respuesta del alumno?

En la propuesta que César Augusto Zaragoza presenta sobre adaptaciones curriculares se encuentran elementos también relevantes para tener en cuenta a la hora de tomar decisiones respecto al currículo:

Proceso de toma de decisiones:

¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer?

¿Cuál es el punto de partida para la ayuda?

¿Cuál es el primer paso en la secuencia de los aprendizajes que conduce a la consecución del objetivo?

¿Cuáles son las decisiones metodológicas más adecuadas para el alumno?

¿La ayuda que se le ha dado al alumno le ha permitido alcanzar el objetivo?

Elementos básicos del currículo:

Qué enseñar (objetivos)

Evaluación inicial (competencia curricular. estilo de aprendizaje)

Cuándo enseñar (secuencia de los aprendizajes)

Cómo enseñar (opciones metodológicas. diseño de actividades de aprendizaje)

Evaluación (grado de aprendizaje)

Se busca con esto eliminar la competitividad para que todos tengan las mismas oportunidades de desarrollarse, aceptando realmente la diversidad.

Principios de adaptación curricular.

Principio de normalización: el referente último de toda adaptación curricular es el currículum ordinario. Se pretende alcanzar los objetivos mediante un proceso educativo normalizado.

Principio ecológico: la adaptación curricular necesita adecuar las necesidades educativas de los alumnos al contexto más inmediato (centro educativo, entorno, grupo de alumnos y alumno concreto).

Principio de significatividad: cuando se habla de adaptación curricular se hace referencia a la adaptación de los elementos dentro de un contínuum que oscila entre lo poco significativo a lo muy significativo. Así pues, se comenzaría por modificar los elementos de acceso, para continuar, si fuera necesario, adaptando

los elementos básicos del currículum: evaluación, metodología, etc. Existen muchos intentos de clasificación de los distintos grados de modificación del currículum, por ejemplo, desde lo más significativo a lo menos significativo, Hodgson (1988) señala la siguiente progresión en las adaptaciones:

- Currículum especial.
- Currículum ordinario más adiciones.
- Currículum ordinario con reducciones significativas.
- Currículum ordinario con algunas modificaciones.
- Currículum ordinario con o sin apoyo.

Los dos últimos serían adaptaciones poco significativas (cercanas al currículum ordinario), mientras que los tres primeros serían significativas (se alejan de los planteamientos comunes).

Principio de realidad: para que sea factible realizar una adaptación curricular es necesario partir de planteamientos realistas, sabiendo exactamente de qué recursos disponemos y a dónde queremos llegar.

Principio de participación e implicación: la adaptación curricular es competencia directa del tutor y del resto de profesionales que trabajan con el alumnado con N.E.E.

La toma de decisiones, el procedimiento a seguir y la adopción de soluciones se realizarán de forma consensuada y los acuerdos se reflejarán en el documento de adaptación correspondiente.

Niveles de adaptaciones curriculares.

En paralelo con las dificultades, se podría hablar también de una diversidad de adaptaciones curriculares. Para esto se toma este del modelo del contexto español.

En el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de las actividades se debe tener en cuenta, los niveles:

A. Adaptación Curricular de Centro.

Va dirigida a todos los alumnos del Centro. Se plasma en el Proyecto Curricular de Etapa y Ciclo. Sería la adaptación del currículum oficial, a las necesidades y características del alumnado, del centro y del entorno. Esta adaptación curricular es elaborada por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica con la participación de todo el equipo de profesores de la etapa, ciclo y departamento. Es aprobada por el Consejo Escolar del Centro y supervisada por la Administración Educativa (Equipo de Inspección).

En este Proyecto Curricular de etapa tiene lugar la más importante de las adaptaciones curriculares, ya que éste deberá haberse confeccionado atendiendo a las Finalidades Educativas y al contexto del Centro. Los objetivos deben responder al entorno socio-cultural, a las necesidades e intereses formativos de padres y alumnos, las características generales del alumnado, del profesorado y a la disponibilidad de recursos personales y económicos.

B. Adaptación Curricular de Aula.

Va dirigida a los alumnos del grupo/aula. El proyecto curricular necesita adecuarse a las características de los grupos y alumnos concretos (momento madurativo, evolutivo, estilos cognitivos, dificultades de aprendizaje, etc.) Esto se logra en la programación de aula, que es, en sí misma, una adaptación curricular. La programación recoge el conjunto de Unidades Didácticas en las que se desarrollarán los objetivos de la etapa y de áreas a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Serán realizadas por los profesores de ciclo después de haber realizado una concreción y adecuación, para el ciclo, de los objetivos generales de la etapa y de los de área, una secuenciación de contenidos y una adecuación de los criterios de evaluación. Va dirigida a un grupo de alumnos o a la totalidad de éstos, que presentan algunas dificultades de aprendizaje. En estas adaptaciones se adecuan apartados concretos de las Unidades Didácticas que, normalmente, se dirigen a la metodología. Es lo que siempre se ha entendido como refuerzo educativo para los niños lentos en el aprendizaje. Suele ser el tutor/profesor con o sin asesoramiento quien toma la decisión.

Una vez realizadas las oportunas adaptaciones curriculares de aula hay que volver a evaluar. Si las soluciones son adecuadas no se realizarán adaptaciones curriculares individualizadas (ACI). Si las soluciones no son las adecuadas se iniciará el proceso de elaboración de la (ACI).

C. Adaptaciones Curriculares Individualizadas.

Dirigidas a alumnos con necesidades específicas, son ajustes o modificaciones que se realizan sobre los elementos de acceso al currículum o sobre sus elementos básicos del currículum (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), para responder a las necesidades que el alumno/a presenta.

4. DISEÑO METODOLÓGICO.

4.1. Tipo de investigación.

Para el desarrollo de este proyecto pedagógico, que consiste en la implementación de una Guía de Adaptaciones Curriculares (G.A.C.), se hace necesario adoptar un diseño de investigación que se inscribe en la línea cualitativa de tipo descriptivo / interpretativo; en el que se combinan instrumentos propios del diseño cualitativo como la observación no participante en el aula regular, y del diseño cuantitativo como la escala de actitud para maestros integradores.

4.2. Preguntas de investigación.

- ¿Puede una guía de adaptaciones curriculares mejorar la actitud de los maestros integradores frente al proceso de los niños con necesidades educativas especiales?
- ¿El acompañamiento permanente del maestro de apoyo contribuye a la cualificación del proceso de integración en las escuelas que atiende el programa "Apoyo a la Integración Escolar de Niños con Necesidades Educativas Especiales"?
- ¿Se observan diferencias en la participación del alumno en el aula integradora, luego de la utilización de la guía de adaptaciones curriculares?
- ¿Los maestros integradores se apropiaron y aplican las actividades de la Guía de Adaptaciones Curriculares?

4.3. Población objeto de estudio

El programa “Apoyo a la Integración Escolar de Niños con Necesidades Educativas Especiales “ del Centro de Servicios Pedagógicos, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia atiende a 35 niños de diferentes edades y diagnósticos, quienes están integrados en escuelas ubicadas en Medellín y el Valle de Aburrá.

Para el desarrollo de la propuesta de investigación se seleccionaron 14 niños y niñas con N.E.E., entre los 5 y 16 años de edad cronológica, quienes pertenecen a los estratos socio–económicos 1 a 4. Tienen como diagnóstico: retardo mental, déficit de atención e hiperactividad, parálisis cerebral, síndrome de Down y autismo. Del mismo modo se incluyen las 14 Instituciones a las que asisten dichos alumnos, los 14 maestros integradores y los 7 maestros de apoyo quienes a su vez conforman el grupo de investigación. (Ver Tabla 1)

Los criterios de selección de la población fueron los siguientes:

- Dos alumnos por cada maestro de apoyo.
- Disponibilidad del maestro integrador para responder a llamadas, entrevistas, capacitaciones, entre otros. Este criterio se convirtió en el de mayor peso al momento de seleccionar la población objeto de estudio.

POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO						
Maestro	Institución	Maestro	N.N.E.E.	Edad	Grado	Diagnostico

de Apoyo	Integradora	Integrador				
P.P.	C.E.C.N	Y.M	M.T.	7	P.E	Autismo
	C.E.S.V.P	W.C	R.G.	7	P.E	Autismo
R.A.R	S.L.G.	Y.L	A.A	6	P.E	S.D
	F.A.Z	J.R	L.A	7	P.E	R.M
S.L.	J.E.C	S.P	R.V	8	1º	Autismo
	I.M.G.S	L.M	E.H	9	1º	R.M
C.A.T.	J.E.C	D.G.	J.C.	7	1º	T.D.A.H
	C.E.G	G.S	J.J	7	1º	R.M.
D.L.V.	A.L.	E.T.	J.O	9	2º	Autismo
	F.M.	F.P	A.H.	12	2º	R.M.
N.B.	E.H.C.	L.S.	B.F.	11	3º	T.D.A.H
	E.S.T	B.L.	I.C	12	3º	T.D.A.H
D.M.	J.A	E.R	A.P	11	4º	R.M
	E.U.B	R.N	N.A	16	5º	R.M.

Tabla 1. Población objeto de estudio.

- o **Descripción de las fases de investigación.**

Esta investigación se realizó en tres fases:

- **Fase 1: Diseño.**

En esta primera fase de investigación se realizaron las siguientes actividades:

- Diseño y aplicación de evaluación pedagógica informal: esta prueba sirvió como conducta de entrada para determinar el nivel académico de los alumnos.
- Elaboración y aplicación de escala de actitud de tipo LICKERT para maestros integradores, esta prueba se realizó a los maestros que participaron en el estudio.
- Diseño de una Guía de Adaptaciones Curriculares (G.A.C.) para las áreas de la lengua castellana y matemáticas en la que se presentan contenidos básicos, objetivos, actividades y criterios de evaluación.
- Capacitación a maestros integradores en la que se les presentó el proyecto, la guía de adaptaciones, se les explicó su uso y se dio algunas recomendaciones generales.

Después del proceso de capacitación se esperaba que el maestro integrador utilizara en su aula la propuesta diseñada.

- **Fase 2: Trabajo de Campo / Recolección de Datos.**

La fase del trabajo de campo de la investigación se desarrolló en diferentes instituciones integradoras de Medellín, el Valle del Aburra; y en el Centro de Servicios Pedagógicos (C.S.P.), de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Durante toda ésta fase, se realizaron visitas institucionales de observación a los alumnos y maestros integradores previamente seleccionados; en dichas observaciones se consignaron de manera descriptiva en el diario de campo el desempeño del alumno, del maestro y el uso que se le daba a la guía. Paralelo a ello, los niños asistieron a las intervenciones educativas el Aula de Apoyo del C.S.P. de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, los días sábado de 08:00 a 12:00, en las que se plantearan actividades encaminadas a reforzar en el niño su proceso de aprendizaje.

- **Fase 3: Análisis de Resultados**

Esta fase se desarrolló paralelo a la de recolección de información. Durante cada visita de seguimiento se consignaban las observaciones en el Diario de campo y al mismo tiempo se iban organizando, categorizando y deduciendo sus tipologías.

Así mismo, se analizaron los resultados tanto de la evaluación pedagógica que se realizó a los niños como de la escala de actitud aplicada a los maestros integradores.

La evaluación fue analizada teniendo en cuenta los logros alcanzados por los niños en las áreas: cognitiva, lógico matemática y comunicativa o de lecto - escritura.

La escala de actitud tipo Lickert se analizó tomando en cuenta la forma de las preguntas, debido a la existencia en la escala de interrogantes positivos y negativos, dependiendo de esto se asignó una puntuación para cada respuesta de los maestros.

o **Instrumentos y procedimientos para la recolección de información.**

Se construyeron tres instrumentos para recolectar información:

• **Evaluación pedagógica informal.**

Para valorar el desempeño académico de los niños participantes en la investigación, se diseñó y aplicó una prueba informal, en la que se incluyeron los dispositivos básicos del aprendizaje, la lecto escritura y la lógico matemática. (Ver anexos 2 y 3).

Objetivo del instrumento.

- Determinar el nivel de rendimiento académico de los niños integrados al aula regular al inicio la investigación.

Componentes del instrumento.

Se crearon dos pruebas evaluativas:

- Prueba 1: Evaluación para los niños de preescolar a segundo (Ver anexo 2)
- Prueba 2: Evaluación para los niños de tercero a quinto. (Ver anexo 3)

La prueba uno (1) consta de tres partes:

- A. Actividades encaminadas a determinar el nivel de atención, memoria y percepción.
- B. Actividades de lógico matemática, correspondientes a clasificación, seriación, concepto de número y operatividad sobre el esquema aditivo.
- C. Actividades de Lecto - escritura correspondientes a la escritura y habilidades de comprensión lectora en el nivel prelingüístico y lingüístico.

En esta prueba se presentan cuatro o cinco (4 ó 5) actividades por cada ítem evaluado, las cuales van organizadas según el grado de dificultad, con el fin de aplicarlas dependiendo del nivel escolar del niño.

La prueba dos (2) consta de tres partes:

- Actividades encaminadas a determinar el nivel de atención, memoria y percepción.
- Actividades de lógico matemática correspondientes a operatividad con el sistema multiplicativo, resolución de problemas, escritura de números y actividades complementarias de fraccionarios para los niños de cuarto y quinto.

- Actividades de Lecto - escritura encaminadas a determinar el nivel de escritura y habilidades de comprensión lectora.

En esta evaluación se presentan las actividades organizadas según el grado de dificultad, con el fin de aplicarlas de acuerdo al grado escolar del niño.

- **Escala de Actitud para Maestros Integradores.**

Con el fin de valorar la actitud de los maestros integradores participantes en la investigación frente al proceso de integración escolar, se diseñó una prueba basada en afirmaciones negativas y positivas referentes al tema de la integración. (Ver anexo 4).

La escala de actitud se aplicó de manera individual a cada uno de los maestros integradores que participaron en la experiencia.

Objetivo del instrumento.

- Determinar la actitud de los maestros integradores, frente al proceso de integración.

Componentes del instrumento.

Esta prueba está conformada por diez (10) afirmaciones agrupadas en tres (3) categorías, así:

- Afirmaciones en cuanto al cierre de la escuela especial y la integración de los niños con necesidades educativas al aula regular.
- Preparación y capacitación de los maestros integradores en cuanto al proceso de integración.
- Papel del maestro de apoyo en el proceso de integración.

Ante cada afirmación se dan cinco (5) opciones de respuesta como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2 Puntaje Escala de Actitud.

POSIBLES RESPUESTAS	PUNTAJES	
	PREGUNTA POSITIVA	PREGUNTA NEGATIVA
Muy de acuerdo	5	1
De acuerdo	4	2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	3
En desacuerdo	2	4
Muy en desacuerdo	1	5

- **Diario de Campo.**

Esta herramienta fue diseñada con el fin de consignar las observaciones realizadas dentro del aula integradora. En él se recopiló la información relevante

de la acción del maestro, la dinámica del grupo, el desempeño académico, comportamiento y socialización particular del alumno.

Para este fin se diseñó un formato de diario de campo con criterios establecidos. (Ver anexo 5)

Objetivo del instrumento

- Depositar la información observada en las visitas de seguimiento.

Componentes del instrumento

Esta herramienta consta de dos partes:

- Datos generales: Aquí se consigna número de la observación, nombre del alumno, nombre de la maestra integradora, nombre de la institución integradora, fecha y hora de la observación.
- Descripción de la observación: En esta se incluyen de manera descriptiva y narrativa los aspectos relacionados con las acciones del maestro, del niño, del grupo y la utilización de la G.A.C. (Ver anexo 5)

5. ANÁLISIS.

5

6 5.1. Evaluación Pedagógica Informal.

- **Prueba 1.**

Esta prueba fue aplicada a 10 niños y niñas con N.E.E. del proyecto “Apoyo a la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales” del Centro de Servicios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que se encuentran ubicados así: 4 en el grado preescolar, 4 en el grado primero y 2 en el grado segundo. (Ver Cuadro 4)

A nivel general se evidencia que los niños con N.E.E. evaluados presentan:

En el área cognitiva capacidad para:

- Organizar secuencias de más de tres elementos.
- Reproducir secuencias rítmicas.
- Comprender y seguir instrucciones sencillas.

En el área lógico-matemática pueden:

- Clasificar por forma, tamaño o color.
- Establecer relaciones de correspondencia.
- Organizar números de menor a mayor en el círculo de cinco (5).

En el área de la lecto-escritura muestran que pueden:

- Reconocer portadores de textos como la tarjeta, la revista, la receta.
- Describir detalles de la imagen que se le presenta.
- Responder adecuadamente a las preguntas de comprensión de lectura.
- Responder acertadamente cual es su nombre y el de sus padres.
- Identificar y nominar las vocales.

En cuanto a los aspectos específicos de cada grado se observo:

En el grado preescolar:

- Permanecen en la actividad por cortos periodos de tiempo.
- Identifican el circulo, el triángulo y el cuadrado.
- Responden acertadamente a preguntas relacionadas con su vida.
- En el área cognitiva tres (3) de cuatro (4) alumnos no realizaron ninguna actividad.

En el grado primero:

- Inician, permanecen y finalizan una actividad.
- Siguen ordenes e instrucciones.
- Clasifican siguiendo uno ó más criterios como forma y color.
- Identifican y nominan de diferentes figuras geométricas como el cuadrado, el rectángulo y él circulo.
- Realizan satisfactoriamente las asociaciones: silla-mesa, lápiz-cuaderno, plato-cuchara, tenis-pie, llave-candado, gorra-cabeza.
- Reconocen y nominan diferentes fuentes sonoras.
- Ejecutan fácilmente la descripción de la imagen presentada.

En el grado segundo:

- En el área cognitiva los dos alumnos evaluados no realizaron ninguna actividad adecuadamente.
- Manejan verbalmente los números en el círculo del 10.
- Escriben correctamente su nombre, partiendo de la muestra o del dictado de las letras.
- Reconocen fácilmente el objeto diferente en una colección.
- Discriminan y relacionan conceptos de tamaño.
- Reconocen con facilidad objetos iguales.

Cuadro 4

SÍNTESIS PRUEBA 1

EVALUACIÓN PEDAGÓGICA INFORMAL PREESCOLAR A SEGUNDO

GRADO	ALUMNO	COGNITIVA	LÓGICO MATEMÁTICA	COMUNICATIVA
PREESCOLAR	R.G.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la mayoría de los casos retiene series de números de tres (3) dígitos. ▪ Comprende las instrucciones dadas para que realice acciones sencillas ▪ Identifica los bloques lógicos solo teniendo en cuenta el criterio de forma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En esta área el alumno no realiza ninguna actividad adecuadamente. 	<p>LECTURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica la mayoría de los portadores de texto como la revista, el cuento, la cuenta de servicios. ▪ Describe detalles de la imagen que se le presenta.
	M.T.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica el círculo, el triángulo y el cuadrado pero solo teniendo en cuenta el criterio de forma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En esta área el alumno no realiza ninguna actividad adecuadamente. 	<p>ESCRITURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza la escritura de su nombre con grafías y reconoce algunas vocales como la "i" y "o". <p>LENGUAJE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Responde acertadamente a preguntas sobre su vida.

GRADO	ALUMNO	COGNITIVA	LÓGICO MATEMÁTICA	COMUNICATIVA
	L.A.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende y sigue instrucciones sencillas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En esta área el alumno no realiza ninguna actividad adecuadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lee imágenes. ▪ Utiliza series gráficas sin control de variedad ni cantidad. ▪ Establece diferencias entre dibujo y texto.
	A.A.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende y sigue instrucciones sencillas. ▪ Identifica y nombra los sonidos producidos por el entorno. ▪ Discrimina tamaños, formas y colores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clasifica por forma tamaño o color. ▪ Establece relaciones de correspondencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lee imágenes. ▪ Utiliza variedad de caracteres sin control de cantidad. ▪ Identifica y nombra las vocales. ▪ Establece diferencias entre escritura y texto.

GRADO	ALUMNO	COGNITIVA	LÓGICO MATEMÁTICA	COMUNICATIVA
PRIMERO	J.J.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repite fácilmente series de hasta cuatro (4) dígitos. ▪ Reconoce cual es el objeto faltante de una serie de hasta siete (7) objetos. ▪ Sigue instrucciones sencillas con apoyo. ▪ Logra asociar sonidos iguales. ▪ Encuentra y marca acertadamente diferencias y semejanzas en las fichas presentadas. ▪ Identifican los sonidos del entorno, como el cerrar una puerta, el pasar las hojas de un libro y el sonido de las llaves. ▪ Reconoce sonidos producidos por el tambor, las panderetas, las maracas y las claves. ▪ Realiza las instrucciones de seguimientos con los instrumentos musicales, como alzar las manos cuando escucha el tambor, pararse de la silla al escuchar las panderetas, colocarse las manos sobre cabeza al escuchar las maracas y reírse al escuchar las claves. ▪ Reconoce las figuras básicas de geometría (triángulo, círculo y cuadrado). ▪ Identifica los colores amarillo y rojo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiza y agrupa los bloques lógicos de acuerdo a los criterios de forma y tamaño. ▪ Realiza satisfactoriamente las asociaciones: silla-mesa, lápiz-cuaderno, plato-cuchara, tenis-pie, llave-candado, gorra-cabeza. 	<p>LENGUAJE ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpreta adecuadamente la escena presentada. ▪ Responde adecuadamente a las preguntas de comprensión de lectura. ▪ Responde acertadamente cual es su nombre y el de sus padres. ▪ Ejecuta fácilmente la descripción de la imagen presentada. <p>LECTURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce portadores de textos como la tarjeta, la revista, la receta. ▪ Discrimina las vocales “a”, “e”, “i”, “o”. <p>ESCRITURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza adecuadamente el dibujo de sí mismo y le coloca su nombre.

GRADO	ALUMNO	COGNITIVA	LÓGICO MATEMÁTICA	COMUNICATIVA
	<p>J.C.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repite series acertadamente hasta de tres (3) dígitos. ▪ Recuerda acertadamente cual es el objeto faltante de una serie de hasta siete (7) objetos. ▪ Realiza acertadamente el orden primitivo de tres (3) elementos. ▪ Sigue instrucciones sencillas con apoyo. ▪ Logra asociar sonidos iguales. ▪ Identifica fácilmente los sonidos del entorno, como el cerrar una puerta, el golpear de un lápiz sobre la mesa, el arrastrar de una silla, el pasar las hojas de un libro y el sonido de las llaves. ▪ Reconoce el sonido producido por el tambor. ▪ Realiza las instrucciones de seguimientos con los instrumentos musicales, como alzar las manos cuando escucha el tambor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En esta área el alumno no realiza ninguna actividad adecuadamente. 	<p>LENGUAJE ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Responde acertadamente cual es su nombre y el de sus padres. ▪ Ejecuta fácilmente la descripción de la imagen presentada. <p>LECTURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce portadores de textos como la revista, la receta y la cuenta de servicios, pero se le dificulta el reconocimiento de la tarjeta y el cuento como portador de texto. ▪ Discrimina las vocales “a”, “e”, “i”, “u”. <p>ESCRITURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza adecuadamente el dibujo de sí mismo y le coloca su nombre.

GRADO	ALUMNO	COGNITIVA	LÓGICO MATEMÁTICA	COMUNICATIVA
	R.V.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Logra repetir secuencias de números hasta tres cifras. ▪ Sigue instrucciones sencillas que incluyen la asociación de sonidos con movimientos. ▪ Discrimina las figuras geométricas según su forma color y tamaño. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clasifica objetos teniendo en cuenta ciertos criterios o características como forma, tamaño y color. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lee imágenes nominando sus elementos y estableciendo relaciones entre ellos. ▪ Reconoce e interpreta el contenido de portadores de texto como la tarjeta y el cuento. ▪ Escribe su nombre de manera convencional. ▪ Conoce las vocales y algunas de las consonantes. ▪ Da respuestas fuera de contexto durante una entrevista.

GRADO	ALUMNO	COGNITIVA	LÓGICO MATEMÁTICA	COMUNICATIVA
	E.H.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Logra repetir secuencias de números hasta tres cifras. ▪ Identifica cual objeto falta en un conjunto presentado. ▪ Recuerda el orden en el que se le muestran los elementos de un conjunto. ▪ Comprende y sigue instrucciones sencillas y complejas. ▪ Presenta habilidad para reconocer diferencias sonoras entre objetos con iguales características físicas. ▪ Reconoce y nombra diferentes fuentes sonoras. ▪ Sigue instrucciones complejas que incluyen la asociación de sonidos con movimientos. ▪ Discrimina las figuras geométricas según su forma color y tamaño. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establece relaciones de correspondencia entre dos objetos, ejemplo: silla - mesa, plato - cuchara, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posee una adecuada estructuración gramatical a nivel oral. ▪ Lee imágenes nominando sus elementos y estableciendo relaciones entre ellos. ▪ Reconoce e interpreta el contenido de portadores de texto como la tarjeta y el cuento. ▪ Conoce las vocales. ▪ Contesta de manera coherente a las preguntas realizadas durante una entrevista. ▪ Comprende textos que le son leídos extrayendo de ellos los personajes e ideas principales. ▪ Describe imágenes de manera reflexiva y comprensiva. ▪ Establece contacto visual con el interlocutor.

GRADO	ALUMNO	COGNITIVA	LÓGICO MATEMÁTICA	COMUNICATIVA
SEGUNDO	J.O.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En esta área el alumno no realiza ninguna actividad adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manipula los bloques lógicos; al solicitarle las diferentes figuras, simplemente lo repite por imitación. ▪ Maneja verbalmente los números en el círculo del 10. ▪ Explora, identifica y reconoce algunos instrumentos musicales (tambor, maracas) y sus sonidos característicos. ▪ Realiza acertadamente las acciones convenidas al oír los diferentes sonidos de los instrumentos que reconoce (tambor y maracas), partiendo de la presentación del modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce diferentes portadores de texto con sus características; tales como: revistas, recetas (comida). ▪ Escribe convencionalmente siempre y cuando se le dicten las letras que conforman la palabra. ▪ Escribe correctamente su nombre, partiendo de la muestra o del dictado de las letras.

GRADO	ALUMNO	COGNITIVA	LÓGICO MATEMÁTICA	COMUNICATIVA
	AH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En esta área el alumno no realiza ninguna actividad adecuadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica y nombra algunos números del 1 al 5. ▪ Establece relaciones de cantidad entre conjuntos. ▪ Maneja relaciones espacio temporales como: arriba, abajo, mañana, tarde. ▪ Discrimina y relaciona conceptos de tamaño. ▪ Reconoce con facilidad objetos iguales. ▪ Reconoce fácilmente el objeto diferente en una colección. ▪ Identifica sin apoyo visual algunos sonidos característicos del entorno. ▪ Recuerda con facilidad los nombres de las personas con que se relaciona. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce diferentes portadores de texto con sus características; tales como: revistas, recetas, cuento, cuenta de servicios. ▪ Su escritura se caracteriza por la presencia de repertorios fijos compuestos por bolas, palos y el grafema a, el cual identifica y nombra en diferentes textos. ▪ Intenta leer tomando como base los gráficos que presenta el texto; además utiliza el índice para señalar donde va.

- **Prueba 2.**

Esta prueba fue aplicada a 4 niños y niñas con N.E.E. del proyecto “Apoyo a la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales” del Centro de Servicios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que se encuentran ubicados así: 2 en el grado tercero, 1 en el grado cuarto y 1 en el grado quinto. (Ver Cuadro 5)

A nivel general se evidencia que los niños con N.E.E. evaluados muestran:

En el área cognitiva habilidad para:

- Organizar secuencias de más de tres elementos.
- Reproducir secuencias rítmicas.

En el área lógico-matemática pueden:

- Completar series numéricas.
- Organizar números de menor a mayor.
- Realizar operaciones simples de suma, resta, multiplicación y división.
- Solucionar problemas que incluyen una sola operación.

En el área de la lecto-escritura son capaces de:

- Construir palabras de 2 ó más sílabas.
- Leer palabras de 2 ó más sílabas a golpe de vista.
- Reconstruir de manera oral lo que han leído.
- Construir una narración teniendo en cuenta un tema sugerido ó una imagen.
- Predecir la trama de una historia valiéndose del título.
- Copiar palabras de un tamaño normal y constante.

En cuanto a los aspectos específicos se observaron diferencias en los grados tercero, cuarto y quinto, las cuales fueron las siguientes:

En el grado tercero:

- Iniciación y permanencia en una actividad.
- Construcción de palabras que contengan dos sílabas.
- Realizan el sistema aditivo complejo sin apoyo.
- Completa series numéricas.
- Predice la trama de una historia valiéndose del título.

En el grado cuarto:

- Permanencia en la actividad por largos periodos de tiempo.
- Lectura correcta de cantidades de 5 cifras.
- Representación gráfica de fraccionarios.

En el grado quinto:

- Iniciación, permanencia y finalización en una actividad.
- Seguimiento de ordenes e instrucciones.
- Clasificación siguiendo uno ó más criterios como forma y color.
- Identificación y nominación de diferentes figuras geométricas como el cuadrado, el rectángulo y el círculo.
- Lectura y escritura de cantidades comprendidas entre 100 y 50000.
- Reconocimiento tanto el concepto como los elementos del fraccionario.
- Dominio en el trazo de letras mayúsculas.
- Escritura de palabras con sílabas compuestas.
- Lectura respetando las pausas.

Cuadro 5

SÍNTESIS PRUEBA 2
EVALUACION PEDAGÓGICA INFORMAL TERCERO A QUINTO

GRADO	ALUMNO	COGNITIVO	LÓGICO-MATEMÁTICA	LECTO – ESCRITURA
TERCERO	B.F.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiza secuencias de hasta 3 elementos ▪ Reproduce sonidos de hasta 3 secuencias rítmicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Completa series numéricas ▪ Organiza los números de menor a mayor ▪ Realiza sumas llevando ▪ Realiza restas llevando ▪ Multiplica por dos números ▪ Dado un enunciado aplica las operaciones de resta y multiplicación para la solución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construye palabras de dos sílabas ▪ Lee palabras de dos sílabas a golpe de vista ▪ Redacta sin dificultad lo que ha leído ▪ Realiza una pequeña redacción sobre un tema sugerido ▪ Predice la trama de una historia, valiéndose del título
	I.C.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiza secuencias de 4 elementos ▪ Reproduce secuencias rítmicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Completa series numéricas ▪ Organiza los números de menor a mayor ▪ Lee las cantidades como unidades completas de 10, 100, 1000 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crea una historia a partir de un dibujo ▪ Predice la trama de una historia valiéndose del título ▪ Resume un texto leído ▪ Copia palabras manteniendo un tamaño constante
GRADO	ALUMNO	COGNITIVO	LÓGICO-MATEMÁTICA	LECTO – ESCRITURA
CUARTO	AP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permanece en la actividad por largos periodos de tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lee correctamente cantidades de 5 cifras ▪ Realiza cálculos exactos para las sumas y restas llevando ▪ Multiplica por dos números ▪ Aplica las operaciones requeridas para la solución de problemas de suma, resta y 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce palabras simples a golpe de vista ▪ Explica de manera fluida lo leído ▪ Extrae las ideas principales de un texto ▪ Predice la trama de una historia valiéndose del título ▪ Copia palabras de un tamaño

			<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> división Representa gráficamente fraccionarios </div> <div style="width: 45%;"> constante </div> </div>	
QUINTO	N.A.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repite secuencias rítmicas ▪ Inicia, sostiene y finaliza una actividad ▪ Sigue ordenes e instrucciones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clasifica siguiendo uno ó más criterios como forma y color ▪ Identifica y nomina diferentes figuras geométricas como el cuadrado, el rectángulo y el círculo ▪ Lee cifras comprendidas entre 100 y 50000 ▪ Escribe cantidades entre 100 y 50000 ▪ Realiza con facilidad sumas sin llevar y llevando ▪ Realiza con facilidad restas sin llevar ▪ Multiplica por una cifra ▪ Divide por una cifra ▪ Soluciona problemas simples ▪ Reconoce tanto el concepto como los elementos del fraccionario 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Copia palabras manteniendo un tamaño normal y constante ▪ Domina el trazo de letras mayúsculas ▪ Copia frases de más de 4 palabras ▪ Escribe palabras con sílabas compuestas ▪ Realiza una redacción tomando como referencia una imagen ▪ Reconoce los personajes principales de una historia ▪ Lee palabras de 2 y 3 sílabas a golpe de vista ▪ Lee respetando las pausas

o **Escala de Actitud.**

La escala para medir la actitud de los maestros integradores frente al proceso de integración escolar fue aplicada en dos ocasiones. La primera fue antes de la entrega de la G.A.C y la segunda al finalizar el seguimiento.

Esta escala se realizó en una entrevista individual con cada uno de los maestros en la que el investigador realizaba la pregunta y el educador marcaba la respuesta que consideraba pertinente.

La actitud individual frente al proceso de integración escolar de los catorce maestros participantes en la investigación fue valorada teniendo en cuenta el puntaje individual total obtenido en la prueba, así:

De 8 a 16 puntos: Actitud desfavorable.

De 17 a 24 puntos: Actitud aceptable.

De 25 a 40 puntos: Actitud favorable.

Para evaluar la opinión individual de un maestro frente a determinada pregunta tenemos:

Puntaje de 1 y 2: Opinión desfavorable.

Puntaje de 3: Opinión aceptable.

Puntaje de 4 y 5: Opinión favorable.

Para evaluar la opinión que tiene todo el grupo frente a una pregunta específica determinamos:

Para la primera aplicación:

Puntaje de 14 a 23: Opinión desfavorable.

Puntaje de 24 a 46: Opinión aceptable.

Puntaje de 47 a 70: Opinión favorable. (Ver tabla 9).

Para la segunda aplicación:

Puntaje de 12 a 27: Opinión desfavorable

Puntaje de 28 a 43: Opinión aceptable

Puntaje de 44 a 60: Opinión favorable

El rango en la segunda aplicación de la escala varia debido a la pérdida de dos muestras que alteraron la puntuación total de la escala.

Tabla 3 Rangos de puntuación Escala de Actitud frente a la Integración Escolar.

ACTITUD MAESTRO FRENTE A LA INTEGRACIÓN	OPINIÓN INDIVIDUAL POR PREGUNTA	OPINIÓN GRUPAL POR PREGUNTA (Primera aplicación)	OPINIÓN GRUPAL POR PREGUNTA (Segunda aplicación)	VALORACIÓN
8 a 16	1 y 2	14 a 23	12 a 27	Actitud u opinión desfavorable.
17 a 24	3	24 a 46	28 a 43	Actitud u opinión aceptable.
25 a 40	4 y 5	47 a 70	44 a 60	Actitud u opinión favorable.

Tabla 4 Puntuación primera aplicación de la Escala de Actitud.

	+/	S1	S2	S3	S4	S5	S6I	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	TOTAL
--	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	------------	-----------	-----------	-----------	------------	------------	------------	------------	------------	--------------

	-	NA	PA	RV	EH	BF	C	LA	AA	JJ	JC	RG	MT	JO	AH	
1	-	5	4	5	5	2	1	4	4	3	5	5	4	5	4	56
2	+	3	4	2	3	3	4	5	2	2	2	2	4	3	4	43
3	-	4	4	2	1	4	2	4	2	4	1	3	4	3	4	42
4	+	4	4	4	3	3	4	4	2	4	2	3	4	3	3	47
5	+	2	2	1	1	2	4	1	1	2	3	3	4	4	2	32
6	+	5	5	3	5	4	5	2	4	3	3	5	4	5	2	55
7	+	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	5	4	64
8	+	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	65
TOTAL		33	33	27	28	27	28	29	24	26	26	31	32	33	27	404

Tabla 5 Puntuación segunda aplicación de la Escala de Actitud.

	+/-	S1 NA	S2 PA	S3 RV	S4 BF	S5 IC	S6 LA	S7 JJ	S8 JC	S9 RG	S10 MT	S11 JO	S12 AH	TOTAL
1	-	5	4	5	2	4	4	3	5	5	4	5	4	50
2	+	3	4	2	3	2	4	4	4	2	4	3	4	39
3	-	4	4	2	4	2	4	4	1	3	4	3	4	39
4	+	4	4	4	3	2	4	4	2	3	4	3	3	40
5	+	2	2	1	2	2	4	2	3	3	4	4	4	33
6	+	5	5	3	4	4	4	3	3	5	4	5	5	50
7	+	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	57
8	+	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	4	55
TOTAL		33	33	27	27	24	33	29	28	31	32	33	33	363

En el análisis de las dos aplicaciones de la escala encontramos en general una actitud favorable por parte de los maestros integradores.

Como podemos observar en las tablas 4 y 5 el puntaje mínimo obtenido por maestro es de 24 y el máximo es de 33, cuando el mayor según el diseño de la escala era de 40. Lo cual evidencia que todos los maestros integradores que participaron en la investigación presentaron una actitud positiva frente a la integración escolar al inicio del proceso, la cual mantuvieron y en la mayor parte de los casos (11 de 12) la mejoraron.

En ambos análisis encontramos que uno de los maestros integradores (S8.AA en la primera aplicación) y (S5.IC en la segunda aplicación) clasifica en el rango de la actitud aceptable con un puntaje de 24, sin embargo cabe resaltar que ninguno tiene una actitud totalmente desfavorable frente al proceso de integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales.

Primera Aplicación

Frente a las respuestas en que el grupo de educadores puntuaron más bajo fueron en las relacionadas con la pertinencia de la integración escolar y con la ausencia de herramientas de trabajo apropiadas para el manejo de esta población (preguntas 2, 3 y 5).

Por ejemplo, en la pregunta 2 encontramos que la mayoría de ellos (9 de 14) opinan que la integración al aula regular de los niños con necesidades educativas especiales no es pertinente teniendo en cuenta que sus respuestas oscilan entre los puntajes 2 a 3 siendo predominante el puntaje 2. En esta pregunta, cinco educadores consideran pertinente la integración escolar y de ellos solo uno tiene el puntaje máximo.

Así mismo en la pregunta 3 vemos que las respuestas de la mitad de los educadores muestran una opinión desfavorable o aceptable frente al proceso de integración a pesar de estar viviendo este en sus aulas.

En la pregunta 5, once educadores piensan que no tienen herramientas apropiadas para el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales; los tres restantes opinan que sus instituciones se las han brindado por esto sienten que tienen algunas directrices para el trabajo con esta población.

A pesar de que en su mayoría los educadores puntuaron bajo en estas respuestas individuales el puntaje grupal con relación a la pregunta clasifica dentro de las opiniones aceptables.

Las preguntas en las que los educadores mostraron una opinión más favorable fueron las relacionadas con la importancia de la intervención y acompañamiento del maestro de apoyo dentro del proceso de integración (# 7 y 8); sin embargo, al indagarles sobre la eficiencia de las aulas de apoyo dentro del proceso de integración escolar puntuaron un poco mas bajo, permitiendo esto interpretar que aunque los maestros integradores piensan que el maestro y el aula de apoyo son parte fundamental en el proceso de integración escolar, no en todos los casos han cumplido su labor eficazmente

Segunda Aplicación

Contrastando los resultados obtenidos con la primera aplicación de la escala encontramos una opinión más favorable en las siguientes preguntas:

- “La integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular es pertinente”
- “El maestro integrador tiene herramientas apropiadas para el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales”
- Las aulas de apoyo cumplen una labor eficiente en el proceso de integración escolar”
- El maestro de apoyo debe acompañar periódicamente el proceso del niño con necesidades educativas especiales dentro del aula regular.

Teniendo en cuenta todo lo descrito anteriormente podemos concluir que en general los maestros integradores que atiende el programa “Apoyo a la Integración Escolar de los Niños con Necesidades Educativas Especiales”, del Centro de Servicios Pedagógicos, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, presentan actitud favorable frente al proceso de integración escolar y podrían continuar mejorándola si se les brinda un acompañamiento oportuno y adecuado.

o **Observación /Diario de Campo/.**

A partir de la entrega a los maestros integradores de la guía de adaptaciones curriculares se programaron seis observaciones (una semanal) a las instituciones Integradoras que participaron en el proyecto. Lo observado en cada visita fue consignado en el diario de campo siguiendo algunos criterios establecidos que conformaron las categorías de base de la investigación como fueron:

Cuadro 6 Categorías Base

CATEGORÍAS BASE	DEFINICIÓN
Utilización de la Guía de Adaptaciones Curriculares (UGAC).	Qué uso le da el docente a la Guía de Adaptaciones Curriculares.
Acción del Maestro (AM).	Qué hace el docente.
Acción del niño con Necesidades Educativas (ANEE).	Qué hace el niño integrado.
Acción del Grupo (AG).	Cómo se comporta el grupo.

Durante el proceso de observación se presentaron algunos inconvenientes en las instituciones participantes en la investigación, por lo cual en algunos casos se realizaron menos observaciones de las programadas, así:

- RG, LA, AH (5 observaciones); RV, BF, IC (4 observaciones): estos sujetos no tuvieron todas las observaciones programadas debido a que en algunas de las visitas el grupo realizaba actividades extracurriculares que no correspondían a las áreas de interés (lecto escritura, lógico matemática).
- AA: 1 observación: Este sujeto es considerado como muestra perdida debido a la jubilación de la maestra integradora.
- EH: 2 observaciones; Este sujeto es considerado como muestra perdida debido a incapacidad médica.

A partir de las observaciones realizadas en las instituciones integradoras surgieron nuevas categorías (categorías emergentes). Éstas sirvieron de especificación para algunas categorías de base.

Cuadro 7 Categorías Emergentes

CATEGORÍAS EMERGENTES	DEFINICIÓN
INTERACCIÓN MAESTRO – ALUMNO CON NECESIDADES EDUCATIVAS (I.M.N.).	Qué hace el docente con el niño con Necesidades Educativas Especiales. (Derivación de la Acción del Maestro)
TIPO DE APOYO (T.A.).	Qué tipos de apoyo le presenta el docente al niño con Necesidades Educativas Especiales. (Derivación de la Acción del Maestro)
INTERACCIÓN NIÑO SIN NECESIDADES EDUCATIVAS Y NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS (I.N.N.).	Qué hace el niño sin Necesidades Educativas Especiales con el niño con Necesidades Educativas Especiales. (Derivación de la Acción del Grupo)

- **Categorías de Base.**

- **Utilización de la Guía de Adaptaciones Curriculares (UGAC).**

Como objetivo general del proyecto se diseñó una guía de adaptaciones curriculares con el fin de mejorar el proceso de integración escolar, la cual fue entregada a los 14 maestros que participaron en la investigación.

El día de la entrega de dicha guía, se realizó una capacitación en la cual se habló de las adaptaciones curriculares, los contenidos de la guía y se dio algunas generalidades sobre su uso. Al finalizar se dijo a los maestros integradores presentes, que a partir de esa fecha se realizarían visitas semanales de observación no participante con el fin de observar el uso que se le daba a la guía de adaptaciones curriculares (**UGAC**).

Dentro de esta categoría (**UGAC**), se incluyeron los diferentes usos que el maestro integrador le dio a la guía de adaptaciones curriculares. A su vez se consignaron las inquietudes sobre el uso de dicha herramienta y los comentarios negativos y/o positivos que sobre esta se generan.

Durante las observaciones realizadas a las diferentes aulas integradoras, se observó en cuanto al **UGAC** varios fenómenos que dieron lugar a algunos subtipos como se presenta en el cuadro 8.

Según lo consignado en el diario de campo referente a la utilización de la guía de adaptaciones curriculares se observó lo siguiente:

- En la mayoría de los casos no fue utilizada ni directa, ni indirectamente.
- En las pocas ocasiones en que fue utilizada por los maestros, la actividad se propuso a nivel grupal.
- Algunos maestros les preguntaban al observador si podían mostrarle la guía a otro compañero y si podían plantearle estas actividades a todo el grupo.
- Algunos maestros que no utilizaban la guía le comentaban al observador que esta era muy buena, que los contenidos a trabajar eran básicos y que incluso les servía para trabajarla con otros niños que presentaban un bajo rendimiento académico.

Otros comentarios presentados por algunos maestros integradores fueron que:

- Trabajarían la guía en conjunto con el profesor(a) de otro grupo.
- Aunque la actividad presentada para determinado contenido era muy buena, demandaba mucho tiempo y que no podía realizarla en aquella ocasión.
- Estaba eligiendo algunas de las actividades para trabajarlas en la próxima unidad.

Cuadro 8 Utilización de la Guía de Adaptaciones Curriculares.

CATEGORÍA	SUBTIPOS	DEFINICIÓN
<p>Utilización de la guía de adaptaciones curriculares (UGAC).</p> <p>Dentro de esta categoría se encuentran los diferentes usos que el maestro integrador le da a la guía de adaptaciones curriculares que fue diseñada con el fin de mejorar el proceso de integración escolar. A su vez se consignan las inquietudes sobre el uso de dicha herramienta y los comentarios negativos y/o positivos que sobre esta se generan.</p>	<p>Utilización de la GAC con el alumno con necesidades educativas especiales (N.E.E.)</p>	<p>Alguna de las actividades planteadas en la guía de adaptaciones curriculares es trabajada con el alumno con N.E.E.</p>

	Utilización de la GAC a nivel grupal	Alguna de las actividades de la guía de adaptaciones curriculares es trabajada con todo el grupo
	No utilización de la GAC	Durante las visitas de observación no se evidencia utilización de la guía de adaptaciones curriculares directa o indirectamente
	No utilización de la GAC / comentarios positivos	El maestro integrador no utiliza la guía de adaptaciones curriculares pero hace comentarios positivos sobre esta y manifiesta intención de utilizarla
	No utilización de la GAC / comentarios negativos	El maestro integrador no utiliza la guía de adaptaciones curriculares y hace una valoración negativa de la misma

- **Acción del Maestro (A.M.).**

La educación apuesta por un maestro creativo, innovador, que conociendo los integrantes del aula, les proporciona los mejores materiales educativos para que el alumno descubra, aprenda a establecer relaciones, deduzca, investigue y formule desde la propia experiencia el saber y el conocimiento.

Al indagar por la calidad y futuro de la educación, tenemos que referirnos a un elemento central en ella: **el maestro**.

La función esencial del maestro es la enseñanza; en esto tiene que ser efectivo, si la educación va a ser de calidad. Para mejorar la calidad de la educación se precisa mejorar la calidad de la enseñanza. Hablar de calidad de la educación y calidad de la enseñanza no es lo mismo, aunque con frecuencia, de modo incorrecto, se equiparen. Están relacionadas, es verdad, pero la primera está ligada con aspectos macrosociales, mientras que la segunda – la enseñanza – repercute en aquélla por medio del trabajo del maestro en el aula. La enseñanza – el trabajo del maestro en el aula – tiene que ser efectiva y eficiente. El modelo pedagógico que se utilice y las estrategias didácticas que empleen son elementos esenciales en una buena enseñanza. El apoyo constante a los alumnos es crucial en los esfuerzos por mejorar la escuela y adaptarla a las condiciones que el desarrollo impone a toda la sociedad. El mejoramiento de los maestros en

estrategias y recursos para la buena enseñanza es elemento importante para el mejoramiento de la escuela y de la calidad de la educación. (Batista, E 1997).

A través de las observaciones realizadas a algunos maestros integradores de escuelas del Valle de Aburra se pudieron establecer los diferentes tipos de acciones que realiza el maestro en su aula. Algunas de éstas se presentan a continuación:

Cuadro 9. Acción del Maestro.

CATEGORÍA	SUBTIPOS	DEFINICIÓN
<p style="text-align: center;">ACCIÓN DEL MAESTRO (A.M.)</p> <p>Son aquellas Intervenciones, Influencias, ayudas, acciones y participaciones que el maestro realiza dentro del aula para mejorar la calidad de la enseñanza.</p>	<p style="text-align: center;">ACCIONES METODOLÓGICAS</p>	<p>Son todas aquellas acciones que vinculan al maestro con los contenidos de las clases, por ejemplo: utilización del tablero, dictados, explicaciones verbales, instrucciones de seguimiento, lecturas, escrituras, repetición de instrucciones, uso de ejemplos</p>

	ACCIONES DISCIPLINARIAS	Son aquellas intervenciones en las que los maestros controlan el comportamiento de los alumnos; por ejemplo: llamados de atención, expresiones amables, registros de conductas, entre otros.
	ACCIONES DIRECTAS RELACIONADAS CON EL NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.N.E.E)	Son aquellas acciones en las que el maestro se dirige de alguna manera al N.N.E.E dentro del aula.
	ACCIONES PERSONALES	Son aquellas que no guardan ninguna relación con el contenido de la clase, por ejemplo: dialogar con otro maestro o persona, salir del aula, hablar por teléfono, entre otras.
	ACCIONES DE APOYO	Son todas aquellas intervenciones a través de las cuales el maestro brinda apoyo físico, verbal y/o de modelado al alumno.

- **Acción del niño con N.E.E. (ANEE).**

Niños con necesidades educativas especiales "son todos aquellos alumnos que a lo largo de su proceso educativo requieren una mayor atención que el conjunto de compañeros de la misma edad, porque presentan de forma temporal o permanente problemas de aprendizaje. Considerando ante todo no solo las características concretas del niño para poder situarlo en el grupo de los que presentan trastornos semejantes, sino sus demandas específicas al sistema educativo" (Marchesi. 1998, citado por Jiménez y Vilà, 1999 : 76).

Esta categoría es considerada de base dentro del proceso de investigación debido a la estrecha interrelación del niño con los contenidos escolares dentro del sistema educativo. Teniendo en cuenta, además que son los niños y su relación con el aprendizaje nuestro objeto de estudio.

Las acciones del niño con necesidades educativas especiales son definidas como el conjunto de actividades y actitudes de los niños dentro del trabajo en el aula regular.

Partiendo del análisis de las observaciones realizadas a los 14 niños que se encontraban en la investigación y consignadas estas en el diario de campo se encontraron los siguientes tipos de acciones:

1. Nivel de atención en las actividades propuestas en la clase, incluyendo el seguimiento de instrucciones. Ejemplo:
 - Manipulación de objetos mientras la maestra se dirige o solicita algo al grupo.
 - Distracción ante la presencia de estímulos irrelevantes del entorno.

- Suspender constantemente las actividades levantándose del puesto de trabajo.
 - Permanencia por espacios considerables de tiempo en silencio y en actitud favorable de trabajo.
2. Participación en las actividades académicas, en las que se incluyen la manipulación de materiales, escritura, juegos, canciones y dinámicas de clase. Algunos ejemplos de estas son:
- Resolver adecuadamente los ejercicios en el cuaderno, sin embargo no responde a las preguntas realizadas por la maestra como el resto del grupo.
 - En la escritura, presentar errores específicos de ortografía como sustitución, omisión, inversión, mezclar mayúsculas y minúsculas.
 - Solicitud de más tiempo para la realización de planas y trabajos.
 - Realización de dibujos y grafías fijas.
 - Copia de muestras realizadas en el tablero.
3. Solicitud de afecto: En esta categoría se ubican algunos niños para quienes el valor de sus acciones van ligadas a la aceptación y comentarios de sus compañeros. Aquí encontramos ejemplos como los descritos a continuación:
- Reírse de sí mismo.
 - Tomar constantemente las manos de la maestra para que la abrace.
 - Desesperarse por no comprender las instrucciones.
 - Negarse a responder aún sabiendo, por temor a que se burlen los compañeros.
 - Tratar de ocultar las notas para que nadie vea sus producciones escritas.

4. Acatamiento de la norma: Incluye aquellas acciones en las que los niños deben obedecer y realizar el trabajo oportunamente.
- Salir del aula sin autorización del maestro.
 - Negarse a realizar las tareas.

Cuadro 10. Acciones del Niño con Necesidades Educativas Especiales.

CATEGORÍAS	SUB-TIPOS	DEFINICIÓN
<p>Acciones del Niño con Necesidades Educativas Especiales</p> <p>(A.N.E.E.)</p> <p>Conjunto de actividades realizadas por el niño dentro del aula de clase.</p>	<p>Atención y seguimiento de instrucciones</p>	<p>Es el nivel de interés y motivación hacia las tareas y acciones dentro del aula de clase.</p>
	<p>Participación en las actividades académicas</p>	<p>Acciones encaminadas a realizar las diversas actividades propuestas dentro del aula de clase para el desarrollo de los contenidos curriculares.</p>
	<p>Solicitud de afecto</p>	<p>En esta categoría se ubican algunos niños para quienes el valor de sus acciones van ligadas a la aceptación y comentarios de sus compañeros.</p>

	Acatamiento de la norma	Son todas aquellas acciones que intervienen en la adecuada realización de tareas y en la adquisición de nuevos aprendizajes.
--	--------------------------------	--

Como se puede observar durante el trabajo de investigación nos encontramos niños integrados que presentan:

- Dificultades relevantes en cuanto atención sostenida para manifestar motivación e interés por el trabajo propuesto en clase, generando esto la necesidad de un apoyo permanente para mantenerse en las actividades y terminarlas.
- Los alumnos no lograban realizar completamente las tareas asignadas, ya que se distraían con estímulos visuales y sonoros del medio, además el apoyo brindado no era suficiente para centrarlos nuevamente en el trabajo pertinente.
- Algunos niños presentan dificultades en la comprensión lectora, por lo que desisten y se dispersan con facilidad.
- La realización del proceso de lectura - escritura esta caracterizado por la presencia de metodologías tradicionales como son: el método silábico, fonético.
- Los niños se ubican en los niveles de adecuación automática de la lecto escritura de palabras, caracterizadas estas por el reconocimiento correcto de las mismas con un gran esfuerzo de atención. (Bautista.1993:126)
- Los niños presentan un bajo nivel de frustración, haciendo esto que cualquier pequeño comentario sobre sus tareas como por ejemplo: "profe es que él no hizo la tarea", aunque la halla hecho provoque aislamiento y desvalorización de sus producciones.

- Hay niños que no tienen establecidas normas claras ni en la casa ni en el aula de clase, provocando esto la concepción de "Yo puedo hacer lo que quiera", o en ocasiones como son niños con N.E.E. los maestros no exigen porque "que pesar".
- Se tiene disposición para el trabajo con los niños, pero los maestros se escudan algunas veces en que son 50 niños para atender.
- Se evidencia falta de vinculación de los niños con N.E.E a las actividades grupales.
- Los niños necesitan explicaciones claras, concretas y coherentes para la realización de las tareas. Además de la asignación de más tiempo para la toma de notas del tablero.

Acción del Grupo (AG)

Esta categoría se relaciona con las acciones realizadas por el grupo observado y debido a las diferentes formas de acciones que se registraron en el diario de campo, esta se puede dividir en varios subtipos: respuestas verbales, salidas al tablero, juego, trabajos en equipo, lectura, escritura, manipulación del material, participación de todos los alumnos. Estos subtipos se definen de la siguiente forma:

Cuadro 11. Acción del Grupo.

CATEGORÍA	SUBTIPOS	DEFINICIÓN
ACCIÓN DEL GRUPO (A.G.)	RESPUESTAS VERBALES	Todas las respuestas verbales dadas de forma individual o grupal a las preguntas del profesor.
	SALIDAS AL TABLERO	Participación de cualquiera de los alumnos en una actividad que se realiza en el tablero.
	JUEGO	Se clasifica en este subtipo todas aquellas acciones que representan indisciplina, ya sea en presencia o ausencia del profesor, y aquellas que se puedan identificar como juego dirigido.
	TRABAJO EN EQUIPOS	Todo tipo de actividad que se realice en pequeños grupos con un objetivo específico.
	LECTURA	Actividades de lectura realizadas por el alumno o el profesor en el aula.
	ESCRITURA	Actividades de escritura realizadas por el alumno o el profesor en el aula.
	MANIPULACIÓN DEL MATERIAL	Los alumnos manipulan material didáctico: juegan con él, lo sacan, lo guardan.
	PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS ALUMNOS	Todas las acciones en las cuales participen la mayoría o la totalidad de los alumnos: actividades protocolarias, actos cívicos, respuestas físicas, preguntas.

En esta categoría sobresale el subtipo denominado “participación de los alumnos”.

En dicho subtipo se muestran las acciones realizadas por la mayoría o la totalidad

del grupo de alumnos observados, en las que prevalece la movilización para realizar actividades como el silencio, la formación para iniciar un trabajo, el descanso, participación en los actos cívicos, obedecer una orden. Estas acciones son generalmente respuestas a las situaciones presentadas en las instituciones educativas y se ven sujetas a la disposición de los alumnos para realizarlas.

Analizando las acciones de grupo se nota que las respuestas verbales son una de las más importantes en esta categoría, pues constantemente los niños responden verbalmente a preguntas o a invitaciones realizadas por el maestro integrador o personas que intervienen diariamente.

De los demás subtipos el juego es el que se registra como el más observado, pues los niños constantemente realizan esta actividad ya sea por motivación propia o porque el maestro integrador los induce a este.

Las actividades de lectura, escritura, manipulación de material, salidas al tablero son más esporádicas encontrando con un poco más de fuerza los trabajos en equipo propuestos por el maestro integrador, en el que los niños responden muy entusiasmados.

- **Categorías Emergentes.**

Tipo de Apoyo (T.A.).

Esta es una categoría emergente de las observaciones consignadas en el diario de campo.

Se entiende por apoyo a cualquier acción que el maestro integrador realiza para ayudar al niño con necesidades educativas especiales a conseguir los objetivos o alcanzar las metas propuestas para una actividad determinada.

Según el análisis de las observaciones se pueden encontrar apoyos de tres tipos:

1. Apoyos Verbales: En este tipo de apoyo el maestro usa única y exclusivamente la palabra para ayudar al niño con necesidades educativas especiales en la realización de la tarea.

Los apoyos verbales pueden ser:

- Instrucciones: Cuando el educador le dice al estudiante como realizar la actividad.
- Preguntas: Cuando el educador esta pendiente constantemente del estudiante, indagando sobre lo que está explicando.
- Llamados de atención: Cuando el educador nombra constantemente al estudiante, tratando con esto de capturar su atención.
- Palabras de ánimo: Cuando el educador utiliza expresiones tales como “muy bien”, “eres un campeón”, “que bonito te quedó”, etc. para reforzar los comportamientos adecuados del estudiante y para incentivarlo a que siga trabajando de la forma como lo esta haciendo.

1. Apoyos Físicos: Tienen que ver con todas las acciones relacionadas con movimiento y contacto cuerpo a cuerpo que el educador realiza para hacerse entender, para ayudar al alumno a iniciar o terminar una actividad que empezó o para guiarlo hasta un sitio específico en el que debe estar en un momento determinado. Por ejemplo, el educador saca de la maleta del niño los materiales de trabajo; el educador toma la mano del niño y se la lleva para que escriba en su cuaderno; el educador toma la mano del niño, caminan juntos hasta su escritorio y lo sienta; etc.

2. Apoyos por modelamiento: Estos apoyos tienen que ver con la acción que el maestro realiza para mostrarle al estudiante con necesidades educativas especiales la manera de realizar una actividad. Estos apoyos siempre van acompañados de un apoyo verbal a manera de instrucción. Por ejemplo, el educador da la instrucción de amasar plastilina mientras modela la acción, mostrándole al niño como lo debe hacer; el educador coloca la muestra en el tablero o en el cuaderno para que el niño lo haga igual al que está viendo.

Cuadro 12. Tipo de Apoyo.

CATEGORÍA	SUB-TIPOS	DEFINICIÓN
-----------	-----------	------------

<p>TIPO DE APOYO (T.A.):</p> <p>Toda acción que realiza el maestro integrador para ayudar al niño con necesidades educativas especiales a realizar eficazmente la actividad.</p>	<p>VERBAL</p>	<p>Se incluyen en este sub-tipo todas las acciones en las que el maestro da instrucción, pregunta, llama la atención y/o anima al alumno con necesidades educativas especiales.</p>
	<p>FÍSICO</p>	<p>Cuando el educador establece un contacto corporal con el alumno, por ejemplo, llevándolo de la mano para que se siente, sacándole los materiales de trabajo, etc.</p>
	<p>MODELAMIENTO</p>	<p>El educador le muestra al alumno con necesidades educativas especiales como debe realizar la actividad.</p>

- **Interacción Maestro – Niño con Necesidades Educativas Especiales (IMN).**

En el análisis de nuestras observaciones no participantes en el aula incluimos la interacción maestro – niño con N.E.E., la cual es una categoría inherente al proceso de integración escolar, hace parte del proceso enseñanza – aprendizaje y del entorno de socialización, teniendo en cuenta las características de dicha

interacción se hace indispensable el análisis comparativo de la población objeto de estudio, lo cual apporto como resultado los siguientes subtipos:

Cuadro 13. Interacción Maestro – Niño con Necesidades Educativas

CATEGORÍA	SUBTIPOS	DEFINICIÓN
INTERACCIÓN MAESTRO– NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (IMN).	VERBAL TIPO PREGUNTA - RESPUESTA	Entran en esta categoría todas aquellas interacciones verbales en las que el niño pregunta y la maestra responde y viceversa. En la gran mayoría de los preguntas relacionadas directamente con el tema tratado en clase y aunque se presento en pocas ocasiones, también incluimos las preguntas que se salían de contexto.
	VERBAL TIPO INSTRUCCIÓN	En este subtipo se incluyen las interacciones verbales en las que el maestro da una instrucción al niño y que conlleva directa o indirectamente a una acción. Este punto de análisis nació a partir de que un alto porcentaje de los niños integrados requieren de constante instigación verbal por parte del profesor.
	VERBAL TIPO SOCIAL	En este se toman como referencia los diálogos informales que se suscitan en la cotidianidad del aula.
	INTERACCIÓN FÍSICA	Hacen parte de esta categoría todos aquellos contactos físicos que se den del alumno hacia el profesor o viceversa, dichos contactos se pueden dar por diversos motivos, ya sea para dar apoyo, expresar afecto, felicitar, agredir entre otros.

La población de alumnos que hace parte del proyecto apoyo a la integración escolar tiene diversos diagnósticos y como consecuencia pocas características generalizables, pero en común los niños con N.E.E. requieren del constante acompañamiento por parte del educador, y desde donde se hacen necesarias interacciones verbales y físicas entre ambos protagonistas.

En la medida en que el niño demanda apoyo, el maestro integrador responde como un facilitador en los aspectos académicos y mediador en los aspectos sociales, dichas respuestas tienen poca variación entre los diversos contextos que observamos durante la investigación y a partir de lo cual podemos concluir:

- Existe empatía por parte de los maestros integradores hacia los niños con N.E.E., percibido esto a partir de las respuestas y acompañamientos dados por los profesores, puesto que en ningún caso se dio agresión o rechazo.
 - En varias ocasiones las repuestas y acompañamientos por parte del profesor estaban dirigidos a la interacción adecuada entre los niños del grupo y el niño con N.E.E.
-
- **Interacción Niño sin Necesidades Educativas y Niño con Necesidades Educativas (I.N.N.).**

La categoría I.N.N. son todas aquellas interacciones que el Niño con Necesidades Educativas Especiales (N.N.E.E) logra tener con el compañero y el grupo del aula integradora, en actividades tanto académicas como recreativas.

Esta categoría permite saber el desarrollo cognitivo-social que el niño pudo lograr al ser integrado al aula regular, con el apoyo de la “Guía de Adaptaciones Curriculares” creada con el propósito de mediar esta interacción.

Cuadro 14. Interacción. Niño sin Necesidades Educativas Especiales y Niño con Necesidades Educativas Especiales.

CATEGORÍA	SUBTIPO	DEFINICIÓN
INTERACCIÓN. NIÑO SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (I.N.N.)	DAR Y RECIBIR AYUDA PARA REALIZAR TAREAS	Cuando el N.N.E.E. recibe o da ayuda al compañero, diciéndole, mostrándole o haciéndole la tarea.
	CORREGIR COMPORTAMIENTOS	Son todas aquellas correcciones verbales o físicas que algunos alumnos le hacen al N.N.E.E. ante un comportamiento inadecuado
	JUEGO CON OTROS	Es cuando el N.N.E.E. juega con objetos para acercarse al otro o juega para molestar a otros

	INTERACCIÓN FÍSICA	Son aquellos contactos físicos donde se expresan afectos o agresiones
--	---------------------------	---

Mediante esta categoría se analizaron aquellas situaciones en las que el niño con necesidades educativas tenía la oportunidad de interactuar con algún compañero o con el grupo en general, observándose conductas a veces adecuadas y otras tantas inadecuadas.

De acuerdo a lo recopilado en el diario de campo se observó entonces la postura que adoptó aquel niño que fue ubicado por el maestro al lado del N.E.E. para colaborarle. Se observó como el compañero le brindaba apoyo por medio de instigaciones verbales y modelos presentados, lecturas para la comprensión, le ayudaba a copiar en el cuaderno, y la manera como le permitió acceder al conocimiento por medio del trabajo en equipo y por medio de preguntas y explicaciones pertinentes a lo aprendido. De la misma manera se observó la respuesta directa e indirecta por parte del N.N.E.E. cuando este fue apoyado por el compañero: se tornó entonces amigable, compartía sus útiles; se le acercaba para hablarle, aunque fuera por espacios mínimos de tiempo; en otras ocasiones se le observó buscando cualquier pretexto para ayudarlo al otro aun cuando no fuera oportuna su ayuda ni se diera en el momento indicado.

Se pudo observar el nivel tan alto de aceptación que tuvo por cada uno de sus compañeros, logrando la atención del N.N.E.E. frente a correcciones verbales y buscando de su compañero la confrontación de su trabajo, aun cuando se intimidara un poco por ello.

En sus juegos se le observó que utilizaba un objeto para jugar con el otro; por otra parte cuando algún niño se le acercaba para que le prestara su juguete el N.N.E.E. lo esquivó. Se evidenció como el compañero se preocupó por integrarle al juego prestándole juguetes y como este los recibió sin tener un contacto directo con el compañero. Por otra parte se le observó iniciando juegos violentos.

En los contactos físicos se observó la manera como el niño con N.E.E se acercaba al otro con el fin de molestarlo y distraerse de la actividad propuesta por la maestra, Se evidenció además como trataba al otro de forma inadecuada, agrediendo o ridiculizándolo, También se observó como le quitaba y manipulaba los objetos de los demás sin justa razón, obstaculizando de esta manera el trabajo del otro.

Sin embargo, al considerar todas las interacciones del N.N.E.E., ya sean adecuadas o no, se puede decir que dentro del aula integradora, el niño logra niveles del desarrollo cognitivo-social más avanzado que fuera de ella; en lo referente tenemos:

- El niño con N.E.E accede al conocimiento mediante la socialización con el otro, logrando tener una relación de pares.
- El niño con N.E.E es aceptado más fácilmente cuando tiene la oportunidad de ser reconocido junto con sus necesidades y potencialidades.
- Su desenvolvimiento en el entorno es mayor y más eficaz cuando interactúa con el otro.

5.4. Análisis general de los instrumentos

Del análisis de las evaluaciones informales, la escala de actitud aplicada a los maestros integradores y las observaciones realizadas en las aulas integradoras, podemos concluir que:

Los niños a quienes se les aplicó la prueba 1, se encuentran en un nivel cognitivo y comunicativo más bajo con respecto a los niños sin necesidades educativas especiales de su mismo grado; por el contrario, los niños a los que se les aplicó la prueba 2, presentan un nivel más cercano al exigido para el grado en que se encuentran.

Los maestros integradores que atiende el programa “Apoyo a la Integración Escolar de los Niños con Necesidades Educativas Especiales”, del Centro de Servicios Pedagógicos, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, presentan actitud favorable frente al proceso de integración escolar y podrían continuar mejorándola si se les brinda un acompañamiento oportuno y adecuado.

Las acciones del niño están caracterizadas principalmente por bajos niveles de atención cuando la actividad requiere mayor esfuerzo mental; dificultad en iniciar, mantener y finalizar una actividad académica, dificultad en la comprensión lectora y bajos niveles de tolerancia ante la frustración.

En cuanto a la acción del maestro integrador se evidencia una opinión favorable frente al proceso de integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular, sin embargo se observan dificultades en los maestros integradores como son el no estar suficientemente capacitados para atender a estos niños, no saben que hacer con ellos dentro del aula regular, no se apropian de las herramientas para el trabajo con los niños, no vinculan a estos niños a las

actividades académicas grupales y la considerable cantidad de alumnos que deben atender en el aula regular dificulta la integración de los niños con necesidades educativas especiales.

La participación de los niños con NEE y de los niños sin NEE es la característica más importante dentro del aula integradora. Se entiende por participación a las respuestas verbales dadas por los alumnos a las preguntas del profesor, a las salidas al tablero, al juego, a trabajos en equipos y a las actividades académicas que los alumnos realizan tanto individual como grupalmente.

La interacción del niño con necesidades educativas especiales tanto con el educador como con los otros niños la mayor parte del tiempo es amigable aunque en ocasiones el N.N.E.E. inicia juegos bruscos que se pueden tornar agresivos y los cuales son seguidos por sus compañeros. También se observa que el N.N.E.E. no es rechazado por sus comportamientos, siendo apoyado constantemente por el educador para corregir conductas o para ayudar a centrarlo en las actividades ya sea física o verbalmente.

CONCLUSIONES

- La elaboración de una Guía de Adaptaciones Curriculares y la capacitación sobre su uso no garantiza su utilización por parte de los maestros integradores.
- El acompañamiento permanente por parte del maestro de apoyo a los maestros integradores permite observar aspectos positivos en la opinión de éstos frente a la integración escolar; sin embargo no se evidencian cambios significativos en el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales que están inmersos dentro del aula integradora.
- El proceso de integración escolar precisa una participación mancomunada entre todos los agentes involucrados (los maestros integradores, los maestros de apoyo, las instituciones educativas, las familias, el equipo interdisciplinario y el alumno) para atender a la diversidad, mejorar la calidad de vida y ofrecer mayores oportunidades a las personas con necesidades educativas especiales.
- Los maestros integradores que participan en el programa “Apoyo a la Integración Escolar de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales” manifiestan no estar suficientemente acompañados en este proceso por parte de algunas instituciones educativas y familias.
- Los maestros demandan constantemente capacitación y herramientas adecuadas para el trabajo con el niño integrado presentando en su mayoría

una actitud favorable frente al proceso de integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales, sin embargo no son consecuentes en sus acciones, teniendo en cuenta que aunque se les brindó capacitación y una herramienta para el trabajo con los niños, en raras ocasiones la utilizaron y su asistencia a los talleres fue insuficiente.

RECOMENDACIONES

A las Instituciones Integradoras:

- Propiciar un espacio abierto y flexible donde se generen el respeto a la diferencia y el respeto por el otro.
- Promover la vinculación de la familia al proceso de Integración Escolar.
- Proponer desde el Proyecto Educativo Institucional, adaptaciones curriculares que apunten a una adecuada integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales al aula regular.
- Capacitar a los maestros que atienden a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en su aula con el fin que posean los conocimientos conceptuales básicos relacionados con la integración escolar.

A los Maestros Integradores:

- Participar de manera activa en las capacitaciones que brinda el programa “Apoyo a la Integración Escolar de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales” del Centro de Servicios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Atender en la medida de lo posible las recomendaciones y sugerencias que realiza el maestro de apoyo, en cuanto al trabajo del niño en el aula.

- Mantener un contacto permanente con la familia del niño integrado y con el maestro de apoyo con el fin de poseer un conocimiento más amplio de las necesidades que éste presenta.
- Establecer un ambiente adecuado y las condiciones necesarias, facilitando de esta manera un buen proceso de aprendizaje en el aula.
- Conocer el nivel cognitivo que posee el niño con el fin proporcionarle los elementos necesarios para establecer parámetros de aprendizaje básicos.
- Coordinar con el maestro de apoyo la planificación e implementación de adaptaciones curriculares con el objetivo de atender las necesidades del alumno.
- Tener una actitud abierta, flexible y de cambio frente a la educación integradora.

A las Familias:

- Asistir y participar de manera activa a las capacitaciones que ofrece el programa “Apoyo a la Integración Escolar de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales” del Centro de Servicios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Mantener un contacto permanente, tanto con el maestro de apoyo como con el maestro integrador, con el fin de involucrarse en el trabajo y a su vez realizar los cambios que se requieren para dar continuidad al proceso de integración.
- Participar de manera activa en las intervenciones pedagógicas que lo requieran y cumplir con las tareas que dentro de éstas se proponen.
- Comunicar a los maestros (integrador y de apoyo) los cambios y dificultades que presenta el niño a nivel académico y/o comportamental con el fin de encontrar las posibles causas y soluciones.

- Brindar al niño condiciones físicas y emocionales adecuadas, que le permitan un desarrollo integral.
- Pensar la Integración Escolar como una alternativa académica que se enfoca más en las capacidades del niño que en las debilidades.

A los Futuros Practicantes:

- Evaluar el desempeño académico del niño con el fin de determinar el nivel de competencia cognitiva contribuyendo de esta manera al planteamiento de actividades significativas que respondan a las necesidades detectadas inicialmente.
- Brindar orientación, capacitación, estrategias y alternativas que faciliten el trabajo del maestro integrador dentro del aula.
- Motivar a la familia a participar en el proceso educativo que se adelanta con el niño en la institución integradora y en el aula de apoyo.
- Coordinar con el maestro integrador la planificación y ejecución de adaptaciones curriculares con el objetivo de atender las necesidades del alumno.
- Poseer elementos conceptuales amplios sobre las necesidades educativas especiales y la integración escolar.
- Realizar las remisiones profesionales pertinentes, según las necesidades de la población integrada.
- Sensibilizar a la comunidad educativa frente a los procesos de Integración Escolar.

BIBLIOGRAFÍA.

AINSCOW, M. (1991). *Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education.* En M. Ainscow (ED). *Effective schools for alls.* Londres: David Fullton Publishers.

ÁLVAREZ P, L; SOLER V, E. y GONZÁLEZ J.A. La programación adaptada en un contexto de atención a la diversidad.

AMERICAN ASSOCIATION MENTAL RETARDATION (AAMR). (1992). Retardo mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyos. Madrid : Alianza Editores.

ARANEDA, P y AHUMEDA, H.(1991). “*Educación Especial ¿Integración o Separación?*”. Editorial OREALC. Santiago de Chile.

ARNÁIZ S, P. (1996). Las Escuelas Son Para Todos, Siglo cero 27(2), pág. 25-34.

BATISTA, E; POLANCO, A; y POSADA, D. (1997). *El maestro como factor de calidad de la educación: una caracterización de los maestros del Occidente Colombiano.* Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.

BEDOYA S, M M. (2001). *Documento conceptual sobre adaptaciones curriculares.* En: Proyecto Formadores en Institución Escolar. Fundación Integrar. Medellín.

BOTACHE, E., GARCÍA, D., RUIZ, D. y SUÁREZ, A. (1998). *Diseño curricular del alumno plurideficiente*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

BRENNAN, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid : Siglo XXI editores.

CANO, A. y MONTOYA, A. (1998). *Modelo de integración escolar para niños con déficit de atención con o sin hiperactividad*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

CORREA, J.I. (1999). *Integración Escolar para la Población con necesidades educativas*. ED. Magisterio. Santa Fe de Bogotá.

DIEZ V. M. (1994). “Reflexiones en torno a la educación especial”. Foro La Educación Especial Busca Futuro. Medellín.

FERNANDEZ, A. (1990). *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Santillana, México. 4ta reimpresión.

FLOREZ, J; y TRONCOSO, M. (1997). *Síndrome de Down y educación*. España: Masson S.A.

FUNDACION INTEGRAR. (1999). *Adaptaciones Curriculares para Niños con Autismo.* Medellín.

GARRIDO, J. (1995). *Adaptaciones curriculares. Ciencias de la educación preescolar y especial.* Madrid : Editorial Pardiña.

GISPERT, C. (2001). *Manual de la educación. Guía del Profesor.* España : Grupo Editorial Océano.

GÓMEZ, A.E.; RAMÍREZ, D.A.; Y VÉLEZ L, L. (1999). *Integración Social y Retardo Mental, Una Experiencia Compartida.* ED Colección educativa. Medellín.

HENAO, G. (1999). Intervención interdisciplinaria para niños y jóvenes con trastornos de conducta. En *Memorias seminario: La interdisciplinarietà en la atención integral para la población con necesidades educativas especiales.* Centro de servicios pedagógicos, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

HEWARD, H; y ORLANSKY, M. (2001). *Programas de educación especial.* España: Ceac.

HEWARD, W; y Otros. (1998). *“Niños Excepcionales: Una Introducción A La Educación Especial”.* Madrid : Editorial Prentice Hall.

JIMÉNEZ, G. (1997). *Psicopatología infantil*. Málaga : Editorial Aljibe.

JIMÉNEZ, P; VILÀ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga : Editorial Aljibe.

LÓPEZ MACHIN, R. ^a (2001). “Reconceptualización de la educación Especial”.
Revista Educación. N° 102 Enero – Abril 2001. Pág. 30-37. La Habana.

LÓPEZ MACHIN, R. ^b (2001). ¿Qué es la Integración Escolar?, Revista
Educación. La Habana.

LÓPEZ, MELLERO M. (1997). “la educación especial: hija de un dios menor en el
mundo de la educación”: Revista Educar N° 21. Editorial Bellaterra.

LUCKASSON, R. Y COLS (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification,
and Systems of Supports*. 10 th Edition. Washington: AAMR.

MARCHESI, A; MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de
cambio*. Madrid : Alianza Editores.

MARTÍNEZ, E. y RIVERA, M. (1998). *Guía de apoyo para la integración escolar
de niños con autismo*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

MEMORIAS, Congreso Europeo, Madrid marzo 20-23 del 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (Marzo de 1991) *Foro de Educación Especial*, Documento, Secretaria de Educación, Medellín

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1994) *Ley General de Educación*, Santa Fe de Bogotá Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1996). *Plan Decenal de educación*. Santa fe de Bogotá Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1996). *Decreto de atención educación 2082*. Santa fe de Bogotá Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1997). *Plan de Cubrimiento Gradual de Atención educativa para las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales* Santa fe de Bogotá. Colombia.

OROZCO, M. y CHAVERRA, N. (1998). *Modelo de integración escolar para niños con retardo mental*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

PÉREZ, C. (1999). El perfil del fonoaudiólogo y su participación en la intervención psicopedagógica a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. En *Memorias seminario: La interdisciplinariedad en la atención integral para la población con necesidades educativas especiales*. Centro de servicios pedagógicos, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

PICHOT, P; LOPEZ, J; VALDÉS, M. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM IV*. España: Masson S.A.

POLLAN RUFO, M; y otros. (1993). “*Situación Actual De La Educación Especial*”. Comunidad Educativa, Instituto Calazans de Ciencias de la Educación.

RODRÍGUEZ, J.A. (1982). *Las adaptaciones curriculares*. Madrid: Alhambra Longman

SÁNCHEZ MANZANO, E. (1992). “*Introducción A La Educación Especial*”. Madrid: Editorial Complutense.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN. (1998) *Circular 032. Departamento de Antioquia Colombia*. Medellín.

VÉLEZ LATORRE, L; Y OTROS. (1999). *Memorias seminario: La interdisciplinariedad en la atención integral para la población con necesidades*

educativas especiales. Centro de servicios pedagógicos, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

VÉLEZ M, M. L. (1987). *“Metodología De La Educación Especial”*. Universidad San Buenaventura.

VERDUGO, M.A. (1995). *Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid : Siglo XXI.

WALFENBERG, W. (1986). El debate sobre la normalización. Siglo cero, 105. Madrid.

WARNOCK REPORT. (1978). *Special educational needs, report of the comite of inquiri into education of handicapped children and young people*. Londres: HMSO.

WARNOCK, M. (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales. Siglo Cero, 130. Madrid : 12-24.

ANEXOS

ANEXO 1
GUÍA DE ADAPTACIONES CURRICULARES
INDEPENDIENTE

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES COMO ESTRATEGIA PARA
LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

GUIA DE ADAPATACIONES CURRICULARES PARA NIÑOS Y
NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

PROYECTO “APOYO A LA INTEGRACION ESCOLAR DE NIÑOS Y
NIÑAS CON NECESIDADDES EDUCATIVAS ESPECIALES”

2003

ANEXO 2

EVALUACIÓN PEDAGÓGICA INICIAL PARA LOS GRADOS DE PREESCOLAR A SEGUNDO.

Teniendo en cuenta las particularidades de nuestra población, hemos diseñado un formato de evaluación pedagógica inicial con el fin de ubicar las competencias cognitivas y de comunicación de los niños integrados al aula regular.

El formato esta pensado en forma tal que nos permite avanzar en el grado de complejidad y dificultad dependiendo de las respuestas satisfactorias del niño que se esta evaluando.

Áreas a evaluar:

- **Área cognitiva:** memoria auditiva, memoria visual, atención auditiva, atención visual, percepción auditiva y percepción visual.
- **Área lógica - matemática:** Clasificación, seriación, conservación y correspondencia.
- **Área comunicativa:** lenguaje escrito y lenguaje oral.

Área cognitiva:

- **Memoria Auditiva.**

Actividad N° 1: repetir números

El niño escuchará series de números y los repetirá después.

- 1, 5, 7
- 2, 5, 8, 9
- 2, 4, 6, 8, 10
- 11, 9, 7, 5, 3, 1
- 10, 20, 30, 40, 50, 60

Nota: se graduará la cantidad de números y el orden de dificultad de los mismos.

➤ **Memoria Visual.**

Actividad N° 1: objetos vistos.

Se le mostrarán tres (3) objetos al niño, luego se retirará uno de los objetos y se le preguntará cuál falta.

- Marcador, sacapuntas, tijeras.

Nota: una vez superado éste se aumenta el numero de objetos, así:

- Marcador, sacapuntas, tijeras, borrador, lápiz.
- Marcador, sacapuntas, tijeras, borrador, lápiz, cinta, plastilina.

Actividad N° 2. Orden primitivo.

Colocados varios objetos sobre la mesa en un determinado orden, que el niño observará; se desordenarán y entregarán para que él los coloque en su orden primitivo.

Nota: Se utilizarán los mismos materiales de la actividad anterior.

➤ **Atención Auditiva.**

Actividad N° 1: seguimiento de instrucciones.

Se la solicitará al niño que:

- Levante las manos
- Se toque los pies
- Se toque con una mano la nariz y con la otra una oreja.
- Dé cinco pasos hacia la puerta y regrese.
- Dibuje una flor.
- Vaya a la puerta, la abra, la cierre y regrese.

Actividad N° 2. las cajas.

Se le presentará al niño tres (3) pares de cajas con sonidos diferentes, para que identifique las que suenan igual.

Nota: se le graduará la cantidad de cajas dependiendo de su grado escolar.

➤ **Atención Visual.**

Actividad N° 1: las diferencias.

Pedir al niño que observe dos dibujos aparentemente iguales, con dos o tres diferencias, para que el niño las encuentre y las marque con un lápiz.

Actividad N° 2: las semejanzas.

Se mostrarán dos dibujos diferentes en apariencia, con dos o tres elementos iguales, el niño deberá encontrarlas y márcalas con un lápiz.

➤ **Percepción Auditiva.**

Actividad N° 1: sonidos producidos por el entorno.

El profesor realizará diferentes sonidos característicos del aula; el niño deberá identificarlos sin apoyo visual, asignándoles el nombre adecuado; estos sonidos serán:

- Cerrar la puerta
- Tocar con un lápiz la mesa.
- Arrastrar la silla
- Sonar las llaves
- Pasar las hojas de un libro o cuaderno.

Actividad N° 2: señal convenida.

Se le presentaran al niño diferentes instrumentos. Luego de su reconocimiento se tocarán fuera de la vista del alumno, al oírlos responderá con una señal convenida para cada uno de ellos, así:

- Alza las manos cuando escuches el tambor.
- Párate de la silla cuando escuches la pandereta.

- Coloca las manos sobre la cabeza cuando escuches las maracas.
- Ríete cuando escuches las claves.

➤ **Percepción Visual.**

Actividad N° 1: discriminar colores, formas y tamaños.

El alumno deberá sacar de una caja, una ficha igual la que el profesor nombra:

- Un triángulo rojo.
- Un círculo amarillo.
- Un cuadrado azul.

Nota: se graduará el número de indicaciones y dificultades de las mismas.

- Un cuadrado azul y pequeño.
- Un círculo grande y amarillo.
- Un triángulo rojo y grande.

Área lógica – matemática:

➤ **Clasificación.**

Actividad N° 1: bloques lógicos.

Se le entregará al niño un juego de bloques lógicos y se le darán las siguientes indicaciones:

- Organizar por colores.
- Agrupar por formas.
- Dividir según el tamaño.

➤ **Seriación.**

Actividad N° 1: las regletas.

Se entregará un grupo de regletas, para que las organice como él quiera, luego se le solicitará que las organice de la más grande a la más pequeña y viceversa.

Nota: Teniendo una secuencia de regletas, se le entregará al niño una regleta para que la ubique en el lugar conveniente (recordando que no debe ser ni la primera, ni la última de la serie).

➤ **Conservación.**

Actividad N° 1: descomponer en igual cantidad.

Se le mostrará un conjunto de colores, luego se repartirán en dos grupos iguales y se le preguntará dónde hay más, sí en el grupo inicial o en los dos formados.

Nota: se puede cambiar los colores por granos de maíz o frijoles y se le presentarán dos cantidades iguales, luego un grupo se dejará en montón y el otro se organizará en fila, se le preguntará dónde hay más cantidad de granos.

➤ **Correspondencia.**

Actividad N° 1: asignar la ficha correspondiente.

Se entregará al niño una hoja con dibujos relacionados para que los asocie por medio de líneas de colores, así:

- Silla / mesa.
- Lápiz / cuaderno.
- Plato / cuchara.
- Guantes / manos.
- Gorra / cabeza.
- Zapatos / pies.

Nota: se cambiará para grado segundo los dibujos por fichas con cantidades diferentes, para que el niño cuente las cantidades y luego asigne el número correspondiente a la ficha.

Área comunicativa:

➤ **Lectura.**

Actividad N° 1: interpretación de una escena.

Se presentará al niño una imagen de una escena para que diga lo que representa.

Actividad N° 2: cuento corto.

Se le contará un cuento sencillo al niño, luego se le dará una serie de laminas desordenadas donde está representado el cuento para que componga ordenadamente el cuento con las láminas.

Actividad N° 3: portadores de texto.

Se le entregarán diferentes portadores de texto como: una tarjeta, una revista, una receta, un cuento y una cuenta de servicios y se le preguntará que cree que dice en cada texto.

Actividad N° 4: leer de forma comprensiva

Poner un dibujo y varias palabras, el niño buscará la palabra correspondiente al dibujo.

➤ **Escritura.**

Actividad N° 1: mi nombre.

Se le pedirá al niño que realice un dibujo de sí mismo y que lo marque con su nombre.

Actividad N° 2: las vocales.

Pedirle al niño que escriba en una hoja las vocales, si las conoce continuar entonces con la escritura de consonantes (también de ser posible escritura de sílabas).

Actividad N° 3: palabras incompletas.

En una hoja entregarle cuatro dibujos y su palabra correspondiente incompleta, para que el niño escriba las letras faltantes (árbol, carro, pato, anillo).

Actividad N° 4: escritura de palabras.

Se le entregarán dibujos para que el niño escriba el nombre correspondiente (sol, hoja de un árbol, nube, estrella, uvas).

➤ Lenguaje Oral.

Actividad N° 1: entrevista.

Se le realizará al niño una serie de preguntas, que pueden ser guiadas como un conversatorio.

- ¿Cuál es tu nombre?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cómo se llama tu mamá?
- ¿Cómo se llama tu papá?
- ¿Te gusta ver televisión?

Actividad N° 2: describir verbalmente.

Utilizando una imagen que será presentada al niño, se le solicitará que describa verbalmente lo que observa.

Nota: se aumentará la dificultad de la prueba con una lamina de un paisaje.

Actividad N° 3: comprensión auditiva:

Se leerá la historia “La Paloma y La Hormiga” y al finalizar la lectura se le preguntará:

- ¿Cuál es el nombre de la historia?
- ¿Quiénes son los personajes principales de la historia?
- ¿Qué le paso a la hormiga?

- ¿Qué hizo la paloma?
- ¿Qué otro nombre le darías a la historia?

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN INICIAL PREESCOLAR A SEGUNDO

NOMBRE DEL ALUMNO(A) _____

INSTITUCIÓN INTEGRADORA _____

GRADO ESCOLAR _____

DIAGNOSTICO _____

FECHA _____

EVALUADOR _____

ÁREA COGNITIVA

ACTIVIDAD	SÍ	NO	CON APOYO
Repite 1, 5, 7			
Repite 2, 5, 8, 9			
Repite 2, 4, 6, 8, 10			
Repite 11, 9, 7, 5, 3, 1,			
Repite 10, 20, 30, 40, 50, 60			
Recuerda cuál es el objeto retirado (3 Objetos)			
Recuerda cuál es el objeto retirado (5 Objetos)			
Recuerda cuál es el objeto retirado (7 Objetos)			
Realiza el orden primitivo (3 Objetos)			
Realiza el orden primitivo (5 Objetos)			
Realiza el orden primitivo (7 Objetos)			
Levanta las manos			
Se toca los pies			
Se toca con una mano la nariz y con la otra una oreja			
Da cinco pasos hacia la puerta y regrese			
Dibuja una flor			
Va a la puerta, la abra, la cierre y regresa			

Encuentra las cajas de igual sonido			
Encuentra las diferencias en los dibujos			
Marca las diferencias con el lápiz			
Encuentra las semejanzas en los dibujos			
Marca las semejanzas con el lápiz			
Identifica el sonido de una puerta al cerrarse			
Identifica el sonido de un lápiz golpeado sobre la mesa			
Identifica el sonido de arrastrar una silla			
Identifica el sonido de las llaves			
Identifica el sonido al pasar las hojas de un libro o cuaderno			
Reconoce el tambor			
Reconoce las panderetas			
Reconoce las maracas			
Reconoce las claves			
Alza las manos al escuchar el tambor			
Se para de la silla cuando escucha las panderetas			
Se coloca las manos sobre la cabeza cuando escucha las maracas			
Se ríe cuando escucha las claves			
Conoce el triángulo			
Saca un triángulo rojo			
Conoce el círculo			
Saca un círculo amarillo			
Conoce el cuadrado			
Saca un cuadrado azul			
Saca un cuadrado azul y pequeño			
Saca un círculo grande y amarillo			
Saca un triángulo rojo y grande			

ÁREA LÓGICO-MATEMÁTICA

ACTIVIDAD	SÍ	NO	CON APOYO
Organiza los bloques lógicos por colores			
Agrupar los bloques lógicos por forma			
Divide los bloques lógicos por tamaño			
Organiza de mayor a menor las regletas			
Organiza de menor a mayor las regletas			
Ubica la regleta extra en la serie presentada			
Argumenta que la cantidad no cambia en el grupo inicial			
Argumenta que la cantidad no cambia en el grupo final			
Manifiesta que la cantidad no cambia en el monto de granos			
Manifiesta que la cantidad no cambia en la fila de granos			
Posee el concepto de cantidad			
Asocia la silla con la mesa			
Asocia el lápiz con el cuaderno			
Asocia el plato con la cuchara			
Asocia los guantes con las manos			
Asocia las llaves con la puerta			
Asocia la gorra con la cabeza			
Asocia los zapatos con los pies			
Asigna el número correspondiente a la ficha			

ÁREA COMUNICATIVA

ACTIVIDAD	SI	NO	CON APOYO
Interpreta la escena presentada			
Compone ordenadamente el cuento corto con las laminas			
Interpreta el contenido de la tarjeta			
Interpreta el contenido de la revista			
Interpreta el contenido de la receta			
Interpreta el contenido del cuento			
Interpreta el contenido de la cuenta de servicios			
Asocia la palabra correspondiente al dibujo			
Realiza el dibujo de sí mismo			
Marca el dibujo con su nombre			
Discrimina las vocales:			
A			
E			
I			
O			
U			
Discrimina las consonantes			
¿Cuáles?			
Lee sílabas directas			
Lee sílabas inversas			
Escribe correctamente la palabra Árbol			
Escribe correctamente la palabra Carro			
Escribe correctamente la palabra Pato			
Escribe correctamente la palabra Anillo			

Escribe correctamente la palabra Sol			
Escribe correctamente la palabra Hoja de un árbol			
Escribe correctamente la palabra Nube			
Escribe correctamente la palabra Estrella			
Escribe correctamente la palabra Uvas			
Responde correctamente cuál es su nombre			
Responde acertadamente cuántos años tiene			
Responde cómo se llama su mamá			
Responde cómo se llama su papá			
Le gusta ver televisión			
Describe verbalmente la imagen observada			
Responde cuál es el título de la historia			
Responde quienes son los personajes principales			
Responde qué le paso a la Hormiga			
Responde qué hizo la Paloma			
Responde qué otro nombre le daría a la historia			
Nombre de la historia			

ANEXO 3

EVALUACIÓN PEDAGÓGICA INICIAL PARA LOS GRADOS DE TERCERO A QUINTO.

Área cognitiva.

➤ **Percepción visual.**

Se le entregarán al estudiante figuras geométricas para que las organice de acuerdo con los criterios de forma, tamaño y color. Estas figuras son triángulos, círculos y cuadrados, de seis colores diferentes y dos tamaños (grandes y pequeños).

➤ **Atención y memoria visual.**

Se le presentará al estudiante una serie de fichas con dibujos o formas abstractas, las cuales deberá mirar por unos segundos, luego se retiran y se le entregan nuevamente para que las organice en el orden inicial.

➤ **Percepción, atención y memoria auditiva.**

Actividad: Producción de sonidos.

Se le presentará al estudiante una serie de sonidos, los cuales deberá reproducir en la misma secuencia rítmica presentada. Estas series son:

- Dos palmas - un silencio - una palma.
- Tres palmas - un silencio - dos palmas - un silencio - una palma.
- Dos palmas - un silencio - dos palmas - un silencio - dos palmas.

Lógico-matemática.

➤ Operaciones

➤ ¿Cuál es el número que continua en la serie?

2-4-6-8-10-12-14-?

➤ Organiza los siguientes números de menor a mayor.

5-3-7-1-9-15-13-11-17.

➤ Lee y escribe en números cada cantidad:

veintiocho mil seiscientos cuarenta _____

treinta y cinco mil nueve _____

cincuenta mil _____

➤ Escribe en letras cada cantidad:

12.315 _____

➤ _____

40.521 _____

➤ Realiza las siguientes sumas:

$\begin{array}{r} 1.457+ \\ \underline{398} \end{array}$	$\begin{array}{r} 58+ \\ 19 \\ \underline{23} \end{array}$	$\begin{array}{r} 12+ \\ \underline{28} \end{array}$	$\begin{array}{r} 258+ \\ \underline{791} \end{array}$
--	--	--	--

➤ Realiza las siguientes restas:

$\begin{array}{r} 54- \\ \underline{13} \end{array}$	$\begin{array}{r} 192- \\ \underline{-193} \end{array}$	$\begin{array}{r} 8- \\ \underline{3} \end{array}$	$\begin{array}{r} 42- \\ \underline{12} \end{array}$
--	---	--	--

• Realiza las siguientes multiplicaciones:

$\begin{array}{r} 33x \\ \underline{2} \end{array}$	$\begin{array}{r} 65x \\ \underline{10} \end{array}$	$\begin{array}{r} 78x \\ \underline{25} \end{array}$	$\begin{array}{r} 50x \\ \underline{14} \end{array}$
---	--	--	--

➤ Resolución de problemas

- Andrés tenía cierta cantidad de dinero. El tío le regaló \$2.500. con ese dinero completó \$6.750. ¿Cuánto tenía antes de recibir lo que el regaló su tío?
- Diego tiene \$12.843 y Alejandro tiene \$17.522 más que Diego. Sandra tiene tanto dinero como Diego y Alejandro juntos. ¿Cuánto dinero tiene Sandra?
- En un salón hay 6 mesas. En cada mesa hay 4 sillas. ¿Cuántas sillas hay en el salón?

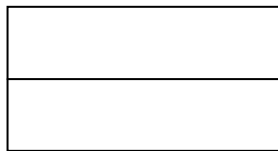
Nota: Las siguientes actividades complementan la evaluación para los grados cuarto y quinto.

- Por \$12.645, los niños compraron 5 botellas de gaseosas. ¿Cuánto les costó cada botella?
- Realiza las siguientes divisiones:
 - 28.960 dividido en 25.
 - 699.360 dividido en 234.
 - 710.650 dividido en 713.

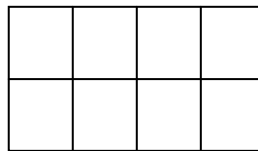
- Escribe como se leen las siguientes fracciones:

$\frac{1}{2}$	
$\frac{1}{4}$	
$\frac{6}{5}$	

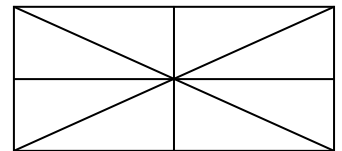
- Sombrea cada figura de acuerdo con las fracciones expresadas:



$$\frac{1}{2}$$



$$\frac{7}{8}$$



$$\frac{3}{8}$$

Lecto-escritura.

➤ Construcción de palabras.

Se le entrega al estudiante una serie de sílabas para que construya o trate de armar palabras con ellas. Las sílabas son: si - lla - ca - mi - sa - tron - co - pe - lu - ca - co - ci - na - trac - to - mu - la - ca - me - llo - ma - pa - la - ro - ma - no - bo - pe - pa - te.

➤ Reconocimiento de palabras.

Se le presentara una serie de palabras y el estudiante tratara de reconocerlas a golpe de vista.

Estas palabras son: *amor, camisa, anillo, zapato, corazón, árboles, maravilla, billetera, taza, televisión, casaquinta, micrófono, teléfono, paracaídas, girasol, parasol, asimismo, mediodía, portafolio, veintidós, pararrayos, kilogramo, veinticuatro, espantapájaros, dulcemente, parabrisas, telecomunicaciones, guardafaro, radiopatrulla, medianoche, saltamontes, cuentagotas, parachoques.*

➤ Lectura silenciosa: “la paloma y la hormiga” (fábula).

Se le pedirá al estudiante que lea en voz baja y después de que termina su lectura se procederá a la comprensión de ésta.

En la comprensión se puede realizar las siguientes preguntas:

- Recuerda el nombre del título y los personajes.
- Preguntas acerca de la trama de la lectura.
- Recuento de la lectura.

➤ Lectura oral.

Se le entregará al estudiante el texto narrativo “el sol y la luna” (mito), para que realice una lectura en voz alta, antes que comience a leer se le harán preguntas de predicción.

- ¿Según los dibujos cual será el título del cuento?
- ¿De acuerdo con el título de que crees que se tratara el cuento?

Durante la lectura se identificaran errores específicos como: sustitución, repetición, omisión, inversión, adición, sílaba por sílaba y no palabra.

➤ Comprensión lectora: El recuento

Al terminar de leer el cuento se le pedirá que haga un recuento (oral y/o escrito) de manera espontánea o inducida.

➤ Escritura de palabras.

Se le entregaran 5 imágenes de personas, animales y objetos para que el niño los marque.

➤ Narración de imágenes.

A partir de un dibujo el niño inventara una historia escrita.

PROTOCOLO EVALUACIÓN INICIAL TERCERO A QUINTO

NOMBRE DEL ALUMNO(A) _____

INSTITUCIÓN INTEGRADORA _____

GRADO ESCOLAR _____

DIAGNOSTICO _____

FECHA _____

EVALUADOR _____

ÁREA COGNITIVA

ACTIVIDAD	SÍ	NO	CON AYUDA
Repite secuencias rítmicas			
Reconoce y organiza secuencias de 5 elementos			
Reconoce y organiza secuencias de 6 elementos			
Reconoce y organiza secuencias de 7 elementos			
Inicia sostiene y finaliza una actividad			
Sigue ordenes e instrucciones			
Discrimina la forma			
Discrimina el tamaño			
Discrimina el color			

ÀREA LOGICO MATEMÁTICA

ACTIVIDAD	SÍ	NO	CON AYUDA
Realiza clasificaciones por forma			
Realiza clasificaciones por color			
Realiza clasificaciones por tamaño			

Completa series numéricas			
Organiza los números de menor a mayor			
Lee cantidades comprendidas del 1 y 50.000			
Escribe cantidades del 1 al 50.000			
Tiene adquirido el concepto de unidad			
Realiza sumas sin llevar			
Realiza sumas llevando			
Realiza restas sin llevar			
Realiza restas llevando			
Multiplica por 2 ó más números			
Divide por 2 ó más números			
Realiza problemas de suma			
Realiza problemas de resta			
Realiza problemas de multiplicación			
Realiza problemas de división			
Realiza problemas de dos operaciones combinadas.			
Reconoce el concepto de fraccionario			
Identifica y nomina cada uno de los elementos del fraccionario			

LECTO-ESCRITURA

ACTIVIDAD	SÍ	NO	CON AYUDA
Copia palabras con un tamaño normal			
Domina el trazo de letras mayúsculas			
Copia frases			
Copia frases con un tamaño normal y constante			

Escribe frases de más de 4 palabras			
Escribe palabras con sílabas compuestas			
Escribe frases sugeridas por una historia			
Realiza una redacción sobre un tema sugerido			
Utiliza el punto al final de la frase			
Resume un texto leído			
Explica sin dificultad lo leído			
Extrae con facilidad las ideas principales de un texto			
Se pierde en los detalles secundarios			
Lee respetando las pausas			
Se sirve del dedo para leer			
Mueve la cabeza al leer			
Repite sílabas o palabras enteras			
Añade sonidos a una palabra			
Omite sonidos en una palabra			
Invierte el orden de las letras			
Cuando se equivoca rectifica			
Lee no palabras			
Lee palabras de dos sílabas a golpe de vista			
Lee palabras de 3 o más sílabas a golpe de vista			
Lee sílaba por sílaba			
Sustituye sílabas o palabras			

ANEXO 4
ESCALA DE ACTITUD FRENTE A LA INTEGRACIÓN ESCOLAR PARA
MAESTROS.

Las siguientes afirmaciones son opiniones con las que algunos profesores están de acuerdo y otros en desacuerdo.

Por favor responda que tan de acuerdo o desacuerdo está usted con cada una de estas opiniones.

1. “La eliminación apresurada de las escuelas especiales contribuye a la adecuada Integración escolar de los niños con necesidades educativas”.

- 1) Muy de acuerdo.
- 2) De acuerdo.
- 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- 4) En desacuerdo.
- 5) Muy en desacuerdo.

1. “La integración escolar de los niños con necesidades educativas al aula regular es pertinente”.

- 1) Muy de acuerdo.
- 2) De acuerdo.
- 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- 4) En desacuerdo.
- 5) Muy en desacuerdo.

3. “La integración escolar no favorece el proceso de aprendizaje de los niños con necesidades educativas”.

- 1) Muy de acuerdo.
- 2) De acuerdo.
- 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- 4) En desacuerdo.
- 5) Muy en desacuerdo.

4. “Los niños con necesidades educativas deben estar integrados en el aula regular”

- 1) Muy de acuerdo.
- 2) De acuerdo.
- 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- 4) En desacuerdo.
- 5) Muy en desacuerdo.

5. “El maestro integrador tiene herramientas apropiadas para el trabajo con los niños con necesidades educativas”.

- 1) Muy de acuerdo.
- 2) De acuerdo.
- 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- 4) En desacuerdo.
- 5) Muy en desacuerdo.

4. “Las aulas de apoyo cumplen una labor eficiente en el proceso de integración”.

- 1) Muy de acuerdo.
- 2) De acuerdo.
- 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- 4) En desacuerdo.
- 5) Muy en desacuerdo.

4. “El maestro de apoyo debe acompañar periódicamente el proceso del niño con necesidades educativas dentro del aula regular”.

- 1) Muy de acuerdo.
- 2) De acuerdo.
- 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- 4) En desacuerdo.
- 5) Muy en desacuerdo.

4. “El maestro de apoyo es parte fundamental en el proceso de integración”.

- 1) Muy de acuerdo.
- 2) De acuerdo.
- 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- 4) En desacuerdo.
- 5) Muy en desacuerdo.

ANEXO 5

FORMATO DE OBSERVACIÓN DEL DIARIO DE CAMPO.

OBSERVACIÓN: 1

NOMBRE DEL ALUMNO: J.C.

NOMBRE DEL DOCENTE: D.G.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: J.E.C.

MAESTRO DE APOYO: C.A.T.

GRADO ESCOLAR: Primero.

MATERIA: Lengua Castellana.

FECHA: 28 de Abril de 2003.

HORA DE INICIO: 10:00 AM.

HORA FINALIZACIÓN: 11:25 AM.

10:00 AM La docente comienza la clase preguntando a los alumnos qué letra es la que esta mostrando (N) y los alumnos responden “ene”. La maestra pregunta: ”como se pronuncia”. Los alumnos hacen el sonido del fonema “N “. Posteriormente la maestra pregunta: “cómo suena la “N” con la “I” y los alumnos responden: “NI”. La maestra les pide a los alumnos que se sienten en el piso y le entrega a cada uno una hoja para que en ella escriban la letra “N” minúscula y mayúscula y realicen un abanico con dicha letra y las vocales. (Los alumnos trabajan por grupos). J.C. no realiza la actividad y la maestra le dice: “Observe en el tablero como se escribe la letra”. Esta actividad se encuentra en la guía de adaptaciones curriculares en el contenido de Comunicación Escrita: Escritura.

10:20 AM Luego de la observación realizada por la maestra, J.C. realiza la actividad escribiendo arbitrariamente la “N” en la hoja.

10:30 AM La maestra dice: “saquen el cuaderno de humanidades y peguen allí la hoja”. (J.C. realiza dibujos y solamente realiza la escritura de la “N” minúscula). (La maestra le pide varias veces a J.C. que saque el cuaderno y éste no acata las ordenes, la maestra lo amenaza con enviarle un memo a la madre de J.C. y éste reacciona de inmediato sacando el cuaderno). El alumno se me acerca a

saludarme y este evento es aprovechado para observar el trabajo de J.C. el alumno realiza unas cuantas “N”, como también “M” y vocales aisladas.

10:35 AM La maestra dice: realice este mismo trabajo en el tablero /saca a un alumno al azar a realizar el trabajo en el tablero/

10:39 AM La docente pide a los alumnos que realicen las planas de la *na-ne-ni-no-un* en el cuaderno. J.C. esta distraído y fuera del salón, la docente le llama la atención pidiéndole el cuaderno y le dice: “Haga esta plana” /la maestra le coloca la muestra de la plana en el cuaderno/.

10:42 AM La maestra le pide a J.C. que repita el trabajo de la letra “N” porque no lo realizó acertadamente y para eso debe observar detenidamente el tablero. (En ocasiones la maestra le colabora con la actividad y de esta manera la termina).

10:54 AM (A pesar del apoyo que la maestra realiza con el alumno, éste se distrae y molesta a sus compañeros pellizcando sus orejas).

11:00 AM La maestra brinda apoyo a J.C. realizándole la muestra de la plana en su cuaderno. (J.C. confunde la letra “N” con la “M” en la escritura de la plana).

11:05 AM (Algunos alumnos han terminado con las actividades propuestas, J.C. apenas comienza con la actividad de la plana).

11:15 AM La maestra dice: “acaben la plana en la casa”. Posteriormente la maestra escribe en el tablero cuatro palabras que contienen la letra “N” y los alumnos deben realizarle el dibujo correspondiente, estas palabras son: **nene**, **mano**, **enano**, **maní**. (J.C. se demora en realizar la actividad descrita en el tablero y además continua molestando a sus compañeros).

11:25 AM La maestra dice: “los dibujos los dejan de tarea para la casa”. Además dice: “organicen el salón y recojan la basura”. **Fin de la observación.**

11:25 AM (la Guía de Adaptaciones Curriculares no esta a la vista).

OBSERVACIÓN: 1

NOMBRE DEL ALUMNO: J.J.

NOMBRE DEL DOCENTE: G.S.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: C.E.G.

MAESTRO DE APOYO: C.A.T.

GRADO ESCOLAR: Primero.

MATERIA: Tecnología.

FECHA: 23 de Abril de 2003.

HORA DE INICIO: 1:15 PM.

HORA FINALIZACIÓN: 2:15 PM.

1:15 PM La maestra comienza la clase cantando una canción “la pajarita vino hoy, muy temprano...” (todos los alumnos se paran y cantan la canción, esto es para centrar la atención de los alumnos).

La maestra dice: “manos arriba, manos abajo, manos a los lados, manos sobre la cabeza...” /mientras los alumnos siguen las instrucciones, la maestra llama la atención a dos alumnos que están indisciplinados/.

1:20 PM La maestra dice: “mano derecha arriba” luego dice: “¡a vamos a consentir” /la maestra comienza a acariciar la mano/ la maestra comenta: “démosle besitos y muchas caricias”, (J.J. realiza la actividad imitando a sus compañeros.

(Después de esta actividad, J.J. parte el lápiz y la maestra le pregunta porque lo partió, él no responde)

1:25 PM La maestra realiza algunos cambios en el aula, cambiando de asientos a algunos alumnos. (Tal vez para que no se genere desorden e indisciplina entre los alumnos).

1:30 PM La maestra pregunta a los alumnos: “en qué nos vamos para un paseo”, los alumnos responden: “en bus” y la maestra al no escuchar más

respuestas comenta: “También se puede ir en carro, metro, avión”, luego argumenta “siempre que necesitamos ir o desplazarnos a un lugar utilizamos los medios de transporte”.

1:36 PM La maestra vuelve a preguntar: “cuales son los medios de transporte”, los alumnos responden: “carro, metro, bus, helicóptero, microbús, lancha, barco, taxi, submarino, moto”.

1:40 PM La maestra comenta: “en el cuaderno de tecnología ya habíamos hablado de los animales como medios de transporte, ¿cuáles son?”, Los alumnos responden: “el caballo, el elefante y el camello”.

1:46 PM La maestra dice: “no han mencionado un medio de transporte con el cual también se puede hacer ejercicio”. La maestra luego dice: “es la bicicleta”. (Este es el tema principal de la clase).

1:50 PM La maestra pregunta: “porqué nos podemos desplazar en la bicicleta”, los alumnos responden: “porque tiene llantas y pedales”.

1:54 PM La maestra les dice a los alumnos que en la bicicleta hay que hacer un movimiento, y les propone que se sienten en el piso y realicen el movimiento que se hace en la bicicleta. (J.J. interactúa fácilmente con otro alumno y realiza la actividad propuesta).

2:00 PM La maestra pregunta: “la bicicleta será un animal vivíparo”, los alumnos responden “no” (con gran emoción).

La maestra vuelve a preguntar: “la bicicleta será un animal salvaje” y ellos dicen: “sí” y la maestra pregunta: “porqué”, los alumnos responden: “por que se mueve”, la maestra dice: “la bicicleta se mueve por que es el ser humano quien la hace moverse, entonces no es un animal salvaje”.

2:05 PM La maestra expresa: “la bicicleta es un medio de transporte”, (J.J. se sobre salta y se para del asiento en ese momento).

La maestra solicita a los alumnos: “saquen el cuaderno y escriban con lápiz rojo La Bicicleta /habla mientras escribe en el tablero la bicicleta/.

2:09 PM El escrito es: “la bicicleta. Medio de transporte mecánico de dos ruedas que se mueve por medio de los pedales”.

(El alumno en varias ocasiones suspende el trabajo y se para del lugar de trabajo).

2:12 PM La maestra dice: “voy a pasar por cada puesto para revisar el escrito” y todos los alumnos responden al unísono: “no”.

2:15 PM La maestra sugiere a los alumnos que realicen un dibujo de la bicicleta y todos los alumnos festejan por esta decisión. **Fin de la observación.**

2:15 PM No se utiliza la Guía de Adaptaciones Curriculares.