

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Niños con habilidades especiales en el nivel inicial.

Trabajo académico.

Para optar el Título de Segunda especialidad profesional de Educación Inicial

Autora.

Yolanda Guerrero Peña

Sullana – Perú

2019


UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES




Niños con habilidades especiales en el nivel inicial.

Trabajo académico aprobado en forma y estilo por:

Dr. Segundo Oswaldo Alburquerque Silva (presidente) 

Dr. Andy Figueroa Cárdenas (miembro) 

Mg. Ana María Javier Alva (miembro) 

Sullana – Perú

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Niños con habilidades especiales en el nivel inicial.

Los suscritos declaramos que el trabajo académico es original en su contenido y
forma

Yolanda Guerrero Peña (Autora)

Oscar Calixto La Rosa Feijoo (Asesor)

Sullana – Perú

2019



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO ACADÉMICO

Sullana, a diecisiete días del mes de febrero de dos mil veinte, se reunieron en el colegio Mayor PNP. Roberto Morales Rojas, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, al Dr. Segundo Albuquerque Silva, coordinador del programa: representantes de la Universidad Nacional de Tumbes (Presidente), Dr. Andy Figueroa Cárdenas (Secretario) y Mg. Ana María Javier Alva (vocal) representantes del Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, con el objeto de evaluar el trabajo académico de tipo monográfico denominado: *Niños con habilidades especiales en el nivel inicial*, para optar el Título Profesional de Segunda Especialidad en Educación Inicial al señor(a) **GUERRERO PEÑA YOLANDA**.

A las doce horas, y de acuerdo a lo estipulado por el reglamento respectivo, el presidente del Jurado dio por iniciando el acto académico. Luego de la exposición del trabajo, la formulación de las preguntas y la deliberación del jurado se declaró aprobado por mayoría con el calificativo de 15.

Por tanto, **GUERRERO PEÑA YOLANDA** queda apto(a) para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida el título Profesional de Segunda Especialidad en Educación Inicial.

Siendo las trece horas con treinta minutos el Presidente del Jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad los integrantes del jurado.

Dr. Segundo Oswaldo Albuquerque Silva
Presidente del Jurado

Dr. Andy Ed Figueroa Cárdena
Secretario del Jurado

Mg. Ana María Javier Alva
Vocal del Jurado

DEDICATORIA

A Dios por permitirme disfrutar de cada día y por estar junto a mis niños, la razón fundamental para continuar con mi labor docente.

A mis padres, a mi hijo por todo el apoyo brindado para la realización de este trabajo.

INDICE

DEDICATORIA.....	5
INDICE.....	6
RESUMEN	8
ABSTRACT.	9
INTRODUCCION.....	10
CAPÍTULO I.....	12
EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	12
1.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. - 12	
1.2. SIGLO XVII Y XVIII, PREDOMINIO DE PRÁCTICAS EXCLUYENTES Y SEGREGADORAS. -	12
1.3. SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX SURGIMIENTO DE GRANDES MOVIMIENTOS EN EL PLANO EDUCATIVO. -	13
1.4. FINALES DEL SIGLO XIX PERSPECTIVA MÉDICA Y HOSPITALARIA.	13
1.5. COMIENZOS DEL SIGLO XX, PERSPECTIVA INTEGRADORA EN EL CAMPO EDUCATIVO. -	14
1.6. MÉTODOS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL. - 16	
1.7. SEGREGACIÓN E INTEGRACIÓN. -	17
1.8. EL ACOMPAÑAMIENTO AL NIÑO CON DISCAPACIDAD DESDE LO COTIDIANO. -.....	17
CAPÍTULO II.....	19
LA EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES... 19	
2.1. CLASIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL. -	19
2.2. PRESENTACIÓN DE PERSPECTIVAS INTEGRADORAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.	22

2.3. LA INTEGRACIÓN DESDE LA ESCUELA. -	24
CAPITULO III.....	26
CONDICIONES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO AL DESARROLLO DE LOS NIÑOS ESPECIALES.....	26
3.1. DESLINDE CONCEPTUAL DE ACOMPAÑAMIENTO AL DESARROLLO. –	26
3.2. SISTEMA DE RELACIONES DEL NIÑO CON EL ADULTO REFERENTE. –.	27
3.3. DERECHO DE LOS NIÑOS Y DE LAS FAMILIAS A SER BIEN ATENDIDOS. - 28	
3.4. EL ACOMPAÑAMIENTO AL DESARROLLO INFANTIL COMO ACCIÓN COLABORATIVA. -	29
3.5. PRINCIPIOS DEL ACOMPAÑAMIENTO. -	30
CONCLUSIONES	32
RECOMENDACIONES.....	33
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

RESUMEN

Los niños con habilidades especiales son una realidad que requiere de políticas sociales inclusivas e intervenciones basadas en el respeto a los niños integrando en las aulas a quienes puedan tener ciertas características “especiales”. La relevancia del trabajo monográfico está en sus objetivos: analizar la educación especial dentro de los sistemas educativos como tendencia de atención hacia la integración de los niños con dificultades en aulas regulares con el apoyo de los diferentes actores; los específicos señalan reconocer los hitos evolutivos de la educación especial y los aportes de la psicología y cuáles son los criterios estandarizados propuestos por la O.M.S. para la educación especial.

Palabras clave: Atención, especial, acompañamiento.

ABSTRACT.

Children with special abilities are a reality that requires inclusive social policies and interventions based on respect for children, integrating in the classrooms those who may have certain “special” characteristics. The relevance of the monographic work is in its objectives: to analyze special education within educational systems as a trend towards the integration of children with difficulties in regular classrooms with the support of different actors; The specifics indicate recognizing the evolutionary milestones of special education and the contributions of psychology and what are the standardized criteria proposed by the O.M.S. for special education.

Keywords: Attention, special, accompaniment.

INTRODUCCION

Los sistemas educativos tanto internacionales como el caso peruano aún deben revisar las políticas públicas a favor de niños que presentan estas particularidades de ser “especiales”, de evaluar hasta qué punto el currículo y las formas de organización escolar concretan la inclusión de esta población en aulas regulares. Se requiere dotar al sistema educativo de mecanismos que propicien la adecuada integración de los niños garantizando una educación de calidad para todos y la puesta en acción de macro-estrategias que incluyan una propuesta de trabajo flexible e incorporen metodologías individualizadas así como una propuesta formativa para los docentes considerando estas particularidades de atención; además de soportes para la parte académica, entre otros factores necesarios para lograr sus progresos y su inserción real en su entorno no solo escolar sino social. Esto quiere decir que la perspectiva inclusiva debe tener una proyección más allá del ámbito de la escuela.

Los objetivos planteados son los siguientes:

Objetivo General:

Analizar el posicionamiento de la educación especial en el mundo como tendencia en el campo educativo para concretar la integración de los niños con dificultades en aulas regulares con el apoyo de los diferentes actores.

Objetivo Específicos:

- Reconocer los hitos evolutivos de la educación especial valorando los aportes de la psicología en este campo.
- Precisar cuáles son los criterios estandarizados propuestos por la Organización Mundial de la Salud para la educación especial.

La relevancia temática del presente trabajo monográfico se expresa a través de los capítulos de que consta su contenido; así el Capítulo I denominado: **Evolución histórica de la educación especial** resume la transformación teórica y metodológica de la educación especial en el mundo y su posicionamiento en el ámbito educativo; Capítulo II denominado: **La educación especial desde la organización mundial de la salud** presenta los criterios

estandarizados a tomarse en cuenta en la educación especial y finalmente Capítulo III denominado: **Condiciones para el acompañamiento al desarrollo de los niños especiales** plantea orientaciones respecto al acompañamiento al aprendizaje con niños que presentan dificultades desde las investigaciones en este campo.

Finalmente debo expresar mi agradecimiento a cada una de las personas que han contribuido en mi formación personal y profesional especialmente a la Universidad Nacional de Tumbes por darme la oportunidad para seguir creciendo en mi vida profesional. A los docentes de la Universidad, por su dedicación en su labor pedagógica y orientarme para poder culminar los estudios de mi segunda especialidad.

CAPÍTULO I

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

1.1. Perspectiva histórica y desafíos de la educación especial. -

Antes de adentrarse a la perspectiva de la educación especial conviene revisar brevemente su evolución y su posicionamiento en el ámbito pedagógico, desde luego han tenido que pasar siglos para estar convencidos que las organizaciones escolares sean inclusivas y cada vez más se acerquen a acoger la diversidad no como algo que marca la diferencia sino potencialidad emergente.

1.2. Siglo XVII y XVIII, predominio de prácticas excluyentes y segregadoras. -

Las referencias de la edad Media y lo hechos que se vivían durante los siglos XVII y XVIII eran totalmente segregadores, discriminatorias y prácticas excluyentes sobre todo en el seno de la familia. (Boada A, 2011).

En la misma línea (Pichs, 1999) señala:

“Nosotros matamos a los monstruos y ahogamos a los niños que nacen enfermizos. Actuamos de esta manera, no llevados por ira, sino por las normas de la razón: aislar lo sensible es lo sano”. (p.3)

La Edad Media se caracterizó por el posicionamiento y liderazgo de la iglesia y su ideología, la marcada filosofía religiosa imperante en la época hace posibles actitudes más piadosas las personas con alguna discapacidad; sin embargo, se les mantuvo aún en condición de aislados tanto en hospitales y conventos; la perspectiva discriminatoria era

evidente en estos tiempos. Esta perspectiva en el trato y la presencia de personas con algún problema representó claramente una mirada excluyente de marcada concepción hospitalaria; en consecuencia, estas personas no podían convivir con los demás, ni siquiera en el seno familiar.

En el mismo orden de ideas para los siglos XVII y XVIII, el tratamiento más común era la reclusión en grandes centros asistenciales, la característica de reclutamiento y aislamiento social era evidente. Como se aprecia el tratamiento segregatorio y de aislamiento era lo más marcado, muy lejos de una visión de respeto y de integración en las aulas acompañando desde lo que son capaces de hacer estos niños desde lo que tienen y no desde lo que les falta. Además, la psicología como ciencia recién emerge a inicios del siglo XX lo que no favorecía otro tipo de respuestas en la Sociedad de esos tiempos.

1.3. Segunda mitad del siglo XIX surgimiento de grandes movimientos en el plano educativo. –

La segunda mitad del siglo XIX se aprecian las primeras intenciones de acoger el trabajo de las personas con distinto déficit en el campo educativo, estas visiones influenciadas por los grandes movimientos que cambian paradigmáticamente la educación de aquellos tiempos como la revolución francesa y las grandes ideas de filósofos como J.J. Rousseau que van sentando las bases de una época diferente en el plano educativo; con nuevas ideas y el surgimiento también de perspectivas socioeducativas propias de una época cambiante.

1.4. Finales del siglo XIX perspectiva médica y hospitalaria.

A finales del siglo XIX se aprecia una perspectiva de institucionalización de las personas con déficit; vinculado con la parte médica y con tratamientos hospitalarios marcados dentro de una situación de enfermedad con presencia de patologías. Ya estamos en nuevo siglo y nuevos tiempos.

(Marchesí, 2004) resume estos cambios:

Refiere que desde la concepción de “idiotas profundos” en 1886, a “subnormal severo” en 1962, al “niño con dificultades de aprendizaje” en 1981, ha tenido que pasar mucho tiempo. No obstante, también puntualiza, que las transformaciones más importantes se produjeron en el siglo XX. (pág. 11)

Con estas ideas queda claro que la evolución histórica de la educación especial ha estado marcada por hitos bastante lentos que luego cobran mayor valor científico con los avances tanto de la psicología y la misma pedagogía; al mismo tiempo da cuenta de la existencia de muchas tensiones y problemas aún por resolver y enfrentar. Mas allá de la evolución de la terminología empleada estos hitos históricos de crecimiento científico y de su posicionamiento en el ámbito pedagógico se ha visto apoyada en la evolución y surgimiento de la psicología y sus diversos campos de acción.

Como muy bien señala Lus; la educación especial y su propio tratamiento en el campo pedagógico aún a finales del siglo XIX es poco esperanzador, igualmente las ideas renovadas de la pedagogía y los avances de la didáctica divulgados por los grandes pensadores de la época aún no lograban un posicionamiento integrador e inclusivo con las personas con distinto déficit, los avances en cuanto a tratamiento era de tipo médico con carácter hospitalario y con pocas posibilidades recuperativas. Hasta aquí aún es lejana la posibilidad de una integración real en aulas regulares con los niños “sin problemas”; como se ha señalado en los acápites anteriores.

1.5. Comienzos del siglo XX, perspectiva integradora en el campo educativo. –

A comienzos del siglo XX, estuvo marcado por nuevos desarrollos científicos y epistemológicos que irradian hacia las ciencias de la educación. El dominio de la medicina en los enfoques educativos relacionados con las discapacidades, va cediendo espacio a nuevas disciplinas científicas, que van abriendo camino. Esta época marcada

por la presencia de la pedagogía terapéutica, se orientó a segmentar los casos por los niveles de retardo; además en pleno siglo XX la atención de la educación especial no se apoyó de manera amplia en los avances existentes también de la neurobiología del cerebro, hasta aquí las neurociencias habían hecho un camino amplio desde el punto de vista médica, muy lejos está la posibilidad de un trabajo donde dialogue la neurociencia y la pedagogía a favor de estos niños.

Como se puede apreciar recién en estos tiempos se marca la diferencia con un abordaje más integrador y humano así como la influencia y aportes desde diversas disciplinas, la pedagogía y psicología haciendo un trabajo más propedeútico a favor de los niños con distinto deficit; igualmente hay una fuerte orientación psicométrica que realiza la psicología con fines de clasificación de las propias patologías, y el surgimiento de los establecimientos educativos para dar “atención educativa especial” lo que supone una fuerte tendencia de la especialización de los maestros con orientación medico-psicológico.

Como lo señala (Lus, 2003) *“Binet fue llamado a estudiar un fenómeno social nuevo: el de algunos niños que no aprendían como esperaba la institución escolar”*. Los avances de la psicología y de la propia pedagogía posibilitan el uso de métodos e instrumentos nuevos pensando en los niños y jóvenes que presentaban dificultades en su aprendizaje, no cabe duda que la pedagogía se apoyó de la propia psicología para adaptar las formas didácticas y la adecuación curricular haciéndolo más pertinente a las diversidades encontradas y canalizar la integración de la educación especial en aulas regulares.

Al mismo tiempo estas tendencias psicométricas muy marcadas no eran favorables menos estaban pensadas en los niños que presentan estas dificultades pues acentuaban cada vez más la segregación y las posibilidades de una real integración en el ámbito escolar; por otro lado, la dimensión de especialización de los maestros fue un proceso muy lento y disperso; la formación de los maestros no contempla ni profundiza la atención a los niños con estas dificultades desde los planes de estudio.

1.6. Métodos e instrumentos empleados en la educación especial. -

Los trabajos de Binet y colaboradores al inicio del siglo XX comprometieron el uso de Escalas para la Medida de la Inteligencia, así se acuña el término de categoría del *Nivel Mental*, muy utilizado por años con los niños que presentaban dificultades en el aprendizaje.

Lus (2003) sintetiza muy bien esta gran influencia:

El modelo estadístico reemplazó al modelo patológico y pasó a tener una vigencia casi universal. Tal vez sea más exacto decir que el modelo estadístico desplaza al modelo patológico, pero sigue nutriéndose de él cuando se trata de explicar algunas cuestiones, como por ejemplo las relacionadas con la media de la inteligencia (la normalidad) y sus desvíos por debajo. (p.23)

Los trabajos de Binet y colaboradores son arduamente reconocidos por su importancia y aportes a la educación especial en un momento; donde la ciencia médica y la perspectiva patológica había ya agotado todas sus posibilidades aplicativas con fines de mejora y tratamiento; además las metodologías empleadas por Binet logran combinar la perspectiva cuantitativa y cualitativa necesaria para la interpretación de fenómenos propios de la psicometría; lo cual más adelante se ve reflejada en las diversas investigaciones en este campo y en la propia investigación científica que aconseja combinar la perspectiva cualitativa con la perspectiva cuantitativa. Los inicios del siglo XX tuvieron una incidencia muy psicométrica la idea de formar grupos homogéneos, segregados y clasificados por su Cociente Intelectual (CI) y atendidos en “instituciones especiales”, la población segregada bajo los criterios de normalidad y anormalidad.

Esta situación así descrita no mejora sustancialmente la atención de la educación especial; los hitos históricos dejan notar la gran influencia psicométrica con la visión médica que estuvo imperante por muchos siglos; aun así aún no se puede hablar de una transformación y renovación en el campo de acción de la educación especial, es latente la segregación de los estudiantes en grupos lo más homogéneos posibles; con

clasificaciones según los cocientes intelectuales de los niños que acentúan más la visión segregadora y el surgimiento y tratamiento de las “discapacidades “ en niños y jóvenes.

El surgimiento de las teorías que provienen de las diferentes vertientes de la psicología del aprendizaje y de la propia epistemología del conocimiento con los hallazgos de Piaget, Vygotski y Freud con su visión cuestionadora enfrentan grandes desafíos que avizoran los necesarios cambios paradigmáticos que debe de tener la educación que atiende la inclusión de los niños con discapacidades a las aulas regulares.

1.7. Segregación e Integración. –

Hasta aquí los cambios en la educación especial tienen una fuerte influencia de la psicometría; la pedagogía y las ciencias de la didáctica en su campo de acción no habían delimitado su propio accionar a favor de la intervención pedagógica en este terreno. Los trabajos e investigaciones de Emmi Pickler después de las guerras mundiales en Europa marcan ciertos hitos históricos a favor de la integración y de un acompañamiento diferente a los niños que presentan ciertas discapacidades; pero sobre todo a los niños que después de los estragos de una guerra mundial se encontraban totalmente desprotegidos y en abandono, las ideas renovadas de Emmi Pikler que estudió con singular atención el desarrollo temprano, sus observaciones, sus resultados llevados a cabo por varios años determinó que se ponga gran interés en sus ideas, pero no sólo eso sino que cambie el rumbo de trabajo para atender a las personas que presentan discapacidades.

1.8. El acompañamiento al niño con discapacidad desde lo cotidiano. -

A continuación, se presentan las investigaciones de otros profesionales que marcan un hito histórico a favor de la integración de los niños con discapacidades en aulas regulares desde una intervención pedagógica marcada por el respeto a los niños y un trabajo desde sus propias posibilidades de acción. El trabajo que realiza esta valiosa profesional Noemi Beneito (Argentina) explica cómo debe ser acompañamiento y la comprensión del desarrollo con los niños que presentan algún tipo de discapacidad, lo que debe motivar el replanteamiento de las metodologías de trabajo para el tratamiento de estas dificultades, ello lo corrobora así: *“el desarrollo no puede dejar de reconocer la globalidad del niño como unidad psicósomática y con complejas implicancias tanto*

sociales como emocionales las cuales se encuentran entrelazadas e influenciadas con remarcada reciprocidad” (Beneito, 2009).

La autora señala que este despliegue de acción con el entorno no responde necesariamente a lo puramente sensorial sino más bien a lo interaccional; será el propio niño quien manifieste las señales que serán el punto de partida para comprender sus iniciativas de acción; desde lo que él conoce y “saber hacer”, desde intercambios con el adulto significativo, con el “otro”, esas señales por muy frágiles que sean son el punto de partida para iniciar cualquier tipo de intervención con este grupo poblacional siempre con una perspectiva individualizada y personalizada; tanto el niño como sus propias familias merecen todo nuestro especial respeto a su singularidad y a sus formas de vida.

Desde la experiencia de Noemí Beneito con situaciones particulares de discapacidad, nos plantea el acompañamiento como proceso de descubrimiento de las pequeñas y débiles señales que un niño puede manifestar, esa será la vía elegida e indicada, ello permitirá tener en cuenta su fatiga, el momento indicado, las experiencias pasadas dolorosas, frustrantes o agradables, cómo fueron las relaciones con el “otro”, cómo fueron las condiciones del contexto tanto sociales como emocionales.

En síntesis, la autora nos devela que la única orientación de este proceso de acompañamiento serán esas señales únicas por muy débiles o escasas que estas sean, pero ello marcará el inicio de este proceso teniendo en cuenta este sistema de señales que provienen del propio niño, lo cual es uno de los principios wallonianos que debe ser tomado muy en cuenta en la educación sobre todo en Latinoamérica sus avances son muy frágiles en este campo, ello lleva a ensayar algunas metodologías de trabajo que integren la dualidad de cuerpo y mente, la globalidad del desarrollo y aprendizaje, la valoración de lo conocido por lo nuevo como principales principios orientativos ante cualquier intervención con estos niños.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

2.1. Clasificación en la educación Especial. –

Intentar presentar una clasificación rigurosa de la educación especial sin tener en cuenta lo aportado en los primeros capítulos de este trabajo académico; es desconocer la evolución histórica y la lucha por la integración de los niños que presentan estas dificultades en aulas regulares. Igualmente, sus hitos históricos de su propia evolución han marcado los grandes desafíos que aún le queda por enfrentar, temas pendientes ineludiblemente.

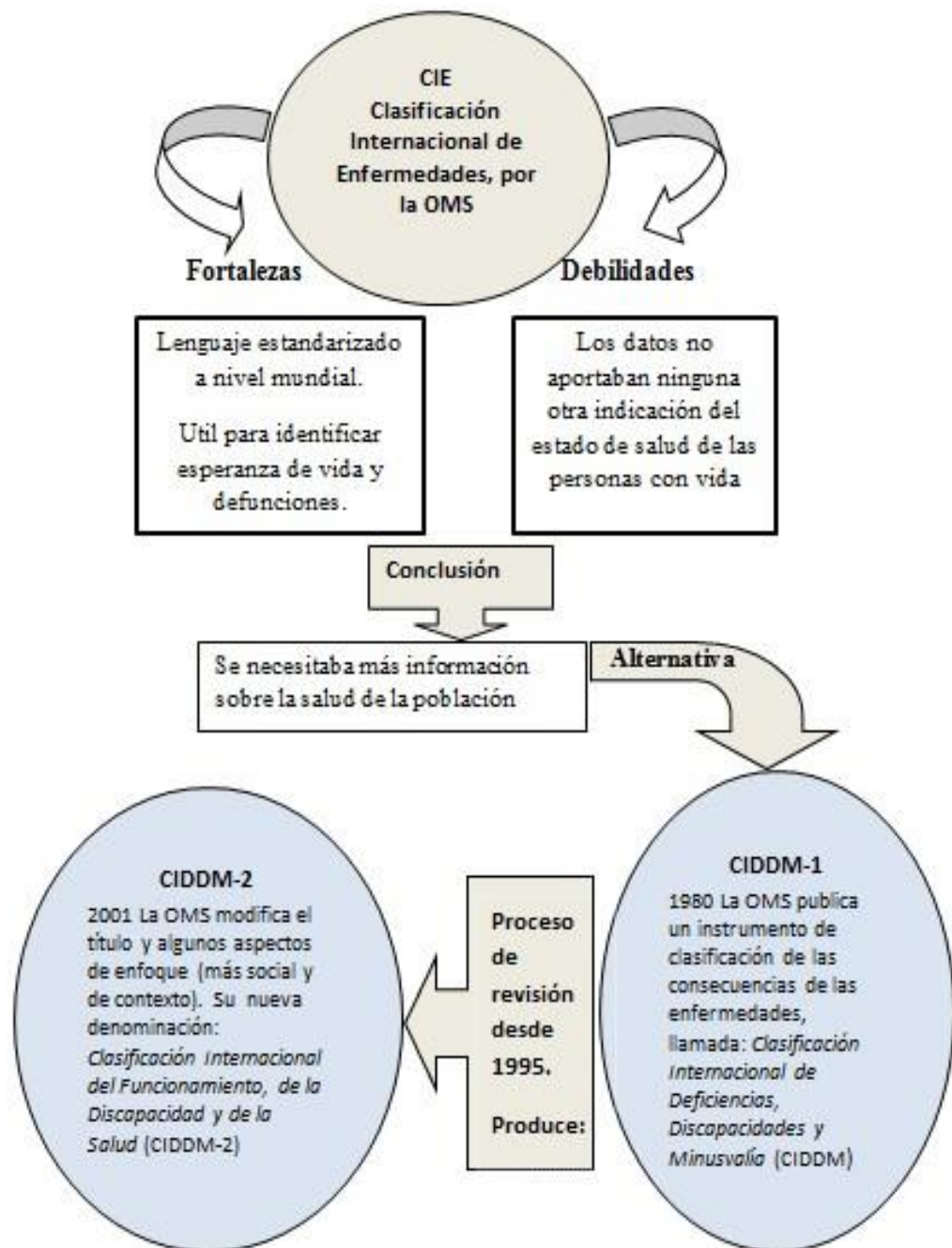
(Viloria, 2016) señala en su tesis doctoral lo siguiente:

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) fue iniciada en 1853 por el Congreso Estadístico Internacional, pues se requería un índice clasificatorio uniforme de las causas de defunción para todos los países del mundo (OMS,2001). (pág.53)

Hasta aquí se ha revisado con detalle el involucramiento de la medicina apoyada con el aporte de otras disciplinas científicas a favor de la comprensión de las dificultades de aprendizaje que experimentan muchos niños y que los sistemas escolares tanto mundiales como de Latinoamérica no logran resolver. La OMS como se aprecia; recién establece a partir de este milenio algunas consideraciones válidas e importantes en torno a la realidad que circunscribe a las personas que tienen discapacidades con la constitución de sistemas asistenciales que cuenten con estándares y criterios internacionales no sólo de clasificación de esta problemática sino con protocolos para su atención respectiva lo cual se esquematiza en los gráficos que a continuación se presentan.

Figura 1.

Proceso de clasificación de las enfermedades y sus consecuencias.



Fuente: (Viloria, 2016)

En este orden de ideas tal y como lo señala (Viloria, 2016), enfrentar el tratamiento y el proceso recuperativo de los niños y jóvenes con discapacidades requería de contar con ciertos estándares internacionales que permita una clasificación de la problemática con el respaldo de la OMS recuperando los avances científicos en este

campo. Mas allá de un intento por reducir la influencia del carácter médico en la educación especial en consonancia a sus hitos históricos y el contar con estadísticas precisas sobre este problema. Alineado a lo que señala (Aramayo, 2005) se requiere plantear políticas en términos de salud y educación para visibilizar la presencia de la educación especial más allá de cifras estadísticas; además de contar con estudios científicos consistentes que den cuenta de las circunstancias bajo las cuales viven y se desarrollan este segmento poblacional para futuras intervenciones pedagógicas.

Apoyada en la figura 1 que se presenta en el apartado anterior: Proceso de clasificación de las enfermedades y sus consecuencias se visualiza en primer orden las fortalezas y debilidades en términos generales de la educación especial, el contar con criterios estandarizados y parámetros que puedan ser útiles en los procesos de intervención en este campo no solo de índole médico sino También de índole educativo. Por otro lado las debilidades reflejan que las estadísticas y datos cuantitativos fríos no aportan ningún tipo de acción propedeútica o preventiva; por ello se requiere cualificar la problemática y generar investigación en este campo.

Otro elemento destacable de esta información esquemática son los instrumentos estandarizados y los criterios cada vez más claro para tipificar la dificultad, discapacidad y la minusvalía desde un proceso de revisión integral de las ciencias médicas, basados en indicadores autorizados por la Organización Mundial de la Salud y entenderlo como un enfoque más social y contextualizado con carácter integral. A continuación, se presenta el cuadro resumen ofrecido por Luque (s/f) y en el que se explica tres dimensiones: deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Tabla 1. Deficiencia, discapacidad y minusvalía según la CIDDM-1

<p style="text-align: center;">DEFICIENCIA</p> <p style="text-align: center;"><i>Toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Ausencia de una mano. Mala visión. Sordera. Retraso mental. Parálisis.</i></p> <p style="text-align: center;">DISCAPACIDAD</p> <p style="text-align: center;"><i>Toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad, en la forma o dentro del margen, que se considera normal para un ser humano.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Dificultad para subir escaleras. Dificultad para hablar. Dificultad para arrodillarse. Dificultad de comprensión. Dificultad excretoria.</i></p> <p style="text-align: center;">MINUSVALÍA</p> <p style="text-align: center;"><i>Toda situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol social, que es normal en su caso, en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Minusvalía de independencia física. Minusvalía ocupacional. Minusvalía de integración social. Minusvalía de autosuficiencia económica.</i></p>

Fuente: Luque Diego (s/f). Documento en línea.

De acuerdo a lo propuesto por Luque, el autor hace una distinción conceptual de terminología que permite situar las particularidades del déficit en las personas, se percibe que la minusvalía tiene connotaciones diversas relacionadas con lo social y cultural y que es impedimento para el adecuado ejercicio o desempeño social de una persona, de mayor impacto y trascendencia; en cambio la deficiencia está asociada al mal funcionamiento de una estructura o función psicológica o fisiológica lo cual repercute en la realización de una determinada actividad, que se considera normal para una persona.

2.2. Presentación de perspectivas integradoras de la educación especial.

A continuación, se presenta de manera resumida diversas posturas respecto a la integración de la educación especial por autores; Puigdellívol (1998) lo interpreta como una integración de carácter social y el contexto escolar sólo es un medio para lograrlo, el mayor peso recae en la dimensión social que en la netamente pedagógica. En cambio,

para Miguel López Melero (1992) apela a la transformación escolar y social basada en la ética del profesorado para poder contribuir de manera significativa a la mejora de estas dificultades.

Anastasia D. Vlachou (1999) precisa el surgimiento de un enfoque con carácter más alternativo el de la educación Inclusiva movida por las fuertes presiones ideológicas del momento; para finalmente precisar la postura de Peré Pujolaj más alineada a la perspectiva humana y enmarcada en el enfoque de derechos que responde a las particularidades de los niños; reconociendo su integración en aulas regulares como derecho que disminuye las inequidades sociales; resalta el proceso de normalización como proceso previo a cualquier tipo de intervención pedagógica.

Estas posturas reflejan los diversos enfoques que acercan a la tendencia de la perspectiva inclusiva y de atención a la diversidad enfoque de trabajo que se mantiene actualmente como enfoque transversal del currículo nacional de la educación básica bajo la denominación de Enfoque Inclusivo y de Atención a la diversidad. Otras tendencias latinoamericanas de peculiar importancia se resaltan en esta parte del trabajo y se sintetizan en la siguiente tabla:

Cada vez es más insistente el hecho que los problemas relacionados con las discapacidades sean abordados en el marco del respeto a la diversidad; además de ser afrontados sin ningún tipo de segregación y discriminación, tal y como lo señala Borges, González, Ortolani y Verger, cuyo planteamiento obedece a interpretar la integración como tendencia política y social. Dubrovsky, por su parte resalta la valoración a las diferencias como un principio fundamental de los sistemas educativos, además de entenderlo como responsabilidad social del propio sistema respecto a la situación real de cada estudiante. Leloutre, Minetti, Nenets y Pino; presentan una mirada más participativa y de acción conjunta entre todos los implicados una nueva mirada de encarar y de enfrentar la educación especial con mucho respeto y aceptación a un “otro con sus particularidades y diferencias”, sin lugar a dudas un enfoque más humano, más esperanzador y más cercano a la intervención con quienes necesitan de nuestro total apoyo y colaboración.

Estas posturas presentadas representan cada una en sí misma un alto valor conceptual y científico, no se pretende en este apartado definir una postura frente a determinado autor, sin embargo, ha resultado muy interesante presentarlas porque también obedecen a los procesos cambiantes de corte político, social y cultural donde la educación especial tiene una presencia particular.

Apelo a que la educación especial se entienda como un proceso cambiante, vinculado con la educación en tiempos cambiantes y desafiantes para los maestros, los procesos de planificación habrán de entenderse como procesos colaborativos donde la comunidad participa para lograr grandes metas o resultados educativos previstos para un grupo de niños. Con un cambio de actitud renovada y transformada donde todos los actores acepten que esta circunstancia existe; y que más que ser un problema es una valiosa oportunidad para convivir con lo diverso y cambiante, para entender que la complejidad coexiste con lo diverso, con lo especial y que todos los niños pueden desarrollar su potencial desde lo que conocen y dominan, desde lo cotidiano, habrá que interpretar desde otras perspectivas el sentido de lo que significa acompañar los procesos de aprendizaje de los niños; diversos unos de otros, con ciertas características que son particulares y que como sujetos de acción son capaces de transformar y transformarse.

2.3. La integración desde la escuela. -

A pesar de la importancia de las políticas públicas para lograr un proceso exitoso de integración escolar para el alumnado con necesidades educativas especiales, sobre todo por su incidencia o repercusión en los otros factores, hay aspectos que deben ser impulsados desde la escuela, a través de una cultura de poder basado en lo endógeno para la transformación. En esta dirección es que algunos autores (López, 2013) (Giné, 2015) le asignan un gran peso a las transformaciones desde el punto de vista curricular y de formación docente y no tanto al estructural (o infraestructural).

El carácter de “autonomía relativa” que López M. (1993, p.39) le asigna a este proceso de cambio hacia una escuela más inclusiva. Al respecto señala:

“He aquí la posibilidad de cambio cualitativo que genera la propia integración al no permanecer en el cambio ‘dirigido y planificado’ del Estado”. Dicho autor sostiene que los cambios han de lograrse fundamentalmente desde adentro, desde la misma escuela, desde la misma comunidad escolar, “con la presencia y participación de las personas diferentes en sus aulas y no desde fuera, a través de convencimientos sociales de la administración y gestión educativa” (pág.39)

Este señalamiento de López (1993), me parece plenamente justificado, pues le imprime un carácter de responsabilidad colectiva a dicho proceso. Por esta razón hemos utilizado los términos de “autonomía relativa” ya que son muchas las veces, que, de parte del personal de un centro escolar dado, se le atribuye la responsabilidad de los “no cambios y mejoras” sólo al Estado, cuando el reto de lograr una efectiva integración escolar y una escuela abierta a la diversidad, comprensiva y transformadora es un compromiso de todos, pero especialmente de cada uno de los miembros de la comunidad escolar, sin que ello niegue la responsabilidad ineludible que tiene el Estado.

CAPITULO III

CONDICIONES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO AL DESARROLLO DE LOS NIÑOS ESPECIALES

3.1. Deslinde Conceptual de Acompañamiento al desarrollo. –

(Beneito, 2009): Respecto al acompañamiento señala:

Consideramos que cada niño se va conformando en su particularidad, cada uno con su relación con un determinado adulto o grupo de adultos, con su grupo familiar, en su contexto y en su circunstancia, y esto nos lleva a pensar que no podemos establecer reglas o esquemas fijos para estimular a todos los niños.

La maestra argentina Noemí Beneito deja notar de manera clara y contundente a través de esta entrevista que se hiciera en Lima Perú que el desarrollo infantil requiere de un acompañamiento y no de una estimulación o preparación del niño a cargo de un adulto. Además, se reconoce la individualidad particular de cada niño y de cada familia, del propio niño en su relación con “otros”, entendiéndose por otro a su adulto significativo o referente con quienes deben crear las mejores condiciones para que cada niño emerja en su condición de persona individual y social al mismo tiempo y que no requiere de ciertas reglas prefijadas por el adulto para que esto suceda. Igualmente subraya la importancia del sentido de pertenencia del niño al grupo familiar; esto quiere decir que el acompañamiento se vive situado en el seno de la familia como primer ámbito de desarrollo y ambiente cotidiano del niño.

Siendo el contexto determinante en la vida y desarrollo de los niños, lo cotidiano está implicado en los avances y dificultades; la familia es un factor determinante e influencia decisiva en cualquier intervención a favor de los niños con

dificultades; por ello el acompañamiento se guía de las señales de avance que pueden experimentar los niños y desde allí se inicia la intervención la misma que debe respetar los progresos que manifiestan los niños en un contexto que debe respetar esta singularidad y desarrollo muy particular, sin perder de vista que lo biológico está profundamente implicado con lo social e individual.

Estas ideas señalan que el acompañamiento es una condición para garantizar un desarrollo adecuado requiriendo para ello a un adulto que pueda acompañar este desarrollo y sea capaz de despertar las interacciones de calidad desde esta edad temprana, desde una convivencia respetuosa y cuidadosa; siendo estos principios pilares en las intervenciones con los niños que presentan algún tipo de dificultad. De allí la importancia que en estas últimas décadas se ponga en cómo está el adulto que se vincula con los niños, pues ellos mantienen interacciones de vital importancia, toda su gestualidad, sus formas de comunicación y trato tendrá un particular impacto en los niños, cómo hemos sido mirados, cómo hemos sido tocados, cómo nos han hablado, cómo hemos sido considerados determinará las relaciones y comportamientos en la vida adulta.

3.2. Sistema de Relaciones del niño con el adulto referente. –

(Beneito, 2009) Señala respecto a la importancia de los primeros años como base para el desarrollo y sobre todo el acompañamiento del adulto cuidador:

Pasa por el sistema de relaciones con el adulto, por la manera en que el niño es tratado, por la forma que es sujetado como persona, por la forma que es respetado cuando se lo alimentan o cuando se lo deja en el lugar de juego. (pág. 12)

En la perspectiva de Beneito, el sistema interaccional sienta sus bases en las primeras relaciones y contactos con el adulto cuidador o madre del niño, el sostenimiento emocional que le otorga las relaciones de respeto con el otro, el hacerlo sentir cómodo y respetado, querido y comprendido, en la manera cómo es tocado, cargado, mirado; determina de algún modo la manera cómo se relacionará con los

demás; es decir la calidad de las relaciones e interacciones con los otros depende en gran medida de estos elementos humanizantes de los primeros años de vida.

Si hablamos de interacciones de calidad estas son las condiciones para que se puedan generar ese tipo de contactos y comunicación bidireccional con el “otro”. Queda claro que el adulto es una pieza clave en el desarrollo infantil y por ende en el desarrollo de las interacciones de calidad; a la vez el responsable del establecimiento de este sistema interaccional positivo que determina la vida futura del niño, sus aprendizajes; pero fundamentalmente las funciones básicas del pensamiento. Con estas ideas queda claro que la experiencia de acompañamiento con los niños con dificultades debe guiarse desde estos principios que marcan la diferencia respecto de un acompañamiento guiado por la perspectiva de un adulto que no respeta las señales o indicios que provienen del propio niño.

3.3. Derecho de los niños y de las familias a ser bien atendidos. -

Nadie duda que el entorno más cercano es la familia, como tal es la institución que conoce más a los niños y sus propias necesidades.

(Zabalza, 1998) señala:

El reconocimiento social de la atención a la infancia como un derecho de los niños y de sus familias ha supuesto un cambio sustancial en lo que se refiere a la forma de aproximarse a los servicios de atención a la infancia. (pág. 14)

Como se aprecia cada vez es más latente el hecho de que los niños necesitan una especial atención y el compromiso de las instituciones educativas por velar que así sea, ya no como favor concedido sino como exigibilidad de derecho. Las familias se encuentran en condición de exigir las mejores condiciones para que se ofrezca un buen servicio educativo a los niños, pero también intervenir para la toma de decisiones acerca de la educación de los niños, que se les implique al momento de hacer el diseño

de los programas educativos a realizar con sus hijos. Lo importante es acercarnos cada vez más para atender las dinámicas de las diferentes familias, a valorar las propias particularidades culturales, sociales, laborales sea considerada como una potencialidad y no necesariamente como algo que diferencie.

3.4. El Acompañamiento al desarrollo infantil como acción colaborativa. -

Beneito se reconoce que el desarrollo infantil es un proceso gradual y único que hay que respetar; si este proceso es vulnerado por el adulto; se resta opciones al proceso de construcción realizado por el propio niño desde las variadas interacciones que mantiene con el medio ambiente.

Desde estas **interacciones estructurantes**; como llama la autora el niño vive sensaciones y experiencias que le habilitan al desarrollo de capacidades vitales como la lúdica, la exploración de su mundo inmediato desde el impulso epistémico como herramienta innata para conocer el mundo que lo rodea es la puerta para enfrentar frustraciones, resolver problemas, establecer conexiones con otros; es decir desarrollarse de manera plena y feliz, ideas que se reflejan en su propio pensamiento: (Beneito, 2011) señala: *el desarrollo y la vida mental de un niño no son la mera sucesión de acontecimientos, de hechos o etapas, todo se trata de integración y conquista.* (pág.2).

Esto quiere decir que los niños no necesitan de juguetes ni materiales sofisticados mucho menos que los estimulen para jugar o que el adulto les enseñe a jugar; sólo necesitan de las condiciones seguras, a un adulto o grupo de adultos; es el caso de la familia que estén dispuestos a acoger y reconocer que todo niño es competente a su edad, con una increíble capacidad de curiosidad producto del impulso epistémico, que lo impulsa a la inventiva, al logro de nuevas adquisiciones desde lo que va logrando, apoyándose en lo que sabe y en lo que experimenta, aplicando nuevas estrategias de acción con su cuerpo, su voz, sus gestos, con el sistema de comunicación.

Aún las situaciones aparentemente frustrantes son parte del desarrollo autónomo guiado por un adulto que respeta esta singularidad que ayudará a que los niños que experimentan dificultades puedan enfrentar el día día con emociones positivas.

3.5. Principios del Acompañamiento. -

(Beneito, 2011) cita a Emmi Pikler:

He llevado a la práctica los supuestos wallonianos: cada niño integra los elementos iniciales de su personalidad y muestra la manera en que logra la conquista de la conciencia de sí y del mundo externo, a partir de un proceso de despliegue del Si Mismo, con el apoyo de su adulto significativo (pág. 2)

Al hablar de acompañamiento al desarrollo se sitúa la acción del adulto traducida en las palabras, los gestos, los cuidados, los objetos que se le ofrecen y todos los soportes que condicionan las experiencias del niño en el contexto externo; como ayudas, como andamiajes que se van presentando a cada niño en su proceso.

Estas ideas resaltan algunas percepciones mal concebidas como por ejemplo el hecho de poner a disposición de los niños abundantes materiales los cuales se aprecian en aulas cargadas de decoración y materiales sin sentido para los niños; o el hecho que exista un adulto que frene las propias iniciativas de los niños por querer “estimular” ciertas conductas desde su propia mirada desconociendo que los niños son sujetos de acción y no de reacción.

Investigadores como Wallon, Vigotski, Ajuriaguerra y Pikler, señalaron la implicancia de las condiciones medio ambientales en el desarrollo de las iniciativas y la situación emergente del desarrollo de las competencias. Cada bebé, cada niño es competente en un medio al cual se adapta y en el que él puede desplegarse.

Son estos principios que dejan clara la idea que el desarrollo de los niños está potencialmente determinado por el medio ambiente, por las condiciones ofrecidas por el adulto o grupo de adultos (caso de la familia), lo cual no ocurre precisamente por la gran cantidad de materiales que le ofrezca el adulto o la “estimulación” de ciertas conductas; mucha más determinante son las condiciones del acompañamiento, esas condiciones de respeto, de esperar los propios tiempos y ritmos de los niños, serán los niños quienes adapten sus adquisiciones y dejen fluir su accionar creativo y resolutivo de enfrentarse de manera permanente a un medio que desconocen pero que intentan conocer usando sus propias herramientas; es en este contexto de acción que se generan las más ricas interacciones con los “otros”, con los materiales desplegando sus potencialidades de manera libre y desde sus propias adquisiciones conseguidas gracias a este medio que está dejando al niño ser él mismo, en su acción y constructor de sus propios aprendizajes.

CONCLUSIONES

PRIMERA: La atención a los niños especiales requiere de las condiciones de una educación de calidad inclusiva, participativa, integradora, holística basada en el pleno respeto a las características de los niños; se necesita responder con un currículum abierto a las adaptaciones, ajustes y énfasis curriculares necesarios para concretar su pertinencia, siendo los docentes piezas importantes en la aplicación adecuada de un currículo que responda a las demandas de los niños, respaldado por equipos de profesionales muy colaborativos que acompañen y retroalimenten las necesidades de aprendizaje de los niños.

SEGUNDA: La formación del profesorado debe incorporar dentro de su itinerario formativo cursos o módulos para profundizar los procesos pedagógicos y didácticos para enfrentar con éxito la atención educativa para niños con características especiales, incorporando la intervención participativa de la familia.

TERCERA: Si bien la formación especializada es importante pero los maestros dentro de sus funciones cotidianas enfrentan la atención a niños con dificultades en su aprendizaje, por ello su formación profesional debe garantizar una atención personalizada y de calidad para estos niños.

RECOMENDACIONES.

Se recomienda los siguiente:

- A las autoridades, brindara la atención y dotar de elementos necesarios para el apoyo de la educación de los niños con habilidades diferentes.
- A los docentes, brindar la atención adecuada sin descremación promoviendo en el aula ambiente cómodos y de participación igualitaria entre los niños.
- A los padres de familia, apoyar a sus hijos con habilidades diferentes inculcando siempre la superación y participación activa en todas las actividades educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramayo, M. (2005). *Universidad y diversidad. (1ª ed.)*. Caracas: Caracas: Cátedra Libre.Discapacidad UCV.
- Beneito, N. (2009). *El acompañamiento del desarrollo. Las ideas de Emmi Pikler*. Buenos Aires, Argentina: Linea Gráfica Grupo Impresor.
- Boada A, V. L. (2011). *Evolución Histórica de la Educación Especial mundial en Venezuela*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Cabada, J. (08 de 08 de 2014). *Periódico Digital Comunidad Escolar N° 753*. Obtenido de Periódico Digital Comunidad Escolar N° 753: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/753/tribuna.html>
- Giné, C. (14 de Diciembre de 2015). *En la Universidad de Salamanca e Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). [Documento en línea]. Recuperado.* Obtenido de http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/2007/TRD/Artic/GineInclus.pdf
- López, M. (06 de 11 de 2013). *Ideal en clases*. Obtenido de Ideal en clases: <http://en-clase.ideal.es/opinion-200/1265-miguel-lopez-melero-lalgunas-estrategias-para-construir-una-escuela-inclusivar.html?tmp>
- Lus, M. (2003). *De la integración escolar a la escuela integradora. (1ª ed.)*. Argentina: Paidós.
- Marchesí, A. (2004). *Desarrollo psicológico y educación. (1ª Ed.)*. Madrid: Alianza.
- PHILLIPS, D. (1996). *Reframing the Quality Issue”, en Cagan,Sh. y Cohen, N.:Reinventing Early Care and Education: a vision for*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pichs, B. (1999). *Formación inicial del maestro ante la integración escolar*. España: Univsidad de la Girona.

UNICEF. (2014). *La Convención Internacional de los Derechos de los Niños* . Madrid:
UNICEF Comité español.

Viloria, M. (2016). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el Municipio Caroní de Venezuela. Universidad de la Girona* . Caracas
Venezuela : Universidad de la Girona.

Niños con habilidades especiales en el nivel inicial

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.untumbes.edu.pe Fuente de Internet	10%
2	www.scribd.com Fuente de Internet	7%
3	Submitted to Universidad Catolica de Trujillo Trabajo del estudiante	2%
4	didacticaeducacioninfantil.wikispaces.com Fuente de Internet	2%
5	core.ac.uk Fuente de Internet	1%
6	elavioneducacion.blogspot.com Fuente de Internet	1%
7	www.tdx.cat Fuente de Internet	<1%



Oscar Colón de la Haza Fajardo
JUNIOR

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 15 words