

I PARTE

DESCRIPCIÓN DE UN ESTUDIO

EXPLORATORIO

A) ANTECEDENTES. Marco Histórico.1984-1994.

1984-1986

Como resultado de la experiencia de algunas familias, un grupo de civiles (profesionistas la mayoría de ellos) fundó el Patronato para el Fomento de la Educación Especial, A.B.P. (PAFEDES) y la asociación civil: Fomento de Educación Especial, A.C. (FEEAC) con el objeto de dotar a la comunidad con información y servicios para sujetos con serios trastornos de comunicación y socialización debidos a discapacidades físicas o mentales. Este grupo de ingenieros, médicos y administradores reunieron la información existente respecto a la problemática de los sujetos de educación especial con problemas de comunicación y empezaron los trabajos de información y sensibilización de la comunidad. (FEEAC, 1984)

1985-1989

Ante la falta de servicios educativos por parte del sistema educativo público para sujetos con Trastornos Profundos en el Desarrollo (TPD) (Síndromes Autísticos,1986), el Patronato y la Asociación Civil del mismo nombre, decidieron fundar y auspiciar

un Instituto de Desarrollo Infantil que al mismo tiempo que proporcionaba educación a los niños y sus familias, estudiara e investigara sobre dichos trastornos. El Instituto representó en esa época la única opción educativa para ellos en la región noreste del país.

El servicio educativo proporcionado en ese entonces continuó siendo para niños con problemas de comunicación debidos a discapacidades auditivas y con síndromes como el de Kanner (Autismo Infantil Precoz).

1989-1991

Ante la falta de centros que pudieran prestar servicios especiales para los sujetos con la problemática consecuencia de los trastornos autistas y ante el bombardeo informativo dentro del área metropolitana de Monterrey, acerca de la institución, la demanda de servicios llevó al Consejo Directivo del Patronato a tomar la decisión de dedicar todos sus recursos y centrar todos sus esfuerzos en la problemática del Autismo, convirtiendo de este modo al Instituto de Desarrollo Infantil "NUESTROS NIÑOS", en un centro especializado y exclusivo para niños con problemáticas autistas.

Se intensificó el estudio de las alternativas de atención para estos trastornos y se continuaron los diseños de programas y experiencias que habían sido empezadas durante el período anterior.

A partir de entonces, año con año eran revisados el currículo y las metodologías, sobre todo las derivadas de la teoría conductista, y se profundizaba en el estudio de los cambios sociales concernientes a la demanda de atención y respeto a los discapacitados en la región.

1992

Los servicios de Educación Especial en el Estado ya existen y se promulga la Ley de Integración Social de Discapacitados para el Estado de Nuevo León.

La Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública **S.E.P.** (en aquel entonces dependiente del Gobierno Federal) determina la oficialización del Instituto "NUESTROS NIÑOS" y asigna un equipo multidisciplinario para trabajar en coordinación con el personal docente del centro.

Meses más tarde, la responsabilidad del proyecto conjunto queda en manos de profesionales del mismo centro y éstos pasan a formar parte de la nómina de la **S.E.P.**

Se inicia en aquel momento:

- La capacitación de maestros de educación especial del sistema público, para la atención de niños autistas.

- La capacitación de los padres de familia como para-profesionales.

- La sensibilización de directivos y personal docente de algunos centros de educación especial, en vistas a la incorporación progresiva de niños autistas a dichos centros.

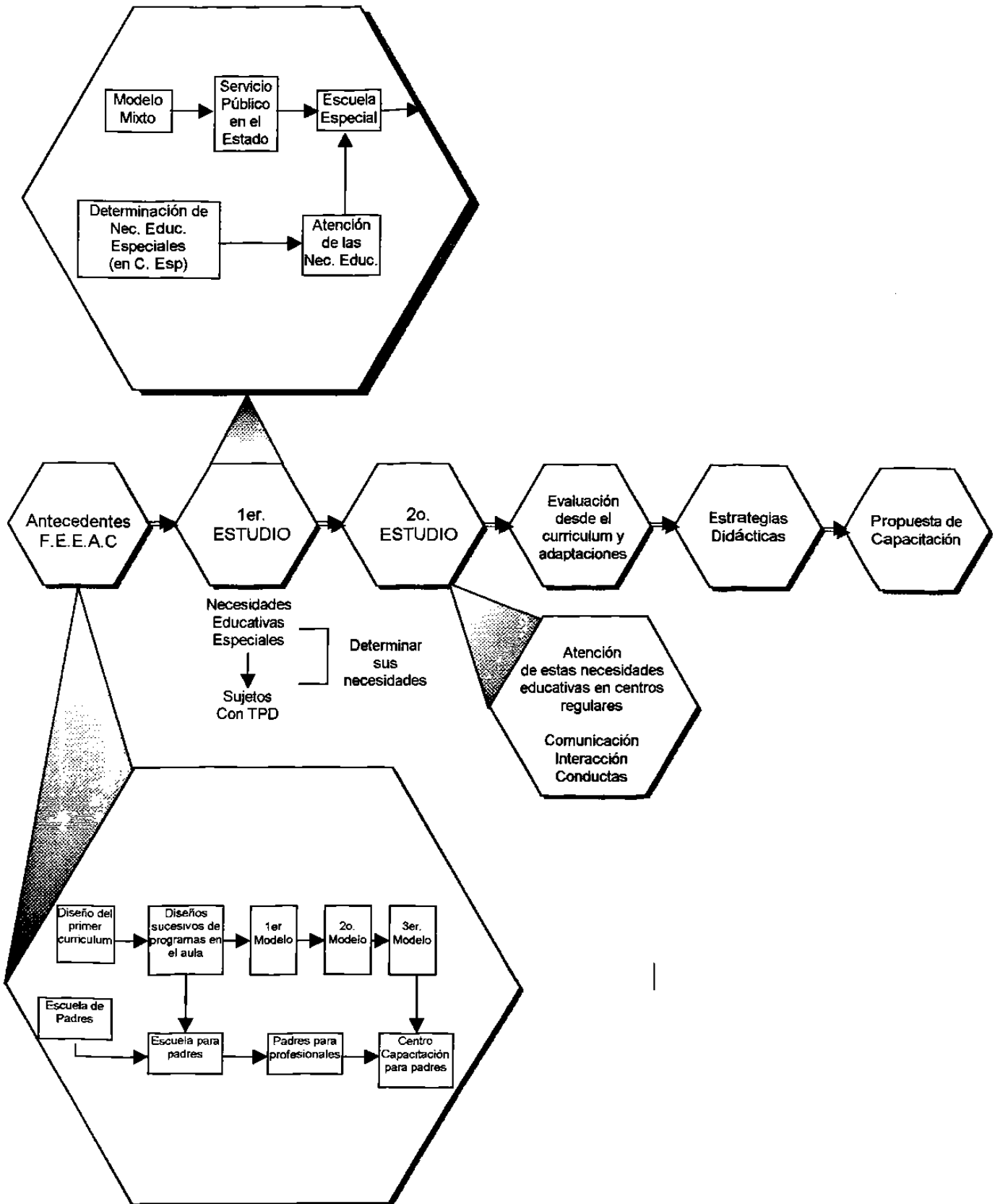
1993-1994

Se continúan acciones de capacitación de docentes y padres de familia y se inician las experiencias de integración de niños autistas a escuelas regulares.

Simultáneamente, se firma el acuerdo de descentralización del sistema educativo, que tiene como resultado la institución de una sola autoridad educativa para el estado de Nuevo León.

Las nuevas autoridades de educación especial comienzan a dar un serio y decidido apoyo al proyecto de integración de niños con trastornos severos y profundos en su desarrollo a escuelas regulares.

CICLO DE LA EXPERIENCIA



B) ANÁLISIS DEL CONTEXTO

1.- Ámbitos de un derecho

a) Movimiento de los discapacitados en Nuevo León. Surge una nueva cultura.

Como resultado de una reiterada experiencia frustrante, especialmente de los padres de los pequeños afectados por alguna discapacidad, surgieron en el Estado de Nuevo León durante la década de los setentas, una serie de organizaciones no gubernamentales, la mayoría de ellas asociaciones civiles, cuyo objetivo era dar respuesta a las necesidades de las familias en cuyo seno se desarrollaban niños con requerimientos especiales.

Cada una de esas instituciones, en forma independiente y autónoma, daba una respuesta de inconformidad ante la realidad de lo que la sociedad ofrecía en aquellos momentos a sus hijos: servicios discriminatorios, burocracia, deshumanización, falta de creatividad y de servicio en muchos de los profesionales supuestamente especializados, etc.

La reacción, que inicialmente fue aislada en el seno de esas instituciones, poco a poco fue adquiriendo un tinte comunitario. Comenzaron a establecerse relaciones entre los padres y miembros de otras instituciones. Se inició un diálogo e intercambio de experiencias entre quienes luchaban por su cuenta por la consecución de objetivos comunes.

Este movimiento llevó a una convergencia de esfuerzos que cristalizó en diciembre de 1989, con la fundación de TEMPLE, Instituto para la Promoción de los Minusválidos en Nuevo León, A.C., institución que congregó en sus inicios a las 43 principales

organizaciones dedicadas en el estado a la atención de personas discapacitadas en las diversas áreas del desarrollo personal.

TEMPLE, constituido como bloque de organizaciones, inició una lucha en favor de la atención de toda una diversidad de necesidades: el acceso a la educación, la salud, la rehabilitación, el transporte, la capacitación y el empleo, la recreación, el arte, la cultura y el deporte, y todas aquellas actividades que involucran la vida cotidiana de los seres humanos, y que estaban —y algunas siguen estando— vedadas a la mayoría de las personas discapacitadas.

Éstas comenzaron así a hacer oír su voz en medio de una comunidad un tanto indiferente, que reaccionó a su vez con la creación en febrero de 1992, del Consejo Estatal para la Integración de los Discapacitados, constituido por representantes de todas las instancias gubernamentales y privadas, involucradas en la solución de esa amplia gama de necesidades.

Dicho Consejo comenzó a reflejar la evolución registrada en los últimos años, durante los que las personas con discapacidad, sus familias y cada una de las instituciones que los congregaban, habían sido promotores y gestores del cambio. Ahora, unidos a los representantes del gobierno y de la sociedad que apoyaban su causa, comenzaban a vivir una nueva forma de trabajar, basada en la escucha, el compañerismo, el diálogo, el mutuo acuerdo, el esfuerzo y la negociación, actitudes todas que dieron como fruto la promulgación de la Ley de Integración Social de Discapacitados, en Octubre de 1992, la que surgió como un acto de justicia social en el Estado y se erigió como fundamento de una nueva cultura de respeto a las diferencias:

“Su objeto es regular las medidas tendientes a la resolución de los problemas que afectan a los discapacitados para

su completa realización personal y total integración social...” (Art. 1o.)

En el Capítulo III de esta ley, “Educación General y Especial”, se sientan las bases para la consolidación de un nuevo sistema educativo, de nuevas estrategias para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular, y de un compromiso renovado por elevar la calidad de la educación, tanto de los educandos especiales como del resto de los alumnos regulares.

b) Escuela Integradora.

Como consecuencia inmediata de este proceso de concientización, legislación y compromiso, ha surgido la necesidad de modificar la estructura de la escuela como había venido existiendo, para convertirla en una **escuela integradora** que ayude a llevar a los hechos el proclamado derecho a la educación en equidad e igualdad de circunstancias.

En el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica, publicados por la S.E.P. en 1993, ya se hablaba de algunos de los principios que sustentan esta nueva **escuela integradora** en la que se busca desarrollar una cultura de aceptación hacia las diferencias, mediante el fomento y práctica de los valores que llevan a un cambio de actitudes en todos los actores de la educación. Una escuela que, abierta a la diversidad, llegue a ser realmente una escuela para todos, “capaz de responder a las necesidades educativas de sus alumnos, adecuando sus recursos tanto materiales como metodológicos a las características, no sólo de los alumnos considerados de educación especial, sino también a las individualidades de cada

uno, reconociendo éstas y actuando conforme a ellas.” (S.E.P. Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. 1993.)

Justamente era éste el tipo de escuela indispensable para abrir a los niños con síndromes autísticos, un espacio de integración y desarrollo, ya que ellos podrían encontrarse con oportunidades similares que el resto de sus compañeros, y con una multiplicidad de opciones, consecuencia de la flexibilidad de los planes y programas de estudio.

Las dos características antes mencionadas son las que suscitan los elementos de novedad que brindan la oportunidad de hacer vivencia dentro de la práctica educativa, ciertos valores que benefician en primer lugar a los alumnos regulares, y lógicamente a los que tienen necesidades educativas especiales.

Tal vez entre esos valores, uno de los más importantes es el respeto a la individualidad. El ser diferente, único, irrepetible, singular, es uno de los rasgos característicos de la persona humana.

La **escuela integradora** ha de concebirse como abierta a la diversidad, combatiendo la marginación propiciada por las diferencias individuales, más notables en los individuos especiales.

Este valor supera la concepción de la escuela que esperaba o pretendía tener un alumnado homogéneo. Los alumnos con discapacidades como el autismo infantil han devuelto a los educadores la conciencia de que cada niño, sin discapacidades o con ellas, es diferente, y no pueden esperarse de ellos reacciones o conductas, ni aprendizajes en serie.

Por ello, la escuela integradora recupera el valor del conocimiento personal de los alumnos, para tomar como punto de partida sus necesidades reales, evaluar sus posibilidades, y responder a la diversidad con formas de trabajo, actividades,

planes y programas flexibles, que aseguran la equidad en la oferta educativa y en las experiencias de aprendizaje.

El maestro se constituye como eje del cambio educativo con una transformación radical de su práctica docente, en la que “la competencia se transforma en colaboración, las actividades responden a necesidades e intereses, se buscan soluciones a problemas específicos, se consideran las experiencias y opiniones de todos, se fomenta el diálogo y la participación, se establecen funciones específicas, mas no especializadas, en el desarrollo de las acciones, se utiliza una diversidad de medios y se desarrollan la comunicación, el ambiente de respeto y confianza y los lazos de amistad y compañerismo...” (Unidad de Integración Educativa. Nuevo León. Hacia una escuela integradora. No. 1. 1995. pág.19)

Lógicamente, este tipo de escuela no nace por generación espontánea. Transformar una comunidad educativa implica aceptar y enfrentar una diversidad de retos. Al igual que sucede entre los seres humanos, no existen dos escuelas iguales. Cada grupo humano, conformado por sus miembros diferentes, constituye un ente colectivo único e irrepetible con necesidades, virtudes y problemáticas singulares.

Ante esta realidad, **sólo el análisis y la reflexión de la misma práctica educativa** ayudará a encontrar los caminos que faciliten el proceso de cambio.

c) Legislación.

Afortunadamente, la convergencia de esfuerzos por parte de personas e instituciones de que hablábamos al inicio de este capítulo no surgió en forma aislada dentro del Estado de Nuevo León, sino que forma parte de un movimiento mundial en el que se

ha despertado a una conciencia cada vez más profunda de los derechos y necesidades de los seres humanos con necesidades especiales, misma que ha fructificado en un número cada vez mayor de leyes, que constituyen el marco jurídico sobre el que se ha apoyado este movimiento de educación integradora.

Dada su extensión, sería pretender demasiado incluir aquí toda la legislación vigente sobre la que se sustenta esta investigación.

Presentaremos a continuación una selección de citas tomadas de los documentos más importantes que fundamentan la experiencia que hemos llevado a cabo.

Ley Internacional "Los Derechos del Niño" O.N.U. Septiembre 1990."

"Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna...

El niño gozará de protección especial... dispondrá de oportunidades y servicios...para desarrollarse física... mental... social... y espiritualmente... en forma saludable y normal... en condiciones de libertad y dignidad...

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social...tiene derecho a crecer y desarrollarse en perfecta salud... derecho a una educación gratuita y obligatoria... derecho a vivienda adecuada... a cariño y comprensión... derecho a una educación que favorezca su cultura general... y a desarrollar sus aptitudes en condiciones de igualdad de oportunidades... El niño tiene derecho a recibir ayuda especial en caso de ser discapacitado..."

Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas. Salamanca, España. Junio 1994.

Art. 2.

“Creemos y proclamamos que: ...

- las personas con necesidades educativas especiales deberán tener acceso a las escuelas regulares que deberán integrarlos en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,

- las escuelas regulares con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora, y lograr la educación para todos...”

Art. 3.

“Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

- dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,

- adoptar con carácter de ley o como política, el principio de educación integrada que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,

- desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,

- crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,

- fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planeación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,

- invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales,

- garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras. “

*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
1917.*

Art. 3o.

“La educación que imparte el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...Contribuirá a la mejor convivencia humana... por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos...”

Ley General de Educación. Julio de 1993.

Art. 2o.

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional...”

Art. 7o. Fines.

“ I. Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas...”

Art. 41.

“ La educación especial está destinada a individuos con capacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

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

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.”

Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994.

“ 2.9.2. Acciones Principales.

Implantar opciones de atención a la demanda mediante la articulación de los servicios de la educación especial con la

regular, acercar la educación especial a la comunidad y detectar y atender oportunamente a la población que la requiere...”

Ley de Integración Social de Discapacitados. Monterrey, N.L. 1992.

Art. 22.

“De acuerdo con el resultado del diagnóstico, el discapacitado se integrará al sistema educativo general ordinario, recibiendo en su caso los programas de apoyo y recursos que la presente Ley señale.

Art. 24.

“La educación especial de los alumnos con posibilidades de integración se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas, del sistema educativo, mediante programas de apoyo, según las condiciones de las deficiencias que afecten a cada alumno, y se iniciarán tan pronto como requiera cada caso, acomodando su ulterior proceso al desarrollo psicológico de cada sujeto, y no a criterios estrictamente cronológicos.”

Art. 25.

“La educación especial tenderá a la consecución de los siguientes objetivos:

I. La superación de las Deficiencias y de las consecuencias o secuelas derivadas de aquéllas.

II. El desarrollo de habilidades y aptitudes y la adquisición de conocimientos que le permitan al discapacitado la mayor autonomía posible.

III. El fomento y la promoción de todas las potencialidades del discapacitado para el desarrollo armónico de su personalidad.

IV. Desarrollar al máximo su capacidad de aprendizaje.

V. La incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que permita al discapacitado servirse a sí mismo, a la sociedad y autorrealizarse.

d) Secretaría de Educación Pública en el Estado de Nuevo León. (SENL)

No nos es posible pasar a hacer una descripción de los centros y las aulas en que se ha llevado a cabo esta investigación, sin hacer una breve descripción del medio educativo en que se ha generado. Por ello, presentaremos los motivos y fuentes de la transición actual del sistema educativo de nuestro estado.

Motivos.

Educación Especial, al ser un servicio de apoyo a la Educación Básica, en el marco del Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994, se ha propuesto como misión: "Promover la integración de las personas con discapacidad y el desarrollo de aquellas con capacidades sobresalientes..."

México ha suscrito las declaraciones y acuerdos de la Organización de las Naciones Unidas, porque son congruentes con su marco político y jurídico, explicitado en la Constitución Mexicana.

Para garantizar la efectividad de esta misión y enriquecer las opciones educativas disponibles en la entidad, se ha generado la necesidad de investigación, reflexión, autocrítica y

reestructuración que conjugue y dé respuesta a los esfuerzos realizados por diferentes países del mundo, incluido el nuestro, y especialmente a la experiencia obtenida por los profesionistas de Nuevo León.

Fuentes.

El asistente del Secretario General de la O.N.U., Robert Muller, dirigiéndose a asesores de la educación en 1985, en la Conferencia sobre El Peligro de la Pérdida de la Herencia Cultural de los Pueblos dijo: “ A través de los tumultos, las divisiones y perplejidades de nuestro tiempo, la humanidad está encontrando, lentamente pero segura, los caminos... nuevos códigos de comportamiento que armonicen con todas las razas, naciones, religiones e ideologías. La formulación de estas nuevas éticas será el gran reto para la nueva generación...”

Este nuevo marco moral para la toma de decisiones en educación, sugiere alternativas para sistemas educativos y escuelas fundadas con una ética cooperativa.

En la Declaración de Principios de la UNESCO sobre educación especial, encontramos que dentro del contexto de la educación para todos, el ejercicio del derecho fundamental a la educación debe respetarse y establece que es el derecho a una educación adaptada a las necesidades de cada niño, independientemente de la magnitud de su deficiencia o necesidad particular. Habla también de una educación de calidad, en cuanto se ofrezcan posibilidades que garanticen:

- tener un sentimiento de participación y logro, en el grupo con el cual se recibe la educación
- adquirir una independencia creciente en el contexto en que se recibe dicha educación

- participar en la adopción de decisiones relativas a la elección de los programas educativos y aprender de este modo a defenderse a sí mismo

- Recibir la educación en contextos que reflejen una perspectiva ecológica, esto es, que involucren al conjunto de los recursos familiares y comunitarios.

Ya que el desarrollo del aprendizaje de los niños sólo puede comprenderse en relación con los ambientes en los que viven y aprenden, a saber, el hogar, la escuela y la comunidad. El reconocimiento de esta perspectiva ecológica significa renunciar definitivamente a los programas educativos centrados en las deficiencias.

En esta consulta se deja ver cómo se busca que no existan dos sistemas educativos separados sino que uno más amplio saque provecho de las modificaciones que se hagan al tratar de responder a necesidades específicas e individuales. De esta manera, el cometido de la educación especial se encuadra dentro del principio de la igualdad de oportunidades y del derecho a la educación.

Estas declaraciones, entre otros documentos, han sido algunas de las bases que han sustentado los cambios en las tendencias teóricas sobre las cuales la Secretaría de Educación Pública del Estado de Nuevo León ha iniciado una labor que podemos afirmar es líder en estos momentos en todo el territorio nacional.

2.- Centros Educativos Regulares

La investigación se realizó en ocho centros escolares regulares, tres de los cuales fueron Jardín de Niños y los cinco restantes pertenecientes al nivel de Primaria; dichos centros recibían ayuda de dos Unidades de Apoyo a Preescolar y cuatro Unidades de Apoyo a Primaria; cabe mencionar que una de éstas

últimas fue la que brindó el apoyo a uno de los Jardines de Niños, ya que en la zona correspondiente no se contaba con Unidad para Preescolar. Administrativamente, estos centros escolares pertenecen a Regiones diferentes y dentro del nivel de Educación Especial, las unidades participantes corresponden a cuatro zonas escolares.

Primer Centro Escolar: Escuela Primaria, de turno vespertino. Se encuentra localizada al noroeste del área metropolitana, dentro de una zona donde se entremezclan la actividad comercial y las áreas habitacionales. El edificio está construido en el área oeste de la manzana que ocupan los servicios educativos del área. Cerca de ésta se localiza otra escuela primaria pero particular y enfrente, hacia el norte, se encuentra una área que es utilizada como parque para prácticas deportivas. Hacia la parte sur se encuentra un templo Cristiano. Es una zona de mucho tráfico vehicular.

La escuela cuenta con los seis grados de Primaria, aunque su población está continuamente disminuyendo. Como la mayoría de las primarias públicas, cuentan con espacios techados para reuniones generales y actos cívicos, pero carecen de otro tipo de instalaciones, como sala de juntas, salón de proyecciones, etc. El mobiliario es bastante viejo y se encuentra en malas condiciones. Los salones carecen de armarios y de algunos otros apoyos como murales, frisos, etc.; el único recurso material es el pizarrón. La ventilación es adecuada, sin embargo dado que los patios son el terreno solamente desmontado, el problema del polvo y tierra es constante y dificulta muchas de las actividades que podrían realizarse en el suelo del salón.

La población que asiste a dicho centro normalmente es de los alrededores y puede ser considerada como una población económicamente baja.

Se trabaja con los libros de texto gratuitos, pero lamentablemente no se cuenta con apoyos y materiales didácticos que faciliten la acción docente.

El grupo de 2° año que formó parte de la muestra de nuestra investigación, contaba con 18 alumnos: 8 varones y 10 niñas.

La Unidad de Apoyo tiene su sede en la parte noreste de la misma manzana y cuenta con: director, trabajador social, maestro de apoyo, psicólogo y maestro de comunicación.

En el caso de este centro hubo rotación de los maestros de apoyo y comunicación debido a incapacidades médicas.

Segundo Centro Escolar. Escuela Primaria de turno vespertino. Este centro se encuentra en las orillas de la colonia Mirador de las Mitras, una zona exclusivamente residencial y con población de clase media-media y media-baja, aunque el alumnado que asiste no proviene en su totalidad de dicha colonia.

El edificio se encuentra en buenas condiciones y puede considerarse que se le ha estado dando mantenimiento, pero al igual que el centro anterior el patio es de tierra. Cuenta con los seis grados de primaria y el grupo que participó de este trabajo fue el de primer año con 48 alumnos, de edades que iban desde los cinco años hasta los siete años y medio. El mobiliario estaba en buenas condiciones (sillas individuales con espacio abajo para colocar los útiles escolares). En particular este grupo contó con mucho material didáctico, gracias a su maestra ya que todo era elaborado por ella misma.

La Unidad de Apoyo de este centro fue la misma del centro anterior, pero con otro maestro de apoyo.

La escuela no cuenta con espacios adicionales, como salas de juntas u otro tipo de salones para actividades audiovisuales o extra clase.

La escuela colinda con un jardín de niños al sur y con terrenos baldíos a los otros dos lados, al frente con las casas habitación. No existe problema de tráfico a los alrededores, pero si se dificulta el acceso por falta de transporte público cercano. El uso de un uniforme en este centro está perfectamente bien estipulado.

Tercer Centro Escolar. Escuela Primaria en turno vespertino y con una población total de 120 alumnos. Cuenta con seis grupos uno de cada grado de primaria y esta población podría decirse que en su mayoría son familias, hablando económicamente, de clase media baja y baja.

La escuela cuenta con recursos mínimos que no satisfacen las necesidades de niños integrados; de tal manera que para llevar a cabo el trabajo estos recursos fueron proporcionados por el personal de la Unidad de Apoyo.

El grupo en el que se trabajó fue en el de 1er. año de primaria, ubicado en un salón amplio pero en el que desafortunadamente las ventanas dan hacia una de las calles muy transitadas, de tal manera que el ruido, además de impedir la concentración en lo que se hace, distorsiona la audición, ya que ambas calles que lo rodean son igualmente transitadas.

Pertenece al municipio de Monterrey, y está ubicado en un crucero bastante peligroso.

El mobiliario son bancos duales, convencionales que no ayudan al trabajo interactivo.

El número de alumnos observados de este primer año fue de 18 alumnos, 9 niñas y 9 niños.

Esta escuela primaria cuenta con un equipo docente que sintió al alumno que observamos en nuestra investigación, como responsabilidad de toda la escuela y no de un solo maestro.

El patio es de tierra y a la hora del recreo no hay reglas y normas establecidas para dicho descanso que favorezcan la interacción entre los niños; sin embargo los maestros acudieron a supervisar algunas acciones y juegos dirigidos.

La escuela cuenta con una cooperativa la que es organizada por un maestro con ayuda de los alumnos de los grados superiores. Como casi en la mayoría de las escuelas, a los padres no se les permite el acceso, sino que tiene que ser autorizado por la directora, salvo en ocasiones como asambleas o juntas, entre otras.

Cabe resaltar que el alumno observado en este grupo era su segundo año en él y con la misma maestra.

Cuarto Centro Escolar: Escuela Primaria ubicada en el centro del municipio de Santa Catarina N.L. La escuela se divide en dos áreas laborando ambas en el turno matutino. En el área A se encuentran conviviendo alumnos de 1° a 3°, siendo un total de 200 y relacionándose con 10 maestros, incluyendo directivos que se encuentran en dicha área A; dentro de estos grupos, tres son de primer grado y uno de ellos formó parte de nuestra muestra. El grupo estuvo formado por 37 alumnos de los cuales 22 eran niños y 15 niñas.

Inicialmente el alumno formaba parte de otro grupo, pero éste fue cambiado debido a necesidades personales de la maestra inicial.

El patio de la sección A de la escuela es de tierra y los baños para los alumnos no se encuentran cercanos a los salones, sino al lado opuesto de los mismos, lo que implica que haya que atravesar en diagonal todo el patio para llegar a ellos. El mobiliario de esta escuela son, o bancos duales o sillas de paleta, están en mejores condiciones que en otras escuelas, pero aún así siguen fomentando la distribución tradicional de los niños dentro del salón de clases.

La población que asiste a esta escuela es muy variada, ya que puede uno encontrar alumnos de familias de comerciantes en una situación económica estable, hasta alumnos que carecen de lo indispensable, situación muy común en ese municipio. Sin embargo puede considerarse que atiende población de un nivel socio-cultural medio. La escuela diríamos que es una escuela integradora, que acepta todo tipo de alumnos sean cuales sean sus diferentes necesidades, y cuyos maestros fomentan la aceptación y el respeto.

Quinto Centro Escolar. Escuela Primaria ubicada en la colonia Adolfo López Mateos en Santa Catarina, N.L.

La escuela cuenta con 22 grupos con un promedio de 35 a 36 alumnos en cada uno, dando un total de alrededor de 780 alumnos. Su horario es matutino.

La colonia es una de las muchas colonias que se han ido fundando alrededor de los centros de trabajo y fábricas de este municipio, que puede ser considerado un patio industrial de la ciudad de Monterrey; de ahí que todos sus habitantes sean en su mayoría obreros u operarios en alguna de las industrias de alrededor.

El grupo participante de nuestro trabajo fue de 1er. grado de primaria, formado por 14 niñas y 17 niños.

Sexto Centro Escolar Jardín de Niños, ubicado en Emilio Carranza # 222 entre Morelos y Guerrero, en, San Pedro Garza García; esta es una zona urbana en este municipio y de mucho movimiento. Cuenta con todos los servicios primarios, un edificio en dos plantas; dos patios, uno de los cuales colinda con el patio de una secundaria; una Dirección con secretarial – (término usado dentro del mismo sistema educativo) – 6 salones de clase, un salón de cantos y juegos, cocina y comedor, así como con 4 baños para niños. En el patio trasero están colocados los juegos: subibajas, columpios, pasamanos, resbaladeros, cuerdas para trepar, puente colgante y una alberca de 6x4 mts.

El salón en el que participó el niño que forma parte de la muestra se encuentra en la segunda planta y podría considerarse amplio, de 8x10 mts.; cuenta con 5 mesas para trabajo de los niños y 30 sillas para un total de 26 alumnos.

El grupo contó con bastante material didáctico de apoyo así como con baños al lado del salón.

El personal del Jardín está formado por una Directora, seis maestras de grupo, una maestra de apoyo, dos intendentes, dos cocineras y dos maestras de estancia.

A este Jardín de niños asisten alumnos cuyas familias pertenecen a diferentes estratos socio-económicos, sin embargo es un Jardín en donde tanto el trato como la forma de trabajar iguala a todos, siendo muy difícil que las diferencias aparezcan.

Séptimo Centro Escolar este centro de preescolar está anclado al norte del Municipio de Monterrey, en la Colonia Moctezuma; dicha colonia puede ser ubicada según su estrato socio-económico en la clase baja-media; cuenta con los servicios de agua, luz, drenaje, gas, pavimentación, luz mercurial, teléfono, correo y servicios de recolección de basura, así como todo tipo de

pequeños comercios. Existen en el área un Centro de Salud de la S.S.A. y una escuela primaria, además del Jardín de niños. El servicio de transporte es bueno (dentro del tipo de servicio del área metropolitana) más cuatro rutas, rutas periféricas y rutas de peseras.

La organización del Jardín es completa, cuenta con 5 grupos (un primero, un segundo y tres terceros), el salón de usos múltiples, dirección, inspección y un amplio patio donde hay varios juegos.

El total de alumnos es de 149 lo que nos da un promedio de 25 a 30 niños por grupo; casi todos de ellos vecinos del centro escolar. La mayoría de los padres son jóvenes y en algunos de los casos ambos padres trabajan, motivo por el cual los niños son atendidos por sus respectivos abuelos.

La dinámica de esta comunidad es un cuanto apática, no se consigue fácilmente su participación; sin embargo existe disposición por parte de maestros y directivos para la atención de niños con necesidades educativas especiales y en el poco tiempo que el Jardín ha contado con el apoyo de los servicios de educación especial, ha integrado a 12 niños con necesidades muy significativas.

El grupo participante de la muestra fue el grupo de 3° "A" con 27 alumnos, acostumbrados a trabajar en equipos; el de nuestro niño fue un equipo formado por 7 miembros: 3 niñas y 4 niños; y nunca se presentaron situaciones de rechazo para el alumno de nuestro estudio ni por parte de los niños ni por parte del resto de la comunidad educativa.

Octavo Centro Escolar: Jardín de Niños prestándole servicios a familias de clase media en donde ambos padres trabajan; laborando en turno matutino se encuentra ubicado al

sureste de la ciudad en la colonia Florida dentro de una zona residencial y rodeado por jardines y un parque. El edificio se encuentra totalmente cercado.

El alumnado de 110, niños se encuentra distribuido en tres grupos, uno de los cuales es un segundo grado. El grupo participante de la muestra lo formaban 35 alumnos, de los cuales, 19 eran niñas y 16 niños.

El edificio se encuentra totalmente cercado y cuenta con tres salones, una dirección y baños

C) PLANTEAMIENTO SOBRE LA INVESTIGACIÓN.

En la búsqueda de nuevas perspectivas en la educación de niños con Trastornos Profundos en el Desarrollo (TPD), nos dimos cuenta que era necesario abordar simultáneamente aspectos que implicaban la comprensión del niño, de su necesidad educativa especial, de la problemática del contexto y la del maestro, que en la mayoría de los casos no poseía una capacitación específica y sólo contaba con información mínima o a veces nula, sobre una discapacidad tan específica como el autismo. Comprender estos cuatro aspectos a un mismo tiempo, sólo era posible si nos apoyábamos en un modelo de investigación que nos permitiera:

- partir del niño y no de la técnica educativa científicamente verificada.
- resolver el problema de relacionar la investigación con la práctica.

-comprender cómo los maestros y alumnos dan sentido a sus pensamientos, sentimientos y acciones y cómo el contexto del aula afecta a todos los que participan en ella.

Todo esto porque, quienes teníamos la experiencia de trabajar en la educación de estos niños, reconocíamos las diferencias individuales entre ellos y entre sus ambientes familiares, y nos dábamos cuenta de los muchos y complejos factores que determinaban sus habilidades o déficit de aprendizaje; y porque lo que nos interesaba, era ayudarlos a alcanzar una mejor calidad de vida dentro de un contexto determinado, y satisfacer dentro de ese contexto las necesidades específicas del sujeto.

En general buscábamos un modelo de investigación que nos enseñara el arte de utilizar los conocimientos disponibles para satisfacer y cumplir con las necesidades de cada niño en particular.

Con esta perspectiva y buscando:

- distinguir sin separar, sino observar y ver la realidad desde nuevos ángulos que nos permitan el preguntar con rigor pero sin limitaciones metodológicas (Marín, R.,1990)
- realizar una obra de síntesis y reflexión personal y de grupo, en una pluralidad de caminos,

optamos por el paradigma cualitativo, tomando de entre las diferentes alternativas que éste propone, lo que más nos favoreciera, para conjugar armónicamente la teoría y la práctica (Pérez, M., 1990), para que se acomodara mejor no sólo al fenómeno que queríamos investigar sino a nuestra realidad económica- administrativa.

Hubo necesidad de aprender a sistematizar y recordar que el que busca encuentra, siempre y cuando en esa búsqueda, no se pierda el respeto por esa realidad que tiene mucho que enseñar a todos aquellos que nos acercamos a ella con vocación, pasión y rigor (Marín, R., 1990).

Las características más importantes de este modelo o enfoque "naturalista o cualitativo de investigación son según Pérez Serrano:

- Rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación mediante la recogida sistemática de datos susceptibles de categorización que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja, con el fin de dar lugar a un conocimiento válido según el objetivo de estudio que se ha planteado. El propósito de una investigación es importante, porque orienta la percepción de la realidad y juega un papel relevante en la formulación del problema o situación a investigar.
- Interés por comprender la realidad dentro de un contexto dado, por ello debe captarla como un todo unificado, no puede fragmentarse, no puede dividirse en variables dependientes e independientes. En este enfoque la realidad es holística, global y polifacética, tangible e intangible, dinámica y en continuo cambio, nunca es estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que en parte se crea.
- Tiene muy en cuenta la realidad social que rodea al individuo, así como la flexibilidad y movilidad inherentes a su personalidad. "No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas" (Guba, 1980).
- Se mide al hombre no por la cantidad de conocer, producir o crear, sino por su capacidad y respuesta a determinadas situaciones. En este sentido el método se adecua a los sujetos que hay que investigar, con la intención de respetar las características del sujeto como tal.
- Se aboga por "la pluralidad de métodos" para la comprensión racional de la realidad y la adopción de

estrategias de investigación específicas, singulares y propias de la acción humana y en su ámbito sociocultural. La pluralidad metodológica se utiliza con el fin de dar una mejor respuesta a la situación existente.

- Sirve como instrumento, de apoyo conceptual para formular hipótesis, definir el problema o diseñar futuras estrategias de intervención.
- Metodológicamente adopta y se acomoda a sus planteamientos epistemológicos. Se apoya en la observación participativa, el estudio de casos y la investigación- acción, como estrategias metodológicas.
- El enfoque naturalista, opta por tomar instrumentos de investigación flexibles, a través de un conocimiento tácito de la realidad, diseños abiertos y emergentes de las múltiples realidades interaccionantes. Igualmente su escenario será natural, estimulando o adaptándose a cualquier interferencia que proporciona la realidad social.
- La relación sujeto/objeto es de interacción, especialmente cuando el objeto de estudio es la persona humana. Podemos afirmar que frente a la independencia entre investigador/objeto en el paradigma racionalista, el análisis cualitativo sostiene la interrelación entre investigador/objeto, hasta tal punto que se influyen.
- En el aspecto axiológico, los valores inciden en la investigación y forman parte de la realidad, y la misma investigación es influida por los valores del contexto social y cultural.
- No busca la generalización sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta. Desarrolla hipótesis individuales que se dan en casos individuales. No busca la explicación o la causalidad sino la comprensión y puede establecer inferencias plausibles entre los patrones de configuración de cada caso.

Consideramos que nuestro estudio es cualitativo porque tiene precisamente estas características.

Compartiendo con Pérez Serrano tuvimos que:

- Partir del supuesto de que ningún método es suficiente ni excluyente y sólo nos podremos aproximar un poco más a la verdad a través del empleo de métodos y técnicas variadas.

- Compartir con todo el grupo que trabajamos, un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo que implica explícitamente una metodología determinada.

- Entender que "el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas"... (Taylor y Bogdan, 1986).

-Acordar que por método entenderíamos el conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad.

Señalaremos como rasgos que definen a la metodología los que presentan Taylor y Bogdan (1986), citados en Pérez Serrano (1990) :

1.- la investigación cualitativa es inductiva. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados.

2.- En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.

3.- los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son naturalistas. Es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo.

4.- los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.

5.- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez.

6.- los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en

que las vemos. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.

7.- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.

8.- Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio; ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado.

9.- La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador, nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento.

Conviene indicar que la metodología de tipo cualitativo presenta como rasgos peculiares la multiplicidad, de tal manera que permite extraer datos de la realidad con el fin de ser contrastados desde el prisma del método. Posibilita además, realizar exámenes cruzados de los datos obtenidos, recabar información a través de fuentes diversas de modo que la circulación y la complementariedad metodológica permiten establecer procesos de exploración en espiral. De este modo se logra a través del proceso de triangulación llegar a contrastar y validar la información obtenida a través de fuentes diversas, sin perder la flexibilidad, rasgo que caracteriza a este tipo de investigación".

Fue precisamente esta flexibilidad la que nos permitía comprender y satisfacer las necesidades educativas especiales de nuestros alumnos, al mismo tiempo que nos capacitábamos en una área hasta ahora casi desconocida en nuestro país.

Sin embargo si queríamos que nuestro trabajo fuera considerado con bases teórico/formales era necesario un cambio de enfoque en cuanto a las necesidades educativas especiales: centraríamos la atención en todos los niños y no en un pequeño grupo con dificultades, que en nuestro caso vendrían a ser aquellos alumnos identificados con algún tipo de trastorno profundo en el desarrollo; fue por ello que consideramos sumamente valiosa la Guía para la Formación del Profesorado publicada por la UNESCO y titulada: "Necesidades Especiales en

el Aula”, en la que apoyamos nuestra propia concepción sobre tales necesidades.

Encontramos en ella dos enfoques diferentes para definir las dificultades que presentan los niños en el salón de clases:

- 1) Desde el punto de vista del alumno individual, las dificultades se definen según las características individuales de estos alumnos.
- 2) Desde el punto de vista curricular, las dificultades se definen según las tareas y actividades propuestas a los alumnos y las condiciones creadas en clase.

De acuerdo al primer enfoque la Educación Especial tiende a ser todo o nada: o se les separa y se forma un grupo especial, o permanecen en el aula regular sin ninguna consideración. Por otro lado, en algunos países se excluye de las escuelas a niños con ciertas discapacidades por considerarlas inadecuadas.

En los lugares en los que los profesores están tratando de aplicar un enfoque más flexible y optimista, se ha denominado a este enfoque el “punto de vista curricular”. El hecho de adoptar este punto de vista, nos ayudaría a entender a una variedad más amplia de alumnos, entre ellos a algunos de los que actualmente están excluidos de las aulas regulares.

Los supuestos en los que descansa este enfoque son cuatro:

- 1) *Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.*

Todos en cualquier momento de nuestra vida podemos experimentar **dificultades** de aprendizaje y esto no es necesariamente señal de que no se es capaz de aprender. Sólo es necesario preocuparse cuando estas dificultades son causa de angustia para nosotros, nuestros padres o para los profesores a la

hora de ofrecer alternativas y proporcionar apoyos de acceso al curriculum.

2) *Las dificultades educativas pueden sugerir medios de mejorar la práctica docente.*

Una dificultad de aprendizaje, en esta nueva forma de pensar, no depende sólo de las diferencias individuales, sino también es decisivo el desempeño del maestro. Éstas pueden sobrevivir a consecuencia de las decisiones tomadas, de las actividades que se proponen, de los recursos que se ofrecen y de la forma en que se organiza el aula.

3) *Estos cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.*

Los alumnos que experimentan dificultades pueden proporcionar retroalimentación sobre las formas de enseñanza utilizadas dentro del aula y aportar ideas sobre cómo mejorarlas; estos cambios favorecerán no sólo a los alumnos especiales, sino a todos los del grupo.

4) *Los profesores deberán de gozar de apoyo cuando intenten cambiar su práctica.*

El asumir la responsabilidad de todos los alumnos no significa que no se puede solicitar ayuda o asesoramiento; además de que no hay métodos exclusivos de trabajo. Lo que necesitamos son criterios sobre la enseñanza y el aprendizaje que valoren el hecho de compartir experiencias, energía y recursos.

Este nuevo enfoque exige de las escuelas el apartarse de las nociones de categorías, protección y segregación, abordando formas de trabajo que den prioridad a la investigación, la colaboración y la superación.

Para ser congruentes con el enfoque adoptado era necesario desarrollar algunos ensayos sobre los diferentes conceptos psicopedagógicos en los que nos apoyaríamos para

hacer inferencias que juzgáramos convenientes, así como a la hora de realizar la reconstrucción. Cuatro de estos ensayos creímos conveniente presentarlos a continuación y el otro forma parte del aprendizaje final de nuestra experiencia en este trabajo exploratorio.

EL APRENDIZAJE DE ACTITUDES: UN PILAR EN NUESTRO TRABAJO.

(1er. Ensayo)

Como fundamento del trabajo que llevamos a cabo entre los niños con Trastornos Profundos en el Desarrollo (TPD), hemos de tomar en consideración que cada aprendizaje da como resultado un cambio interior en la persona, que influye en sus elecciones posteriores. Ese nuevo estado interno al que definimos como **actitud**, condiciona los nuevos aprendizajes.

OPCIONES

APRENDIZAJE → ESTADO INTERNO → ELECCIONES → DE
(Actitud)
APRENDIZAJE

De este modo, se crea una cadena en la que cada nueva opción de aprendizaje que hace el niño, fruto de las experiencias adquiridas, influye de forma dinámica sobre las nuevas situaciones de aprendizaje que se le presentan.

Aunque la mayoría de estos estados internos son resultado de aprendizajes no planeados de antemano, que surgen de manera casual, no por ello debemos dejar de considerar a las **actitudes** como un objeto de aprendizaje formal dentro del aula. Para ello es necesario reconocer tres aspectos diferentes que las

caracterizan: 1) *un aspecto cognitivo*, perteneciente a las ideas o proposiciones, 2) *un aspecto afectivo*, relacionado con la emoción o con el sentimiento y 3) *un aspecto conductual*, perteneciente a la predisposición o presteza para la acción. Lo anterior para que podamos hablar de un aprendizaje planeado de **actitudes**.

Es posible ejemplificar estos aspectos con la experiencia misma vivida por los alumnos regulares que han tenido compañeros con TPD. Cada uno de esos niños, en el *aspecto cognitivo* aprendió lo que es el derecho a ser diferente; en el *aspecto afectivo*, lo que es aceptarse unos a otros aunque sean diferentes y, en el *aspecto conductual*: el hecho de haber tenido un compañero con TPD en el aula los ha llevado al aprendizaje de una actitud de respeto.

Gagné (1979) dice a este respecto: "... muchas actitudes del ser humano son aprendidas como resultado de una serie de interacciones con otras personas y pueden ser adquiridas o modificadas repentinamente como resultado de una sola experiencia, o gradualmente, después de varios años, supuestamente como resultado de una serie acumulativa de experiencias." Este hecho, mencionado por Gagné, rebasa los límites del aula y provoca que la planeación del proceso de enseñanza sea más complejo de lo que aparece a simple vista, lo que ha constituido, a lo largo de la presente investigación, un reto para profundizar en la forma de planear el aprendizaje de aquellas **actitudes** que pueden ser fuerzas poderosas a lo largo del proceso de desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales.

La planeación necesariamente implica el conocimiento del *proceso de adquisición o formación de actitudes* que en los seres humanos proviene tanto de la acumulación y selección de

experiencias, informaciones y vivencias, como de los efectos de diversos fenómenos de equilibrio o integración internos.

Existe una serie de variables que influyen en dicho proceso, como:

- el marco socio cultural en que se desarrolla la vida del alumno
- la identificación y percepción de las actitudes de logro y de sus objetos de referencia
- el clima en que se producen las interrelaciones con los objetos y las personas
- la clarificación o visibilidad de las actitudes valoradas en el grupo de referencia y de pertenencia (la congruencia entre ellos es un poderoso factor de facilitación)
- los valores y contenidos culturales
- las condiciones, contextos y modalidades en que se promueven los procesos de aprendizaje
- la experiencia acumulada
- las posibilidades de puesta en acción
- los tipos y variedad de repertorio de los refuerzos que se utilicen
- las características de cada sujeto: rasgos de personalidad, sensibilidad, afectividad, etc.

De igual modo, la planeación debe tener a la vista el *proceso de ejecución de las actitudes adquiridas*, para el cual es necesario hacer referencia a recursos de medición y evaluación.

En los programas educativos, si se quiere establecer o cambiar una actitud, ésta debe identificarse como un resultado del aprendizaje y como un objetivo de la enseñanza, sin olvidar que la satisfacción de expectativas es un factor muy poderoso en el establecimiento de actitudes positivas.

IMPORTANCIA DEL CONCEPTO DE TRANSFERENCIA.

(2° Ensayo)

El análisis del concepto de transferencia nos lleva a considerarla como el resultado que, durante el proceso de aprendizaje, producen los conocimientos o destrezas previamente adquiridos, sobre los nuevos objetivos de aprendizaje. Para efectos del aprendizaje escolar, la importancia de la transferencia está en la influencia que el conocimiento previo adquirido por el alumno tiene sobre el aprendizaje nuevo, en el contexto de una secuencia continua. No se trata solamente de la capacidad para reconstruir detalles olvidados o reconocer fenómenos nuevos, sino además, para aprender y retener material correlativo, subordinado o combinatorio. Cuando se trata de disposición para el aprendizaje, la transferencia está en función del dominio de un cierto tipo de problema, así como de la experiencia con gran número de variantes, de ese problema.

Probablemente, lo más importante en el momento del aprendizaje, como punto de partida para la transferencia, sea la estructura de conocimientos y capacidades previos no observados y evaluados a través de herramientas diseñadas específicamente como: PER-R, BERS, DTLA-4, etc. Si esa estructura no está disponible cuando al alumno se le presenta material de aprendizaje nuevo y altamente significativo, queda atrapado en la confusión. Para aquellos que tienen la capacidad de hacerlo, la única escapatoria es la memoria en momentos como el de una evaluación formal o un examen.

Para nosotros, maestros, la única meta a largo plazo de toda la actividad que llevamos a cabo en el salón de clases, es

justamente esa: que los niños adquirieran un cuerpo claro, estable y organizado de conocimientos, y llegar a conocer a nuestros alumnos de tal modo, que sepamos en qué grado dichos conocimientos han pasado a formar parte de su ser y están disponibles en forma de ideas claras, estables y correctamente discriminadas. Ausebel considera esta actividad un verdadero reto para los maestros cuando dice: "...de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto, y enséñese consecuentemente. "

Así pues, la transferencia en el aprendizaje escolar consiste principalmente en moldear la estructura de conocimientos que el niño tiene disponible, y manipular su contenido de tal manera, que las experiencias previas, verdaderamente asimiladas y hechas suyas, le faciliten en el mayor grado posible las experiencias de aprendizaje posteriores.

Dicha transferencia no ocurre de manera automática. Requiere del esfuerzo deliberado, intencionado; de apreciar las oportunidades que se presenten, aprovechándolas para aplicarlas en una situación de aprendizaje dada. La transferencia se facilita en la medida en que más se generaliza la experiencia y se propician oportunidades de aprender, en una variedad de situaciones tan amplia como sea posible.

Es importante recordar que la transferencia no se produce exclusivamente en el campo del conocimiento intelectual. Ella se presenta en casi todas las áreas de la conducta humana: en el aprendizaje de técnicas para solucionar problemas, en la adquisición de hábitos de estudio positivos, en las actitudes afectivas involucradas en ciertas circunstancias, o necesarias para determinados temas, destrezas o tareas de aprendizaje, en actitudes relacionadas con la personalidad, con tareas nuevas,

con la buena voluntad, la capacidad para improvisar, el arrojo, la confianza en sí mismo, etc.

Si bien es cierto, que este proceso de transferencia está presente en nuestros alumnos con problemas de aprendizaje como el autismo, dicho proceso no puede ser evaluado cuantitativamente; haciéndonos más difícil medir, qué tanto pueden distinguir y aprovechar nuevas oportunidades de poner en práctica lo aprendido.

Esta imposibilidad se convierte entonces, en el RETO que nuestra **observación cualitativa** ha de enfrentar, para determinar si las experiencias de aprendizaje anteriores han sido significativas, al mejorar su calidad de vida tanto individual como socialmente, y poder planear las experiencias de aprendizaje posteriores que debemos facilitar.

RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

(3er. Ensayo)

Con toda seguridad, todos aquellos que nos vemos involucrados en la práctica docente, en algún momento nos hemos preguntado acerca de la relación entre el desarrollo de la inteligencia y el proceso de aprendizaje que intentamos promover, sobre todo después de haber alcanzado una interpretación dinámica de la inteligencia, contrastante con aquellas que se tenían en el pasado, en términos de una capacidad o un conjunto de capacidades estáticas.

Algunos de los elementos que nos pueden llevar a encontrar cuáles son estas formas de relación, los hemos tomado del pensamiento de Piaget revisado en *The Journal of Research in Science Teaching*, 1964. Él considera el desarrollo como un

proceso esencial, donde cada elemento del aprendizaje se da como una función del desarrollo total. Para Piaget, el desarrollo explica el aprendizaje. En este esquema entonces, el aprendizaje está subordinado al desarrollo, y la relación fundamental que interviene en todo desarrollo y en todo aprendizaje no es una relación de asociación, sino más bien una relación de asimilación, una asimilación activa en donde el énfasis se coloca en la actividad del sujeto.

Otro aspecto importante es que ya no se puede continuar con una concepción de la inteligencia como capacidad unitaria, sino más bien considerarla en términos de las formas en que las personas representan y procesan la información. Esto nos lleva entonces a considerar el desarrollo de la inteligencia y de la capacidad de aprendizaje, en términos de estrategias de almacenamiento de la información y de acceso y recuperación de la información almacenada, de tal manera que, cuando el tratamiento educativo proporciona un soporte y dirección mínimos, la relación entre ambos, inteligencia general y aprendizaje, es alta, y por el contrario, cuando el tratamiento se basa en pautas previamente establecidas, en las que se proporciona el máximo de guía y orientación, esta relación disminuye.

De estas dos consideraciones podemos desprender una nueva forma de comprender las relaciones entre inteligencia y aprendizaje; ya no podemos identificarlos o relacionarlos en forma unidireccional (considerando a este último como requisito de la conducta inteligente, o bien, considerando a la inteligencia como un requisito o un condicionante del aprendizaje), más bien habrá que considerar una forma de relación bidireccional. Quizá incluso se pueda hablar de complementariedad.

Respondida nuestra pregunta inicial, podemos concluir con un tema relevante para nuestros trabajos de actualización y reestructuración.

Hemos de considerar a la inteligencia en relación a entornos del mundo real, relevantes para la vida cotidiana y en términos de su aplicación a la adaptación, modificación y selección de dichos entornos en forma organizada y planificada por el sujeto. Así, estaremos capacitados para enfrentarnos al mundo específico de nuestros alumnos con necesidades educativas especiales.

LA MOTIVACIÓN EN LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

(4° Ensayo)

A pesar de que existen las más diversas concepciones sobre el aprendizaje, en la mayor parte de ellas permanece la creencia en el principio del reforzamiento. Las dificultades de la práctica docente nos llevan en ocasiones a cuestionarnos sobre este aspecto ¿Puede realmente el aprendizaje ser reforzado? ¿De qué manera influyen la intención, la participación del yo y la actitud? ¿Puedo y debo o no controlar la atención? ¿Cómo hacerlo?

En la atención o concentración de la atención, y en la retención, influyen mecanismos neurológicos. Toda la información que entra al cerebro es proyectada en diferentes áreas que participan en la ejecución de una respuesta adecuada a esta información. Entre esas áreas se producen un gran número de conexiones.

El proceso ejecutivo de carácter neuromotor que se pone en marcha para dar esta respuesta adecuada, resulta en ocasiones tan complejo, y demanda de nuestros alumnos tal grado de atención, que dejan poco “espacio mental” para dedicarlo a descifrar lo que significa la información recibida para una determinada tarea que se les encomienda.

¿Qué hay en el contexto (próximo o lejano) que rodea a nuestros alumnos, que hace que la actividad que realizamos, resulte en determinados momentos motivante para unos y desmotivante para otros? ¿Existe alguna herramienta con la que se logre superar la desventaja biológica que acabamos de describir, y que constituye un impedimento para algunos de ellos?

Diversos testimonios indican que, aunque la motivación, es un factor muy importante que facilita el aprendizaje, no es de ninguna manera una condición indispensable para el mismo. Esto no implica, naturalmente, negar el hecho de que la motivación puede facilitar de modo importante el aprendizaje, siempre y cuando esté presente y sea operante.

Es evidente que existen muchas formas de estar presente y operar cambios. No profundizaremos aquí en cada una de ellas. Haremos sólo un rápido repaso de las que creemos pueden ayudarnos con nuestros alumnos con necesidades educativas especiales. Resaltan entre ellas la motivación del logro, evitar o reducir la ansiedad consecuencia del fracaso, la aprobación de una persona o grupo, el símbolo de status, las fuentes de autoestima, etc.

Es perfectamente natural que todas estas motivaciones, intrínsecas en ellos, sean mucho más fuertes que la motivación de aprender o saber más, dado que han vivido socialmente en una situación de marginación, y su necesidad de logro es más urgente.

Esta motivación de logro no es una variable unitaria. Consta de muchos factores, pero puede ser encaminada hacia el aprovechamiento que le asegure al individuo la aprobación de la persona o grupo con los cuales se identifica. Sin embargo, hemos de tener cuidado con este punto, ya que la falta de aprovechamiento o el fracaso académico, tendrá todas las propiedades aversivas del "castigo verdadero" y la persona puede cambiar como resultado de la experiencia previa.

Nos es legítimo suponer que el aprendizaje ocurre y se presenta en forma independiente a las respuestas de nuestros alumnos, si consideramos que implica la entrada y almacenamiento de información. Sin embargo, la única manera de conocer si el mencionado aprendizaje ocurrió, la tendremos al encontrar las condiciones apropiadas para que la motivación recupere y utilice dicha información mostrándola al producir alguna expresión del comportamiento.

¿Qué podemos hacer entonces para favorecer o proporcionar esas condiciones? Podríamos proponer como la "gran estrategia" o política de acción: **"nada que no venga al caso de las áreas de interés del campo psicológico de nuestros alumnos podrá ser integrado e incorporado significativa y eficientemente, a largo plazo, en su estructura cognoscitiva"**, ya que el "tener significado" formará parte de su fenómeno personal, y podrá lograrse cuando nuestro niño esté dispuesto a realizar los esfuerzos activos indispensables para integrar el material nuevo en su particular y singular marco de referencia o mundo interior, al que difícilmente y en raras ocasiones tendremos acceso.

No podemos aprender por ellos. Sólo podemos presentarles las ideas tan significativamente como sea posible, si queremos que la motivación resultante impulse el aprendizaje posterior.

Si convertimos esa necesidad de logro (satisfacción por lo hecho) en una meta, veremos que el aprendizaje no será amorfo y falta de dirección. De lo contrario tendremos la evidencia de que día a día hay una desilusión progresiva con respecto a la escuela (aunque en ella influyan factores ajenos a nosotros), y reflejaremos el fracaso de ésta en estimular y satisfacer los intereses de nuestros alumnos especiales.

Nuestras tácticas se han basado en el supuesto de que ellos, nuestros alumnos especiales, también están motivados por criterios, expectativas y refuerzos que se proporcionan a sí mismos, y no sólo por las sanciones externas impuestas por otros.

Lo cierto es que como profesores necesitamos una teoría más completa, que no restrinja la naturaleza humana y que reconozca la influencia de sistemas de autorregulación en los procesos educativos.

Las investigaciones hoy en día nos demuestran que el empleo sistemático de formas estructuradas de presentación de modelos entre compañeros puede convertirse en un recurso educativo de gran importancia.

La imitación de:

- conductas relativamente simples
- cercanas a su competencia cognitiva
- que reciban recompensa de otros
- presentadas por modelos atractivos
- en momentos en que ellos prestan una atención activa a esos modelos,

podrían llamarse las "condiciones favorables" que deberíamos proporcionar los maestros a cada uno de nuestros alumnos.

Simultáneamente al desarrollo de los ensayos anteriores sobre conceptos psicopedagógicos, vimos necesario unificar

criterios en cuanto a la concepción del autismo y de los trastornos profundos del desarrollo relacionados con éste, criterios que presentamos a continuación.

La teoría revisada pudo darnos una visión general del autismo ya que ésta abarcó desde un enfoque psicológico emocional hasta enfoques que lo consideran como una alteración neurológica; todos ellos coinciden en que la etiología del autismo aún es desconocida.

Originalmente Kanner, (primer investigador del “autismo”, por lo que se conoce también como “Síndrome de Kanner”) en 1943, tituló esta alteración en la conducta como “Trastornos de contacto autista afectivo”. Posteriormente, el mismo Kanner adoptó el término “autismo infantil precoz” debido a que pensaba que el alejamiento y el retraimiento social demostrado en los primeros años era la característica de mayor importancia.(Wing, L.,1985)

Kanner en un tiempo describió el autismo como “la manifestación posible más temprana de niñez esquizofrénica” y que nunca debía ser separado de ésta. Posteriormente, enfatizó la originalidad natural del autismo.

La asociación Psiquiátrica Americana en la tercera edición de su “Manual de Estadística y Diagnóstico” (DSM-III), al definir el autismo, sigue el modelo médico estándar. ***El autismo se considera ahora, un síndrome diagnosticado por la presencia de síntomas característicos y retardos en el desarrollo antes de los 30 meses.***

En el DSM-IV esta asociación identifica ahora un subgrupo específico de individuos con un desorden de empatía y déficit cognitivo, quienes tienen probabilidad de tener características estables durante su vida. En otras palabras, tendrán una descripción conductual estable o “fenotipo”. En este manual,

DSM-IV, al igual que el ICD-10 en Europa (sistema europeo para diagnóstico utilizado para enfermedades mentales) se identifica el síndrome de Asperger, el síndrome de Rett y el desorden de desintegración de la infancia (síndrome de Séller) como entidades separadas. Estos dos sistemas para diagnóstico, el DSM-IV y el ICD-10 son sistemas comparables y concordantes en uso en todo el mundo.

En el simposium de neurobiología de autismo infantil, llevado a cabo en Noviembre de 1990, en Tokio, Japón, los investigadores Edward M. Ornitz, M.D., e Hiroshi Nourse refieren que el autismo es "un trastorno severo del desarrollo y del comportamiento."

Por su parte Ma. Paluszny (1987) escribe en su libro: *"este síndrome se caracterizaba por falta de relaciones sociales, carencia de habilidades para comunicarse y rituales compulsivos persistentes y resistentes al cambio"*.

Rutters M., Lockyer y Damasio afirman: *"el niño autista se caracteriza fundamentalmente por el déficit para establecer relaciones sociales normales, déficit en el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal, conductas ritualistas y compulsivas (resistencia al cambio, en la rutina y en el ambiente); déficit en la atención y la percepción (respuestas anormales a la estimulación auditiva, visual y vestibular), y trastornos del movimiento (movimientos estereotipados, anomalías en la marcha y en la postura)"*.

Whiuh (1990) considera y describe el cuadro clínico del autismo como único, que consiste en *"racimos particulares de sintomatología como alteraciones en relacionarse con las personas y en la respuesta con objetos, estos síntomas son elementos esenciales del síndrome del autismo"*.

Todos los especialistas confirman que el reconocimiento oportuno del autismo y su discriminación de otros problemas de desarrollo requieren atención a una cantidad de indicaciones sutiles. No es fácil detectar el autismo en un examen médico de rutina; en realidad, la mayoría de los casos los detectan los psicólogos o maestros que poseen un conocimiento de las características sociales importantes y la oportunidad de observar su desenvolvimiento social diario. Por lo que juzgamos de utilidad para todos nosotros, trabajadores de la educación, presentar aquí dichas características

Cada niño autista es un individuo, y en muchos aspectos, es diferente de otros con igual diagnóstico. En parte, esto se debe a que, este estado puede hallarse en grados que van de muy leve a muy severo, pero también, a que cada individuo tiene su personalidad propia, que de alguna manera, logra mostrarse a pesar de sus discapacidades.

Toda descripción tiene que ser una generalización, y muy pocos niños tienen todos los síntomas que se describirán. La mayoría de éstos cambian al crecer, puesto que los problemas pueden hacerse menos notables y algunas veces desaparecen totalmente. Sin embargo, los niños tienen un tipo especial de esquema, de conducta en común, especialmente en los primeros años de su niñez.

Las señales de motivación anormal para contacto interpersonal son particularmente importantes, y pueden escapar de la atención médica. Generalmente los padres están conscientes de que algo está mal, pero la evaluación clínica puede conducir a que se declare al niño como no autista después de una visita al hospital. Los instrumentos de observación que relacionan los resultados en cierta cantidad de sesiones y ambientes son muy

confiables. Como lo veremos, las manifestaciones del autismo en los años preescolares proporcionan una indicación sólida de que el diagnóstico temprano y la educación remedial son altamente deseables. La interacción social, la imitación, el juego y la comunicación no verbal, a lo que todos los padres son sensibles normalmente, son indicadores más confiables de un diagnóstico positivo antes de los cuatro años que una insistencia en la igualdad y preferencia por rutinas fijas. La frustración provocada por las dificultades en la comprensión social y problemas comunes en la conducta de todos los infantes, como los despliegues de irritabilidad, berrinches y daño a sí mismo, tienden a verse como anormalmente intensos y persistentes alrededor de los dos años y medio de edad en niños que después desarrollan un autismo inconfundible.

Mientras que la investigación reciente ha realizado algún progreso en la definición de los indicadores conductuales de que un niño tiene probabilidad de desarrollar autismo, es importante agregar, que el estudio más sistemático del desarrollo temprano ha puesto en duda muchas de las concepciones falsas referentes a la patogénesis del autismo y lo que serán sus primeras manifestaciones.

Ahora, el autismo es más difícil de entender que de reconocer. Conocemos características consistentes que son peculiares a la condición. Sin embargo, el autismo es complejo y raro. Supuestamente esta es la razón de que no se identifique hasta mucho después que las enfermedades mentales en los adultos.

La descripción de Kanner capturó las características aceptadas ahora para describir una anormalidad coherente de desarrollo cerebral. El autismo es un defecto en el desarrollo psicológico que afecta directamente la forma en la que se perciben

las expresiones y acciones de otras personas. Esto está asociado con problemas en la comunicación expresiva, en la comprensión de los pensamientos de otras personas, y en el entendimiento del uso ordinario del lenguaje y los significados que otros dan por convención a las acciones y objetos. La falla cerebral causal también afecta las funciones básicas de la percepción, la coordinación motora, el pensamiento y el aprendizaje en diferentes grados.

Con los años, una dificultad ha sido la resistencia de los psiquiatras y psicólogos, no aceptan que un niño tan pequeño pueda desarrollar un desorden comparable con las perturbaciones mentales de algunos adultos. Se pensaba que los bebés no eran capaces de tener actividad mental representacional coordinada y no diferenciada en sus emociones. Por otro lado, el autismo es diferente de cualquier enfermedad psiquiátrica que se desarrolla en un adulto. Solo puede percibirse claramente como un desorden que surge en el desarrollo de un cerebro joven, al pasar por una fase crítica en el crecimiento mental.

Esto no, significa que cualquier etapa del desarrollo normal es autista, o que un niño normal desarrollará autismo si no recibe un cuidado maternal adecuadamente "constructivo" que forme una frontera para el ego del infante o su conciencia de sí mismo. Como se ha explicado, no hay 'fase autista normal'. El punto de vista de algunos psicoanalistas de que el autismo es una falla de diferenciación del yo, debida a un cuidado maternal frío y sin emoción en la infancia temprana, confunde la dirección de los efectos emocionales entre madre e hijo. Hay una falla en el principio motivacional que se desarrolla en el niño, que puede alterar seriamente a la madre e impedir su auto-confianza. Sin embargo, hay puntos en los que la confusión de las relaciones interpersonales de un niño autista y los síntomas de aislamiento o falta de contacto

en un adulto enfermo mentalmente, pueden tener similitudes importantes. Para comprenderlos necesitamos tener una concepción del sistema emocional que regula las relaciones y contactos en todas las etapas de la vida. Apoyar la conciencia mal definida del “yo” y del “otro” de un niño autista necesita dedicación especial, y el apoyo apropiado puede mejorar de manera importante la comunicación y el aprendizaje.

Los sistemas diagnósticos o descriptivos que hemos incluido en el ANEXO IX afirman que los niños autistas tienen una incapacidad primaria para percibir a otros como personas y concebir lo que puedan comunicar. Esto se comprende con más facilidad en la perspectiva del desarrollo normal, porque los niños normalmente tienen motivaciones explícitas y exigentes para comunicarse con otros y aprender de ellos. De nuevo, los instrumentos de diagnóstico más informativos y confiables, son los que examinan las formas en las que el niño utiliza objetos en el contexto de comunicación con otros objetos familiares. Registran el uso del objeto y las conductas interpersonales. Intentos recientes para identificar el autismo en edades menores tienden a confirmar que las anormalidades son muy sutiles o no existen, de hecho muy difíciles de detectar antes de una edad de nueve meses. Al revisar la literatura, encontramos que,--- nueve a doce meses es la etapa en el desarrollo cuando un bebé cambia rápidamente con normalidad; en agilidad de inteligencia investigadora y en el manejo útil, constructivo de objetos, en memoria, y en la disposición para compartir experiencias y acciones con compañeros con la ayuda de una conducta temprana parecida al lenguaje, combinando vocalizaciones y ademanes. Hay nuevas demandas en atención selectiva, memoria y coordinación de acción, así como mayor participación con otras personas de sus intereses y propósitos.

Los niños autistas, en forma individual, difieren en su inteligencia, capacidad de aprendizaje y uso del lenguaje, pero todos son anormales en las formas en que se relacionan con otras personas. Es importante que su insensibilidad hacia los sentimientos de otras personas, propósitos y experiencias aparezca antes de que el niño tenga tres años de edad y después de una infancia temprana aparentemente casi normal. Esto es, el desarrollo de la mente del niño fracasa en el momento en el que la mayoría de los niños empiezan a ser extremadamente sensibles y a interesarse en las ideas y acciones de otras personas; igualmente cuando empieza el habla. Normalmente, este es el momento en el que la comunicación es más intensa y de compartir las imaginaciones y las formas habituales de hacer las cosas, es cuando se espera que los niños sean insaciablemente curiosos y llenos de fantasías con respecto a los significados en sus juegos, y quieren transmitir estas ideas a su lenguaje.

Los niños autistas responden a las emociones de otros y son, como se mencionó antes, capaces de formar relaciones afectivas, pero no muestran una disposición intensa por compartir y al jugar no fingen o actúan como otras personas, excepto en una forma ritual, ecológica (repeticiones de las palabras en forma de eco). Los niños autistas pueden imitar, pero lo hacen centrados en sí mismos o como un eco, sin la creatividad, humor y compañerismo que es tan notable en el juego ordinario de los bebés, y frecuentemente parecen no estar conscientes del propósito del lenguaje - como se manejan normalmente los significados, intenciones y creencias con él. No buscan fácilmente la atención de los adultos y responden deficientemente cuando se intenta forzarlos a prestar atención a los intereses y propósitos de otros. La comunicación con un niño autista normalmente requiere de una gran paciencia.

Una observación cuidadosa del niño autista y muchas pruebas de sus reacciones a los estímulos, han demostrado que tienen problemas característicos en cuanto a sus experiencias, y que exploran los objetos de manera diferente. Muestran peculiaridades de visión y audición. En algunos aspectos son hipersensibles e incapaces de ignorar experiencias adversas atendiendo a otras cosas, pero también muestran reacciones extrañas a estímulos y probablemente no noten las cosas que se espera sean de interés para un niño. Desarrollan hábitos sin sentido de auto-estimulación repetida, y tienden a temer la novedad y el cambio, aparentemente encontrándose abrumados por nuevas situaciones complejas. Estas características indican que hay problemas con la forma en la que el cerebro admite o selecciona estímulos - la inteligencia para investigar de los niños autistas es incoherente o distorsionada, comparada con la de niños de la misma edad no afectados. Las anomalías de percepción, atención y exploración indudablemente impiden el aprendizaje y el pensamiento de los niños autistas, con los patrones tradicionales a los que estamos acostumbrados a estudiar; conduciendo a una acumulación de discapacidad. Las anomalías que parecen desarrollar una inteligencia alta, generalmente lo hacen en áreas restringidas y especializadas que parecen practicarse mediante la capacidad inusual para concentrarse una y otra vez, en una actividad preferida, aislados de las otras personas.

Las dificultades perceptuales, de atención y cognitivas de los niños autistas, y su tendencia a protegerse a sí mismos repitiendo acciones familiares y formando relaciones extrañas con objetos, son de gran importancia para padres y maestros que buscan tener contacto y ayudar en el aprendizaje del niño, pero estas características no pueden verse como el núcleo del

145417

problema, y pueden no ser los aspectos que responderán mejor a la educación remedial.

Claramente también hay problemas con la generación de movimientos, especialmente los que un niño normal utilizaría eficientemente para comunicar sus sentimientos. Los niños autistas hacen ademanes extraños, aletean con las manos, pestañean, manipulan cosas. Pueden ser hiperactivos y generalmente tienen actividades rituales que no tienen sentido. Muchos tienen un cierto grado de debilidad motora y tienen retraso en sus indicadores motores. No usan el señalar comunicativamente y pueden no comprender los ademanes que otros usan para dirigir su atención. Las peculiaridades de percepción, los movimientos anormales espontáneos de los niños autistas indican algo sobre procesos cerebrales anormales, pero no son peculiares individualmente al autismo. Muchos desórdenes del cerebro joven, pueden asociarse con un exceso de movimientos involuntarios repetitivos.

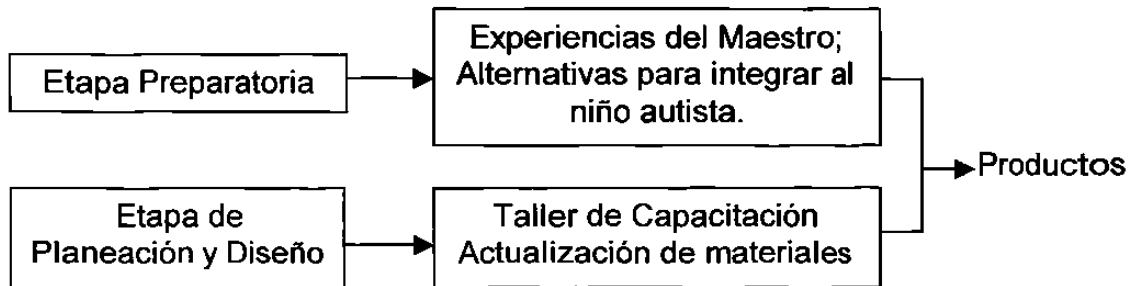
Los niños autistas no carecen de emociones. Pueden presentar reacciones fuertes e inquietantes a situaciones difíciles, frustrantes o atemorizantes y se inclinan a convertirse en problemas de inquietud y dificultades con el sueño. Por otro lado, normalmente tienen una mirada vacía y tienden a sonreír para sí mismos y no en reacción a los saludos de otros. Frecuentemente parecen carecer de curiosidad e iniciativa. Las repuestas afectivas las muestran a personas familiares y pueden disfrutar el juego y contacto corporal. El autismo parece combinar una motivación no balanceada para aprender los significados convencionales de los objetos con una defensa contra la complejidad y el cambio. La imaginación está encerrada por un deseo de igualdad y una conducta exploradora obsesiva.

Los estudios fascinantes de las formas en las que niños mayores, de alto funcionamiento o con fluidez verbal fracasan en la comprensión de las creencias de otras personas y lo que otros pueden imaginar con respecto a lo que otras personas piensan y saben, parecen aclarar desórdenes de desarrollo posterior, que pueden provenir del fracaso más profundo en el niño menor, sin lenguaje o con una conciencia distorsionada del lenguaje, para relacionarse directamente con otras personas. Niños autistas listos que pueden leer excepcionalmente bien, no comprenden bromas originales o metáforas y no pueden crear nuevas narrativas, con un ajuste del diálogo para las diferentes voces de los personajes. Sus 'lecturas' ocasionales, fluidas y expresivas de la actuación de los personajes generalmente serán reproducciones ecológicas de lo que han visto y oído hacer a otros; pueden repetirse con muy poca variación. A la mayoría de los niños autistas no se les puede examinar verbalmente (mediante entrevistas) ya que tienen un nivel de expresión de lenguaje y/o comprensión insuficiente, para que se les administre el material de la entrevista.

Hasta aquí hemos hecho una síntesis de lo que nos pareció más relevante en la definición y conceptualización del autismo, para todos aquellos que trabajaríamos en la integración de niños con este tipo de trastorno.

D) DESARROLLO METODOLÓGICO

El proyecto de investigación sobre la integración de niños con síndromes autistas a la escuela regular, se ha dado en nuestro Estado como un proceso que ha atravesado por diversas etapas. Presentamos a continuación un esquema que ayudará al lector a ubicar cada etapa con sus fases y a dar seguimiento a la descripción que haremos de cada una de ellas.



		Fases				
		Observación	Registro	Análisis	Interpretación	
Etapa de estudio	PERIODOS	1er	Ident. Problema	Cuestionario Guía Obs.	29/Ene 1a Reunión	Aspecto comunicativo es la llave
		2do	Aspecto Comunicativo	Guías de Observación Categorías	11/Abril 2da. Reunión	Las diferentes funciones com. más frecuentes
		3er	Cuales fun. son las mínimas indispensables	Guías	Reuniones de eq. y est. de casos	Continua reflexión sobre el acontecer del aula
		4o	Esta etapa necesitará otro año de profundización			



ETAPA DE RECOMENDACIONES

ETAPA COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA

1.- Etapa Preparatoria. Primer estudio.

Hubo una de preparación y otra de arranque. Las demás se describen en plural porque fueron reiterativas.

Es importante mencionar en este punto, que todo lo que ha sido posible llevar a cabo hasta el momento, se debe en gran medida a que, en esta etapa preliminar hubo un grupo de maestros de tres centros de educación especial del área metropolitana de Monterrey que, aun sin el recurso de una formación profesional especializada para la atención de autistas, tuvieron la disposición y el entusiasmo de aceptar el reto de una experiencia totalmente nueva; tal vez apasionante por desconocida, pero no por atractiva, menos retadora y demandante.

Con el fin de conocer la problemática a que estos maestros se habían enfrentado, se llevó a cabo un estudio entre ellos que reflejó, además de sus inquietudes y circunstancias adversas, las actitudes que estaban tomando ante el proyecto y sus retos, así como sus aportaciones personales.

De igual modo, ese estudio permitió comparar la realidad de su contexto particular con las descripciones del problema que se encuentran en los libros sobre autismo, para llegar a conclusiones y a tomar las mejores decisiones con respecto a los caminos y estrategias a seguir, considerando las propuestas y alternativas dadas por los mismos maestros.

El estudio a que nos referimos, fue realizado por pasantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Monterrey, asesorados por quien esto escribe, en tres instituciones especiales del área metropolitana de Monterrey (una del turno matutino y dos del turno vespertino).

Este trabajo que sirvió de fundamento a las siguientes etapas, se efectuó de septiembre de 1994 a julio de 1995.

2.- Etapa de Planeación y Diseño.

Una vez encaminada la experiencia piloto, y realizado el estudio sobre la misma, se consideró la viabilidad de incluirla como Proyecto de Investigación del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación en Nuevo León (SENL).

En cuanto fue recibida la aprobación y antes de llevar a cabo un diseño formal, de seleccionar una muestra y de unificar el marco con el que se trabajaría, se organizó un taller, cuyo objetivo sería comenzar la preparación de los posibles equipos técnicos participantes, y tomar decisiones acerca de un diseño inicial.

En ese taller se buscaba además, valorar el trabajo empírico llevado a cabo hasta el momento por los equipos técnicos participantes, hacer que las experiencias tenidas por ellos adquirieran un significado y estructura formal, y encontrar nuevos caminos para la formación tanto inicial como continua de los profesores participantes en la educación de los niños y jóvenes autistas.

Así mismo, se pretendía revisar objetivos, contenidos y el proceso educativo integral tanto de maestros como de alumnos, sentar las bases para el futuro análisis de la realidad mediante la observación, y continuar con la reflexión y estudio de procesos, acciones, comportamientos y actividades realizadas, para terminar con la elaboración de una Propuesta de Formación para los participantes de los equipos técnicos que respondiera a las necesidades y condiciones actuales de nuestro país. (Ver ANEXO 1: Diseño del Taller de Capacitación de Equipos Técnicos, Agosto 1996)

Se invitó a participar en el taller a todos los centros y equipos técnicos de las zonas escolares que tenían alumnos autistas inscritos en escuelas regulares, a algunos de los centros especiales participantes en la prueba piloto y en el primer estudio. No todos los centros respondieron a la invitación.

Debido a la falta de recursos económicos y a que la forma de organización administrativa implicaría la dedicación de tiempo extra y trabajo adicional, se juzgó conveniente permitir la participación voluntaria de los interesados, y con base en ella, hacer la selección de los equipos técnicos y de los centros con mayores posibilidades.

El taller tuvo una duración de 40 horas, en horario corrido, y fue organizado en el mes de agosto de 1996, en período de vacaciones, lo que implicó un esfuerzo adicional de los asistentes, quienes dieron su tiempo en forma voluntaria. Un factor determinante del éxito del taller y de la participación de los maestros, fue el interés de los supervisores de zona.

Los contenidos estudiados fueron prácticamente los marcos de referencia con los que se decidió trabajar en el estudio. Fue relevante el hecho de que varios de los equipos técnicos, ya estaban trabajando en la integración de niños con trastornos profundos en su desarrollo en el ambiente regular. La comunicación e intercambio de sus experiencias fueron los pilares en que se apoyó el primer diseño del estudio en cuestión. (Ver ANEXO 2: Diseño Inicial)

La preparación previa, de los integrantes de los diferentes equipos técnicos interesados en participar en el proyecto, era exclusivamente la proporcionada por sus estudios de Normal Básica y Normal de Educadoras, en el caso de los maestros regulares; estudios de Educación Especial en el área de Audición y Lenguaje, Problemas de Aprendizaje, para los maestros de apoyo

y de comunicación; Psicología y Trabajo Social por lo que respecta a los otros miembros Paradocentes de los equipos técnicos. Ninguno de estos había tenido formación especializada, en el área de autismo, con anterioridad a los talleres iniciados en 1994.

3.- Etapa de Estudio.

3.1 Fase de Observación para la Identificación del Problema.

Se inició la etapa de observación y registro, de acuerdo al Diseño Inicial; conforme fueron surgiendo problemas y dificultades adicionales en el trabajo cotidiano se hicieron los ajustes y reformas necesarios a ese diseño, a través de reuniones del equipo.

Antes de comenzar el proceso de recolección de datos, se seleccionaron los niños que constituirían la muestra inicial; tomando en cuenta los siguientes criterios:

- a) El alumno debería tener diagnóstico previo de autismo por parte del sector médico.
- b) Presentar serios problemas en cuanto a su comunicación funcional.
- c) No provenir de Centros Educativos Especiales.
- d) Estar inscrito oficialmente en escuela regular.
- e) La escuela oficial debería contar con equipo de apoyo del Departamento de Educación Especial.
- f) La unidad de apoyo correspondiente debería contar con el equipo multidisciplinario completo: maestro de apoyo, maestro de comunicación, psicólogo y trabajador social.

Para la selección de los alumnos que conformarían la muestra se partió de un universo de 102 casos registrados en el Departamento de Educación Especial, formado por sujetos que iban desde los grados iniciales de jardín de niños hasta 5° año de primaria.

Acto seguido, surgieron los primeros problemas:

*Algunos de los centros regulares no autorizaron la entrada de los observadores a las aulas, ni el uso de registros tecnológicos.

*En ciertos casos, se hizo regresar a los niños a centros especiales, después de integrados en centros regulares, por decisión de los padres de familia.

*Otros niños fueron retirados de las escuelas pertenecientes al sistema público.

Los problemas anteriores dieron como resultado que de este universo sólo pudiéramos revisar 18 casos, que cumplían con los criterios antes mencionados. Sin embargo la muestra final quedó conformada por 8 casos debido a que solamente, los equipos multidisciplinarios de dichos casos fueron los que estuvieron de acuerdo en trabajar con el compromiso de seguir y cumplir con los procedimientos del proceso de investigación. Todos los problemas presentados, fueron registrados con el fin de dar pie a análisis y aprendizajes posteriores.

Al afectarse la muestra, se optó por dejar que los participantes en la misma surgieran de forma espontánea, sin aplicar ningún criterio externo de selección, salvo que los problemas de comunicación funcional estuvieran presentes.

Así, pasaron a integrarla 8 niños de ocho centros educativos: tres jardines de niños y cinco grupos de 1er. año de primaria. Los casos que quedaron, correspondieron a los equipos técnicos verdaderamente interesados en aprender.

Se procedió entonces a una primera fase de recolección general de datos, en la que se pretendía dar respuesta a una serie de cuestiones sobre la posibilidad de satisfacer las necesidades educativas especiales, de individuos con trastornos profundos del desarrollo dentro del aula regular, la validez de la teoría sobre la escuela para la diversidad, la evaluación desde el curriculum, el perfil del maestro, tipos de comunicación y estructura del aula, etc., temas todos enfocados a una clara identificación del problema.

La recolección de datos anterior fue hecha mediante una primera observación, para la cuál se usaron guías como la que se anexa. Estas guías se elaboraron para servir de apoyo a los observadores, y fueron acompañadas de orientaciones para la observación. (Ver ANEXO 3: Guía de Observación)

3.2. Fase de registro de las observaciones.

Para las primeras semanas de clases, dado que eran periodos críticos, el interés se enfocaba principalmente en comprender la dinámica del grupo en que había sido integrado el niño, así como en conocer:

- a) El establecimiento de rutinas.
- b) Las expectativas del maestro, los padres de familia, compañeros del niño, etc.
- c) La estructura del aula.
- d) El estilo de disciplina.
- e) Las formas de proporcionar información, instrucciones, órdenes, etc.

Otro elemento que interesaba observar en el transcurso de todo el año, era el registro, tanto de las conductas más representativas, como de las conductas que interfirieran en el aprendizaje. Si éstas eran previamente conocidas, había que

describir o informar si existía evaluación previa de ellas y las ventajas de conocerlas con anterioridad.

Igualmente, se debían describir los acontecimientos, procesos y fenómenos, así como los factores que influían en ellos. Los instrumentos usados fueron los siguientes: el Cuestionario para el Maestro de Grupo, y el documento: Orientaciones Generales para la Primera Recolección de Datos. (Ver ANEXO 4:)

3.3 Fase de Análisis de la Información.

Dentro del calendario propuesto en el diseño inicial, se había determinado llevar a cabo una primera reunión de análisis para seleccionar los focos y contextos de observación, durante el mes de noviembre (Ver ANEXO 2: Diseño Inicial)

Sin embargo, la serie de problemas e imprevistos que fueron surgiendo durante los meses de septiembre a noviembre, obligó a hacer ajustes en el diseño y calendario inicial, de tal manera que la reunión hubo de posponerse para el día 29 de enero.

El objetivo central de esa primera reunión era llevar a cabo un primer acercamiento entre los equipos técnicos para toma de decisiones y focalización de las unidades de observación.

La agenda de trabajo se organizó como sigue:

AGENDA DE TRABAJO.

Reunión 29 de enero de 1997.

8:00 - 8:20 Presentación

8:20 - 8:30 Qué vamos a hacer

8:30 - 8:50 Revisión de Proyecto

8:50 - 9:00 Qué se hizo

9:00 -10:00 Reflexión

10:00 - 10:15 Descanso

10:15 - 10:45 Continuación

10:45 - 11:30 Toma de decisiones

11:30 - 12:00 Ajustes y responsabilidades

En el primer momento de la reunión se dio a conocer a los participantes el esquema de la misma (Ver Hoja 1, ANEXO 3) y se procedió a cumplir los cinco pasos del programa.

1 y 2 .- Revisión rápida del Diseño y de las acciones realizadas.

Con el fin de ubicar a los equipos técnicos en el punto de partida del estudio, se hizo una revisión del Diseño Inicial, de los ajustes que había sido necesario hacer en el camino y de las estrategias que habían sufrido modificaciones.

Se revisó así mismo cuáles de las acciones programadas en la calendarización se habían cumplido, cuáles habían sufrido retraso y los motivos de éste; así mismo, cuáles no habían sido consideradas en la programación inicial y sin embargo, habían sido introducidas como respuesta a las necesidades de algunos de los equipos.

Los equipos por su parte, habían tenido reuniones individuales periódicas de revisión y retroalimentación con la asesora, cuyo fin había sido clarificar puntos como los siguientes:

* Importancia de un análisis profundo de la forma en que se presentaban y evolucionaban las conductas observadas, si éstas habían podido ser modificadas, así como los recursos empleados para ello.

* Recursos para la identificación de los diversos patrones de conducta, así como la verificación de los mismos en diversos momentos, situaciones y contextos.

* Análisis a nivel interno de los datos recopilados, para compartir los diversos puntos de vista de los integrantes del equipo técnico, que validaran lo observado y las acciones consecuentes.

* Selección de las formas de registro a usarse y de las formas de transcripción de los mismos.

* Intervención de las personas en los acontecimientos diarios, estructura de las tareas individuales, responsabilidades asumidas, políticas de acción y contextos creados por los miembros del equipo.

En este primer momento de la reunión se llevó a cabo el intercambio de las experiencias vividas por los equipos técnicos.

Es importante mencionar que lo registrado dependió en gran medida de las percepciones individuales de los equipos después del primer contacto con los casos, de lo estudiado durante el taller de agosto y de las revisiones realizadas durante el curso, de todo ello derivó la implantación de las acciones. En estos primeros registros se habían recopilado amplios segmentos de la vida en el aula sin filtrar la información de ninguna forma sistemática (sin formatos específicos, inferencias o cualquier tipo de interpretación).

El tercer momento de la reunión conduciría justamente a esta filtración sucesiva.

3.- Seleccionar patrones problema.

Para definir claramente los acontecimientos o patrones de conducta relevantes o de impacto, que habían sido representativos por su recurrencia, era necesario revisar en primer lugar cuándo y cómo se habían presentado.

Dicho conocimiento era esencial para decidir las nuevas unidades de observación del estudio, es decir, seleccionar en qué aspectos se centraría la nueva etapa de observación y recolección

de datos, así como identificar el o los aspectos en que se enfocaría el esfuerzo de los equipos. Podríamos decir que en este momento se llevó a cabo un ejercicio de cierre de foco, cuyos pasos pueden encontrarse esquematizados en la hoja 2 del ANEXO 3 y a continuación desglosamos de acuerdo a la guía que se proporcionó a los participantes en la reunión.

GUÍA PARA LA SELECCIÓN DE LOS PROBLEMAS RECURRENTES.

1. Identificación del problema.

Tenemos una idea de lo que hemos visto, y encontrado pero necesitamos ser muy claros, precisos y específicos.

2. Evaluar el impacto.

- *¿Con qué frecuencia ocurre este problema?*
- *¿Qué tanto interrumpe, obstaculiza o bloquea la marcha del proceso enseñanza-aprendizaje?*
- *¿Cuál es su relevancia?*
- *¿Serían útiles otros datos para determinar su impacto?*
- *¿Cómo podemos obtenerlos?*

Concentrar aquí los esfuerzos de análisis para determinar la relevancia.

3. Describir cada problema.

Use las siguientes preguntas para ayudar a localizar (determinar límites) y describir (determinar términos y conceptos) las situaciones problema.

-¿Cuándo ocurre el problema?, ¿Cuándo no ocurre? Determinar qué proceso o procesos están implicados.

-¿Dónde ocurre o dónde se observó primero?, ¿Dónde no ocurrirá? ¿Con menos frecuencia?

-¿Existen otros problemas que siempre ocurren conjuntamente con este problema?, ¿Podrían estar relacionados?, ¿Existen problemas que esperaba ver pero que no ve?

-¿Quién o quiénes tienden a intervenir con más frecuencia?

-¿Qué datos ya tenemos?

-¿Qué datos adicionales serían útiles?

-¿Qué nos dicen los datos acerca de la ocurrencia y relevancia de este problema?

-¿En qué categoría puede ser clasificado?

-¿Qué aspectos pueden ser determinados?

Preparar glosario para facilitar la comunicación.

4. Discutir las conclusiones.

-¿A los miembros del equipo les parecen útiles las conclusiones?

-¿Están de acuerdo con las conclusiones que alcanzaron acerca de la ocurrencia y relevancia del problema? Si no, ¿qué datos o reflexiones adicionales necesitan?

5. Llenar los formatos.

Vaciar la síntesis en las formas anexas.

DESCRIBIENDO PROBLEMAS		
Hoja de Trabajo		
Instrucciones: Llene una hoja para cada problema que el equipo identificó		
Describir un problema encontrado	¿Qué datos, información o registros adicionales necesitamos?	
	Posibles categorías que pueden derivarse	
¿Existen datos y registros que se puedan usar?		
	Términos y sinónimos de cada una de ellas	

El último punto del formato conducía a los equipos a la elaboración de sus propias definiciones operativas. Para orientar su trabajo, se les proporcionó el escrito orientador que a continuación reproducimos.

DEFINICIONES OPERATIVAS.

Una definición operativa describe lo que “algo” es y cómo éste debe medirse y registrarse.

Cada equipo debe discutir qué características tendrán los acontecimientos o conductas problema que van a considerarse y cómo las vamos a observar. La meta es obtener una definición en la que todos los miembros del equipo estén de acuerdo y que produzca resultados

consistentes sin importar quién haga los registros. El tener estas definiciones operativas es crítico para obtener datos útiles. Para serlo, éstos deben representar un consenso de los criterios que todo el mundo usará al estudiar y registrar el problema, los instrumentos que serán usados, etcétera.

Para coleccionar datos útiles debemos conocer precisamente lo que debemos observar y cómo registrarlo.

Para lograr definir, imagine o practique los procedimientos que usará. Discuta las similitudes y diferencias. Decida exactamente lo que cada uno va a observar, cómo lo registrará, lo diferente que puede ser algo y lo que puede aún contar como dato, quiénes, cuándo y así sucesivamente.

Si algo no resalta como lo mejor, escoja lo que todo el mundo esté de acuerdo en hacer.

Junto con los miembros de su equipo, haga prácticas, compare resultados, discuta diferencias y continúe hasta que haya un resultado.

Todas estas consideraciones son parte de una definición operativa.

(Algunas de las definiciones operativas elaboradas por los equipos se presentan en la hoja 3 del ANEXO 3)

La culminación de este momento de selección de los problemas recurrentes, se dio con la determinación del que sería el nuevo foco de observación y recolección de datos en el segundo período del estudio, el cual seguiría las mismas fases del primer período:

- * Observación
- * Registro
- * Análisis de los datos
- * Interpretación y nueva toma de decisiones.

Al término de este ejercicio se pasó a un cuarto momento.

4.- Determinar la forma de recopilación.

Como los maestros de escuelas regulares tenían mayor dificultad que los de escuelas especiales para registrar, se desarrollaron simultáneamente cuestionarios, guías de apoyo, etc. que favorecieran los registros retrospectivos.

También se consideró oportuno proporcionar orientaciones sobre la manera de llevar a cabo los registros tanto para los observadores, como para los miembros de equipos técnicos.

Los instrumentos de apoyo que se entregaron a los participantes aparecen en las hojas 4 a 8 del ANEXO 3.

Para el diseño de estos instrumentos de trabajo para el segundo período, se tomó como punto de partida el conjunto de decisiones y compromisos adquiridos como fruto de la fase de análisis e interpretación de los datos observados y recopilados, que tuvo su concreción en esa primera reunión efectuada el 29 de enero de 1997.

5.- Calendarizar.

El último momento de la reunión se dedicó a la determinación de los tiempos, lugares y personas que llevarían a cabo las diversas acciones propuestas, con el fin de cubrir los objetivos planeados y realizar la observación y recopilación de datos correspondiente al segundo período, antes de la segunda reunión de análisis e interpretación de información, a celebrarse el 11 de abril de 1997.

3.4 Fase de Interpretación de la Información.

Podríamos anotar que esta fase se llevó a cabo prácticamente en forma simultánea con la anterior, ya que, como hemos mencionado, producto de la reunión de enero, se determinó que el **ASPECTO COMUNICATIVO** sería la llave, el foco en el cual se centrarían las subsecuentes observaciones y registros para recopilación de información.

Tanto la Etapa de Recomendaciones, como la de Comunicación de Estrategias, a las que corresponderían los números 4 y 5 de este estudio, no se han llevado a cabo, pero

estaban diseñadas para realizarse mediante la misma estrategia propuesta para el estudio global; el motivo de esto fue el cambio de administración (y nuevo grupo político).

De acuerdo al consenso a que se llegara con la recopilación de las fases de interpretación de la información, se harían las recomendaciones de aquellas estrategias didácticas que hubieran resultado favorables durante el desarrollo de la experiencia. Esta presentación de estrategias se apoyaría en teoría, con los resultados de las interpretaciones e inferencias de los cuatro períodos que conformarían la Etapa de Estudio y que aún estaba en proceso de realización.

La etapa de Comunicación de Estrategias se vería concretada con la redacción y publicación de un Manual que se ubicaría dentro de los esquemas y de acuerdo con el Proyecto General de Estrategias Didácticas del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación en el Estado de Nuevo León, el cual sería presentado impreso, por la administración en turno.

Desafortunadamente para el equipo investigador hay decisiones administrativas que no están en nuestras manos pero que sin embargo si trascienden y afectan nuestro trabajo técnico, conduciendo a que casi todos los trabajos de estudio iniciados, quedarán guardados en los cajones de los archiveros.

El presente estudio es presentado por interés personal de la que escribe y sin ningún respaldo oficial por parte de la estructura educativa en la que se llevó a cabo el estudio.

3.5 Problemas Operativos del Proyecto.

El desarrollo de investigaciones sobre nuestras propias prácticas educativas no ha sido ni está siendo objeto de un esfuerzo deliberado y sistemático de las instancias responsables,

que responda a la magnitud de los requerimientos del desarrollo y global de la población con necesidades educativas especiales.

En nuestra situación actual, en el nivel de Educación Especial (SENL), se advierten no sólo falta de orientación sino también poca coordinación en acciones, lo que nos llevó a encontrar dificultades como:

- Carecer del material bibliográfico de apoyo actualizado y traducido al Español, el cual tuvo que ser resuelto con aportaciones económicas de algunos maestros y traducciones de voluntarios.
- Carencia de recursos económicos para sufragar gastos de videos, fotografías, copias, etc.
- Falta de espacios físicos para las reuniones de análisis y debate.
- Imposibilidad para respetar la calendarización y las agendas preestablecidas en el diseño inicial, ante las continuas modificaciones a las actividades programadas para el nivel de Educación Especial.
- Ausencia de actitudes propicias para facilitar salidas y ajustes de horarios del personal involucrado en el estudio.
- Desinterés por parte de las autoridades para guiar la sistematización en el seguimiento de las estrategias desarrolladas e implantadas.