



FACULTAD DE CIENCIAS
RELIGIOSAS Y FILOSOFÍA
Departamento de
Ciencias Religiosas

**“Bases teóricas para la elaboración de un
itinerario de Educación de la Fe para niños con
Necesidades Educativas Especiales”**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Religiosa
Mención en Pastoral Catequética**

**Autor: Marcela Adriana Ortega Zamorano.
Profesor Guía: Isabel Margarita Gómez Rojas.**

**SANTIAGO – CHILE
2012**

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado:

Principalmente a mis hijos Diego y Javiera, con quienes hemos luchado por compartir y crecer en una fundamental virtud: la perseverancia. Este es un ejemplo más de ello.

A mi madre por ser mi más grande fuente de fortaleza y esperanza.

A mis hermanos por estar siempre.

AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud:

Principalmente dirigida a Dios soporte y guía de mi camino.

De manera profunda y sincera a mi profesora guía, la Sra. Isabel Margarita Gómez Rojas, por su constante orientación, apoyo y participación en el desarrollo de esta tesis. Porque su exigencia cálida y la confianza puesta en mí, hicieron posible llegar a la meta propuesta.

A Jorge Moreno por su infinita voluntad y calidez. Por las interesantes y enriquecedoras discusiones sobre los diversos temas surgidos.

INDICE

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 7 |
| ANTECEDENTES DEL PROYECTO | 9 |
| Problema de Investigación..... | 9 |
| Objetivos..... | 9 |
| Relevancia del Estudio..... | 10 |
| El método..... | 13 |
| CAPÍTULO I NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) | 14 |
| 1.1 En nuestro país..... | 17 |
| 1.2 Opciones Educativas en la Educación Especial..... | 18 |
| CAPÍTULO II LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR | 19 |
| 2.1 Su Evolución..... | 20 |
| 2.2 El Informe Warnock | 22 |
| 2.3 Formas de Integración..... | 24 |
| 2.4 La Integración en Chile..... | 24 |
| 2.4.1 Avance de la Integración Escolar en Nuestro País..... | 25 |
| 2.4.2 Fases del Proceso de Integración..... | 27 |
| 2.5 Caracterización de las Manifestaciones de la Discapacidad..... | 27 |
| 2.6 Opciones en el Proceso de Integración en la escuela..... | 29 |
| CAPÍTULO III APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS CON NEE | 30 |
| 3.1 El Retraso Mental..... | 31 |
| 3.2 La Discapacidad Visual..... | 37 |
| 3.3 La Discapacidad Auditiva..... | 39 |
| 3.4 Trastornos Motores..... | 45 |
| 3.5 Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y Comunicación..... | 49 |
| 3.5.1. El Autismo..... | 49 |
| 3.5.2. La Disfasia..... | 52 |
| 3.6 Déficit Atencional..... | 56 |

RESUMEN

El presente trabajo de tesis se realizó con el objetivo de establecer las bases teóricas que sustentan la generación de itinerarios de Educación Religiosa para niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) permitiendo a los profesores de esta área, acompañar sus procesos de educación de la fe. Este fue llevado a cabo mediante una investigación bibliográfica abordada desde una perspectiva cualitativa, que nos llevó a descubrir, describir y comprender los referentes teórico-conceptuales sobre cuestiones fundamentales como son las NEE. Fueron además revisados los pasos de su evolución, la importancia en el cambio conceptual que a este respecto adquirió el informe Warnock y la descripción que el Ministerio de Educación realiza de ellas para normar los Proyectos de Integración Educativa (PIE) que están vigentes en nuestro país.

Fueron variados los autores consultados, los que entregaron los fundamentos para describir las distintas formas de aprendizaje de los estudiantes con NEE y la realidad que observamos sobre esta situación en nuestro país.

La Iglesia Católica y sus documentos oficiales otorgaron directrices y conceptos sobre los procesos de Educación en la Fe; las etapas que las personas superan para llegar a adquirir una fe madura, la que debe ser fermentada y apoyada desde sus inicios tempranos. Es aquí donde los profesores de religión cobran una vital importancia, dado que este fundamental aprendizaje debe estar acompañado por un educador preparado, capaz de otorgar una respuesta educativa que sea apropiada a la diversidad de los estudiantes, la que en nuestras aulas comunes se nos presenta día a día.

Es por esto que para entregar las orientaciones propuestas en este estudio, se revisaron los Objetivos Fundamentales Verticales y los Contenidos Mínimos propuestos para la Educación Básica en los Programas de Educación Religiosa (EREC), y en base a ellos se seleccionaron los pertinentes a cada de las discapacidades descritas, para iniciar el camino de educación y acompañamiento del proceso de fe.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad los docentes de Educación General Básica que trabajan en colegios con Proyectos de Integración se ven desafiados a atender a niños con distintas necesidades educativas sin tener la formación apropiada para esto. De esta realidad no están exentos los profesores de Religión, quienes no cuentan en su formación inicial docente con cursos en sus planes de estudios que les orienten en este desempeño profesional.

El presente estudio intenta ser un aporte para los profesores de Religión que trabajan en colegios que cuentan con un PIE, o que sin él, se ven enfrentados al trabajo con niños que presentan NEE y para los que no están completamente preparados, niños que en muchos casos están integrados a la escuela regular. Es por esto que el análisis realizado comenzará describiendo en qué consiste la Integración Educativa, el origen y evolución de las definiciones y conceptos que hoy manejamos al respecto.

En nuestro país el Ministerio de Educación ha puesto a disposición de las escuelas leyes, decretos e instructivos que norman esta integración, la entrega de subvención y los requisitos que deben cumplir para implementar un PIE. El Ministerio describe también cada una de las discapacidades, y sus manifestaciones, las que el sistema educativo regular integraría en sus aulas al tener este proyecto.

Conoceremos también la evolución del concepto de NEE. Este importante concepto, vino a dar un giro fundamental en nuestra visión de la discapacidad, que pasó de ser una etiqueta claramente discriminadora a una posibilidad de ver al ser humano con NEE desde sus potencialidades y ya no desde sus dificultades. En Chile este concepto también ha presentado un considerable progreso y responde a las normativas o sugerencias que otros países han impulsado en favor de este avance.

Fueron citados varios autores como Marchesi, Lucchini, Margarita Gomez-Palacio, entre otros, para conocer su visión y descripción de las discapacidades a las que los profesores se verán enfrentados en su quehacer profesional. A partir de estos referentes surgen los criterios orientadores que permitirán a los profesores abordar los

nuevos conocimientos a los que deberán llevar a sus estudiantes, en este caso, todos los contenidos que la Iglesia Católica nos pide que trabajemos. Para esto revisaremos los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, planteados por la EREC, aprobados por el Comité Permanente del Episcopado y considerados por el Ministerio de Educación.

Además, se consideró necesario revisar algunos conceptos relacionados con la fe, su definición y lo que nos dicen nuestros documentos oficiales de la Iglesia Católica al respecto. También veremos cómo adquieren la fe los seres humanos; qué corrientes, planteamientos o hipótesis existen para explicarla, y las etapas por las que el ser humano pasaría para llegar a adquirir una fe madura.

El camino para llegar a nuestros estudiantes con NEE a partir de esta fundamental formación para su vida, debe tener presente muchas consideraciones en todos los ámbitos de la vida escolar. Sabemos que al presentar NEE, presentan además distintas vías de acceso, distintos y variados canales para incorporar los nuevos aprendizajes y vivencias; es por esto que se ofrecerán sugerencias y orientaciones a través de las que el profesor de Religión, podrá entregar las enseñanzas que le fueron confiadas, guiando el camino de vida en la fe, ayudándolos a crecer en valores y actitudes, con una metodología preparada y pensada en cada uno de sus estudiantes, cuidando su lenguaje, siendo fiel al mensaje de Jesucristo, respetando así la diversidad, la singularidad de aquellos a los que está formando.

ANTECEDENTES DEL PROYECTO

Problema de Investigación:

¿Cuáles son los referentes teóricos que requiere el profesor de religión, para la creación de un itinerario de Educación Religiosa, dirigido a niños con NEE, a partir de los programas de la EREC aprobados por el Ministerio de Educación?

OBJETIVOS

Objetivo general:

Describir las bases teóricas que sustenten la generación de itinerarios de Educación Religiosa para niños con NEE, que permita a los profesores acompañar su proceso de educación en la fe.

Objetivos Específicos:

- a) Describir en qué consisten los procesos de Integración Educativa.
- b) Detallar cuáles son y en qué consisten las NEE.
- c) Explicar las formas de aprendizaje que tienen los niños con NEE.
- d) Describir en qué consisten los procesos de Educación en la fe en los niños.
- e) Considerar los Objetivos Fundamentales Verticales y los Contenidos Mínimos propuestos para la Educación Básica en los Programas de la EREC, en niños con NEE.
- f) Establecer los criterios orientadores que deben sustentar un itinerario catequístico de Educación en la Fe en niños con NEE.

RELEVANCIA DEL ESTUDIO

La dimensión del desafío que enfrenta la educación contemporánea requiere reflexionar y abordar los temas de fondo que lleven a hacer de la escuela un espacio de convivencia saludable, inclusiva y armónica que permita a los niños un desarrollo de calidad, independiente de su condición social, física e intelectual.

Frente a este desafío, la Iglesia se hace eco respecto de las necesidades que plantea la educación de hoy e invita a todos quienes formamos parte de la comunidad cristiana, a mirar con predilección a “aquellos que, particularmente, sufren alguna deficiencia física o mental u otra forma de privación” (DGC, 189).

Este llamado de la Iglesia permite configurar con mayor precisión la relevancia de este estudio, relevancia que radica en que el magisterio no sólo reconoce los avances que ha experimentado nuestra sociedad, no sólo en cuanto a conciencia social o a los progresos que la pedagogía – como disciplina propiamente tal – ha tenido; sino que también se plasma en la necesidad ineludible de brindar una catequesis apropiada que permita a todas las personas, a pesar de sus limitaciones, crecer en santidad.

De esta forma “la educación de la fe [...] requiere itinerarios adecuados y personalizados” (DGC, 189) que considere los aportes de la pedagogía como ciencia, los que deben ser aplicados en contextos de una educación global e integrada.

De acuerdo a la UNESCO, en el mundo hay más de 650 millones de discapacitados con minusvalías que a menudo les impiden participar en la vida social.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2010 indica que, aunque comparables, es difícil obtener datos fiables. Una fuente muy citada calcula que en el mundo hay 150 millones de niños que viven con algún tipo de discapacidad.

Alrededor de cuatro de cada cinco niños discapacitados viven en países en desarrollo. (Cifras proporcionadas por la OMS y el UNICEF, 2008). (<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/children-with-disabilities/>).

Ahora bien, en Chile viven más de 2 millones y medio de personas con capacidades diferenciadas. Si a esto agregamos a tres familiares por cada uno de ellos, triplicamos la cifra. La Organización Mundial de la Salud estima que el 15% de la población en el mundo presenta algún tipo de discapacidad física, psíquica, sensorial u orgánica, congénita o adquirida, en cualquiera de sus grados (www.fnd.cl).

En este contexto, este estudio está orientado a los profesores de Religión que trabajan en colegios que tienen un PIE o en colegios regulares donde indudablemente encontramos a niños con NEE.

En nuestro país esta Integración Educativa fue aprobada por el decreto N°409 del Ministerio de Educación, el que entrega las normas para integrar a estudiantes discapacitados en establecimientos comunes. El artículo 2° de este decreto, describe la discapacidad del estudiante y la dificultad a la que está asociada. De la misma manera describe las condiciones y adecuaciones que se deberán realizar e introducir al currículo escolar común, el que no incluye la Educación de la Fe.

Conoceremos la evolución que la integración ha presentado y la importancia que mundialmente se le asigna a la integración educativa, esta importancia la expresa claramente la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad¹, realizada en Salamanca, España, en 1994:

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades (p.6).

Revisaremos las distintas alternativas que ofrece la legislación actual en Chile, con respecto a los tipos de integración; como también las formas de aprendizaje que presentan los niños con NEE de acuerdo a cada una de las discapacidades descritas.

¹ Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca, España 7-10 de Junio 1994

De acuerdo a la descripción realizada de las NEE, y tomando en cuenta las etapas en el desarrollo de la fe que nos presenta James Fowler², en las que se plantean algunos factores que determinan la relación que podamos tener con Dios, es que se seleccionarán y analizarán los objetivos fundamentales y los Contenidos Mínimos propuestos para la Educación Básica en los programas de la EREC que sean más apropiados para cada dificultad presentada por los niños. En concordancia con esto se entregarán bases y orientaciones, para realizar itinerarios para educar en la fe a los niños con NEE, educación que dentro del currículo escolar es de vital importancia para enfrentar con una fe sólida la vida futura. De la misma manera se ofrecerán sugerencias para realizar una evaluación de los contenidos planteados por la EREC tomando en cuenta los múltiples factores que son necesarios considerar para ello, como lo expresa el Programa de Religión Católica (2005):

En este caminar, cada etapa tiene sus metas precisas y limitadas, pues la actividad del Espíritu Santo, normalmente, respeta los condicionamientos psicoevolutivos y contextuales de las personas. Así, en la posterior presentación de cada nivel se explicitará qué se pretende lograr en cada uno de ellos respecto a las áreas de la religiosidad, qué metas específicas se pretende alcanzar desde esta perspectiva. Nos interesa indicar lo esencial. Pues todo educador suficientemente formado será capaz de contextualizar debidamente tales indicaciones según las diferentes situaciones (p.21).

Cabe señalar que este proyecto pretende ser un aporte concreto a la educación religiosa escolar, con niños con NEE porque se traduce en establecer las bases teóricas que sustenten itinerarios formativos desde las realidades de los colegios, en los que el docente pueda trabajar de manera pertinente la dimensión religiosa del educando.

Por otra parte, este proyecto pretende ser un aporte a los docentes a través de la descripción de las diferentes discapacidades y la propuesta de algunas estrategias y de cómo abordarlas.

² James Fowler, profesor de Teología y Desarrollo Humano, Ministro de la Iglesia Metodista Unida, fue director del Centro de investigación para el desarrollo de la fe y la moral. Es conocido por su libro Estadios de la Fe, publicado en 1981.

EL MÉTODO

El presente trabajo de investigación, se circunscribe dentro de lo que se conoce como **enfoque cualitativo de tipo bibliográfico**, se ha optado por abordar esta investigación desde una perspectiva cualitativa puesto que busca describir, detallar, explicar y analizar los referentes teóricos que sustenten la generación de un itinerario de Educación Religiosa para niños con NEE.

La estructura de este estudio está presentada de manera lineal ya que cada uno de los capítulos tiene importancia en sí mismo y dependerá de la necesidad, conocimientos o experiencia del profesor. Este será quien dará relevancia e intencionará estos contenidos en el diseño de su itinerario de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.

El tipo de **investigación es bibliográfica**, dado que el énfasis ha sido puesto en el análisis teórico–conceptual cuyo objetivo es establecer las bases teóricas señaladas anteriormente. Esto permitirá favorecer un mejor desempeño profesional que repercutirá en una educación en la fe más transversal para todos los niños que presentan NEE y forman parte de los proyectos de integración en sus respectivos establecimientos. De acuerdo a esto, se intenta construir las bases o propuestas que permitan al docente hacer un camino que lleve a la meta, que es la educación religiosa de estos niños, cuyas necesidades constituyen todo un desafío formativo y que, a su vez, logren ser coherentes con la misión que la Iglesia Católica deposita en ellos.

CAPÍTULO I:

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

A lo largo de la historia se han utilizado un gran número de términos o etiquetas encasilladoras y claramente discriminatorias para definir a aquellas personas que presentan algún grado de dificultad o déficit en los diversos aspectos del desarrollo humano; sin embargo, la evolución de las teorías del desarrollo, los aportes de la psicología y los estudios de un gran número de especialistas han permitido el surgimiento de un nuevo concepto, el de Necesidades Educativas Especiales.

Es a partir del documento conocido como "Informe Warnock" (1978) que se comienza a utilizar y a difundir este término, que vino a cambiar los esquemas vigentes hasta ese momento en educación especial, comenzando a centrar la atención en la necesidad educativa que presenta la persona y en el apoyo que esta requiere más que en su discapacidad, trastorno o dificultad.

La declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) expresa que:

El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos (sic) los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. (p. 6)

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras, de acuerdo a esta Declaración, es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus estudiantes y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela.

En las escuelas integradoras, los niños con NEE deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros. La escolarización de niños en escuelas especiales debiera ser una excepción, sólo aplicable a aquellos casos, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños.

Desde el punto de vista educativo el informe Warnock citado por Marchessi, (2001) considera relevante utilizar el término NEE planteando que esta definición presenta cuatro características principales (p.28-29):

1. Afecta a un continuo de estudiantes que manifiestan NEE en algún momento a lo largo de su escolarización.
2. Tiene un carácter relativo y contextual, los problemas de los estudiantes no deben centrarse solamente en ellos mismos sino que se debe tener en cuenta el contexto en el que el aprendizaje se produce: funcionamiento de la escuela, los recursos disponibles etc.
3. Se refiere a los problemas de aprendizaje: un estudiante con NEE presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una respuesta educativa más específica. Por lo tanto el acento ahora está en la capacidad del centro educativo para adaptar sus enseñanzas a las necesidades de estos estudiantes, y ofrecer una respuesta satisfactoria.
4. Este concepto remite a la provisión de recursos educativos que son necesarios para atender esas necesidades y reducir las dificultades de aprendizaje que pueden presentar esos estudiantes.

Este punto de vista es también compartido por la Comisión de Expertos³ (2004) la que plantea que aún en muchos países se utiliza el modelo que clasifica a los estudiantes de acuerdo a su déficit, por lo tanto el apoyo o la intervención realizada con este estudiante apunta a solucionar las “deficiencias del estudiante.”

En el enfoque educativo, sin embargo, se considera que las dificultades del estudiante son de naturaleza interactiva y que a lo largo de la vida escolar cualquier estudiante

³ Nueva perspectiva y Visión de la Educación Especial, encargado por el Ministro de Educación Sergio Bitar, Junio 2004 a la Comisión de Expertos del Ministerio de Educación

puede presentar alguna dificultad. Por tanto la intervención hacia estos estudiantes debe estar centrada en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje, partiendo por la modificación del currículo y la formación continua de los profesores.

1.1. En nuestro país

De acuerdo a lo señalado en el decreto 0170 del año 2009 del Ministerio de Educación existiría una NEE: cuando una deficiencia ya sea física, intelectual, emocional, social o combinación de éstas, afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum especial o modificado o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el estudiante sea educado adecuada y específicamente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda.

Surgen así dos tipos de NEE:

Las **NEE permanentes**, son aquellos problemas que presenta una persona durante todo su período escolar y vida, como consecuencia de una discapacidad y por tanto, necesitan de la atención de especialistas, centros educativos especiales y material adecuado para abordar sus necesidades.

Las **NEE transitorias** son problemas de aprendizaje que se presentan durante un período de su escolarización que demanda una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.

1.2. Opciones educativas de la Educación Especial

El sistema educacional chileno contempla distintas opciones para dar respuesta a las NEE de los estudiantes. Entre ellas podemos mencionar:

- ❖ Las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral ofrecen servicios educativos para los estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva, visual, motora; por graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación y trastornos de comunicación oral.
- ❖ Los establecimientos de educación regular⁴ pueden desarrollar Proyectos de Integración Escolar para aquellos estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad, y Grupos Diferenciales para aquellos estudiantes con NEE.
- ❖ Las escuelas hospitalarias ofrecen educación compensatoria a estudiantes del sistema regular y especial que, por distintas patologías, deben permanecer en centros hospitalarios o en tratamiento ambulatorio durante un período determinado.

⁴ Colegios o escuelas que no cuentan con un Proyecto de Integración Educativa, donde se imparte el currículo elaborado para la generalidad de los estudiantes.

**CAPÍTULO II:
LOS PROCESOS
DE
INTEGRACIÓN
ESCOLAR**

2. INTEGRACIÓN EDUCATIVA

2.1 Su evolución

Para referirnos a la integración educativa debemos remontarnos a fines de los años sesenta cuando el danés Hank-Mikkelsen aporta el concepto de Normalización. Este plantea que la normalización es parte del concepto “de que la vida de las personas discapacitadas debe ser la misma que la de cualquier ciudadano en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones”, (Sánchez 1997, pág. 16) y de facilitarles la aproximación a la normalidad proporcionándole medios y apoyos necesarios en las condiciones más normales posibles para lograr desarrollar al máximo sus capacidades.

Más tarde Wolfensberger en 1972 define este principio dándole una connotación más didáctica:

Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mejor medida posible su conducta, (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), status y reputación (etiquetas, actitudes, etc.). (Rubio, F, 2009, pp.1-2).

Gradualmente este concepto va teniendo una connotación más específica en la educación, tal como se ve en la cita siguiente.

El principio de normalización comienza a tener una importante presencia en la formulación de políticas de intervención sobre la discapacidad y su principal consecuencia será la presentación en 1978 del documento conocido como "Informe Warnock", donde se plantea el principio de la integración en el ámbito escolar. En este documento se manifiesta que todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin exclusión, e incluso más, indica que al presentar una necesidad especial precisan también de atenciones especiales respetando su derecho a la educación dentro del sistema ordinario. (Rubio, F, 2009, pp.1-2).

La integración escolar es la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la

sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación.

En la Conferencia Mundial sobre NEE, celebrada en 1994 en Salamanca, se impulsó la educación integradora. Las recomendaciones de la Conferencia se fundaron en el principio de la integración:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (p. 6)

El principio de integración plantea que todos los niños deben aprender juntos, que se debe reconocer las necesidades de estos estudiantes y responder a ellas respetando sus distintos ritmos y estilos de aprendizaje, asegurando además una educación de calidad por medio de programas de estudio. Este principio se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada.

2.2 Informe Warnock

Fue encargado por el secretario de educación del Reino Unido en 1974 a una comisión de expertos, que estaba presidida por Mary Warnock (de ahí su nombre); se publicó en 1978, la mayor parte de sus propuestas fueron recogidas en la legislación inglesa y se extendieron, después a la mayoría de los sistemas educativos.

Este informe no ha sido aún traducido al español, sin embargo, variados autores nos dan a conocer la importancia que éste tiene para la educación especial y la trascendencia que ha cobrado a pesar de los años transcurridos desde su publicación, debido a sus aportes, y a los conceptos integrados.

Uno de estos autores es Luis Aguilar Montero asesor de NEE del CEP⁵ de Albacete. En Cuadernos de Pedagogía nº 197, (1991), nos entrega parte de estos conceptos e ideas que en definitiva han generado un cambio a nivel mundial en el modo de enfrentar y de plantearnos frente a estudiantes con NEE.

En esta revista Aguilar expresa que: La comisión comenzó por señalar las concepciones generales que podían ser el punto de partida de todo el informe, a saber:

Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable.

La educación es un bien al que todos tienen derecho.

Los fines de la educación son los mismos para todos.

La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NNEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.

Las NNEE son comunes a todos los niños.

Ya no existirán dos grupos de estudiantes, los deficientes que reciben Educación Especial (EE), y los no deficientes que reciben simplemente educación.

Si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.

Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.

Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NNEE.

⁵ Centro de Profesores de Albacete, España. Aula virtual.

Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.

Se utilizará, no obstante, el término «dificultad de aprendizaje» para describir a los estudiantes que necesitan alguna ayuda especial.

Se adoptará un sistema de registro de los estudiantes necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

Por otra parte el Informe Warnock expresa (1978) que si la EE no va a ser definida ya por referencia al lugar en que debe impartirse, sino a las necesidades que ha de satisfacer; y si aproximadamente el 20 y no el 2 por 100 de los niños pueden tener alguna necesidad especial en el transcurso de su vida escolar, resulta claro que la mayoría de estas necesidades habrán de ser cubiertas en las escuelas ordinarias.

Es, entonces, a partir de este informe que se dio un gran impulso a la necesidad de integrar a los niños y personas con NEE a los centros de educación ordinaria y se ha trabajado en este ámbito para lograr efectivamente esta integración. Es así que queda en la escuela la responsabilidad de ofrecer a cada estudiante los elementos pedagógicos necesarios para un aprendizaje personalmente efectivo, además de otorgar al profesorado formación y perfeccionamiento para que logren identificar y reconocer los signos de una NEE.

2.3 Formas de Integración

Margarita Gómez-Palacio (2002) plantea que de acuerdo al informe Warnock existirían tres formas de integración: la integración física, social y funcional (p.27).

La integración física se produce cuando las clases se imparten en el mismo lugar de la escuela pero llevan una organización independiente, pudiendo compartir el lugar de juegos, patio o comedor.

La integración social, en la que los niños comparten algunas actividades que entrega la escuela ordinaria como juegos o actividades extraescolares.

La integración funcional, en la que los estudiantes con NEE participan parcial o completamente de las clases ordinarias, incorporándose como un estudiante más.

De acuerdo a Marchesi (2002) en 1980 Söder consideraría esta misma clasificación, pero entregando una mayor diferenciación entre la social y comunitaria: es esta última la que se produciría en la sociedad una vez que los niños dejan la escuela, debiendo considerar si la inserción e integración en la sociedad de estos niños en su juventud y edad adulta es favorable para ellos (p.35).

2.4 La integración en Chile

En nuestro país se promulgó el Decreto Supremo de Educación N° 490/90, que establece por primera vez normas para integrar estudiantes con NEE asociadas a discapacidad en establecimientos de educación regular, el cual marcó el inicio de una nueva etapa en el área de la educación especial.

Cuatro años más tarde, en 1994, se promulgó la Ley N°19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad, la que mandató al Ministerio de Educación a reglamentar y asegurar la integración a la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad (Decreto Supremo de Educación N° 1/98).

A partir del año 1998 la educación especial contó por primera vez con recursos financieros que han permitido desarrollar acciones de apoyo y contar con recursos pedagógicos, en escuelas especiales como en establecimientos de educación regular con proyecto de integración.

Entonces, entenderemos por integración al proceso continuo y dinámico que posibilita a la persona con NEE a desarrollar su vida escolar, en un medio “normalizado”, en condiciones de igualdad, pero atendiendo a su desarrollo personal, desde la Unidad Educativa, brindándole los medios y condiciones adecuados para que participe en el conjunto de las actividades escolares, y logre desarrollar al máximo sus posibilidades.

2.4.1 Avance de la Integración Escolar en Nuestro País

En nuestro país en 1990 se establecen por primera vez normas para integrar estudiantes con NEE asociadas a discapacidad en establecimientos de educación regular.

El informe de la comisión de Expertos (2004) plantea e informa, que la evolución de la matrícula en integración escolar ha aumentado un 616,5% estimándose un aumento creciente para los próximos años en alrededor de 3.000 estudiantes anuales.

En la actualidad los estudiantes con discapacidad más atendidos tanto en escuelas especiales como en escuelas de educación regular son aquellos que presentan deficiencia mental; sin embargo, existe aún un gran número de ellos que estudian en escuelas especiales. No sucede lo mismo con los estudiantes con dificultad auditiva, visual y trastornos motores, que mayoritariamente se escolarizan en establecimientos de educación regular y a quienes se han dirigido acciones específicas para mejorar la calidad y las condiciones para el aprendizaje, como son por ejemplo, textos adaptados al sistema Braille, perfeccionamiento docente, subvención especial para contratar profesionales especializados de apoyo, adquisición de material didáctico especial y adecuaciones en la infraestructura, entre otros.

Pero a pesar de que existen grandes avances aún existen barreras asociadas al acceso, la calidad y la equidad de la educación para quienes presentan NEE, la primera de ellas es que estos estudiantes no acceden en igualdad de condiciones a la educación que el resto de la población. De acuerdo al estudio realizado por esta comisión de expertos esto se vería reflejado en (p. 30):

Falta de estadísticas confiables: nuestro sistema educativo no cuenta con cifras confiables respecto de la población que no está recibiendo recursos ni ayuda, muchos de ellos podrían estar fuera del sistema escolar o asistiendo a establecimientos de educación regular sin recibir el apoyo necesario.

Un gran porcentaje de los estudiantes con discapacidades múltiples no están escolarizados: en general la población atendida en escuelas especiales y con proyectos de integración presentan discapacidades leves y los establecimientos para aquellos que presentan dificultades múltiples o están severamente afectados, no son suficientes para satisfacer esta demanda.

Existen dificultades para transitar de un nivel educativo a otro, debido a una débil política de articulación entre los diversos servicios y niveles educativos, que no aseguran la continuidad de estudios de estos estudiantes.

Existe una oferta educativa muy restringida para la población con discapacidad de 0 a 4 años.

La integración es menor y más compleja en la Enseñanza Media: La integración escolar se ha desarrollado principalmente en el nivel de Educación Básica, en el sector municipalizado. Paulatinamente, se han ido incorporando estudiantes al nivel de Educación Media, pero las opciones educativas para ellos son pocas.

La otra gran barrera es aquella asociada a la calidad de las respuestas educativas en el sistema de educación común y en las escuelas especiales lo cual se refleja en:

El sistema de Educación General de Chile atribuye a la EE la responsabilidad de educar a niños con discapacidad o dificultades más severas de aprendizaje. Esto ha traído como consecuencia que no se implementen políticas claras que favorezcan el desarrollo de respuestas educativas efectivas para las NEE.

El excesivo número de estudiantes por aula. Este aspecto es recurrentemente planteado por los profesores de la enseñanza regular.

La EE no fue considerada en los procesos de Reforma Curricular, sólo la Educación Parvularia presenta reformas al respecto.

El sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE no considera indicadores de equidad, los resultados de éste se utilizan para realizar ranking entre las escuelas, lo que genera una concentración de estudiantes con NEE en aquellos establecimientos más abiertos a la diversidad y además genera la exclusión de éstos en los establecimientos que presentan mejores resultados.

2.4.2. Fases del proceso de integración

El asumir lo anteriormente expresado exige a la Unidad Educativa incorporar recursos humanos, materiales y técnicos e implementar opciones curriculares para satisfacer las demandas de los estudiantes con NEE en el sistema de enseñanza regular, a través de un Proyecto de Integración (PI), que de acuerdo a las orientaciones del Ministerio de Educación supone varias fases:

- ❖ Fase inicial: aquella dirigida a la sensibilización de la comunidad educativa que desea integrar a un niño, mediante la reflexión de los beneficios que esta integración reportará y los cambios que serán necesarios efectuar, de manera de obtener un compromiso compartido ante este proyecto.
- ❖ Fase de asesoría técnica en la elaboración del proyecto: capacitación y apoyo a quienes formulen el proyecto.
- ❖ Fase de formulación y aprobación del proyecto.
- ❖ Fase de puesta en marcha y ejecución del proyecto con apoyo especializado: asesoría técnica a los establecimientos que ejecutan el proyecto de integración escolar.
- ❖ Fase de seguimiento y evaluación anual del proyecto: información sobre la marcha del proyecto, ajustes y reorientación si fuera necesario.

2.5 Caracterización de las manifestaciones de la discapacidad

La integración no es solo el mero traslado de la educación especial a los establecimientos de educación regular, sino que es educar a los estudiantes con NEE. Este PIE, de acuerdo a lo dispuesto por el Ministerio de Educación en el documento Proyectos de Integración Escolar, Orientaciones (2000) deberá beneficiar a niños y niñas con los siguientes tipos de discapacidad (p.7):

- ❖ **Intelectual:** Es aquella que presentan los estudiantes, cuyo rendimiento intelectual es igual o inferior a 70 puntos de coeficiente intelectual, medido por un test validado por la Organización Mundial de la Salud.
- ❖ **Visual:** Es aquella que presentan los estudiantes que por alteración de su senso-percepción visual en diversos grados y por distintas etiologías, tienen limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información visual fundamental para su desarrollo integral armónico y su adaptación al medio ambiente, por lo que requiere de equipos, materiales, procedimientos y técnicas adicionales especializadas para el desarrollo de su potencial. Este déficit se presenta en aquellos educandos que poseen remanente visual de 0.33 o menos, en su medición central.
- ❖ **Auditiva:** Es la alteración de la senso-percepción auditiva en diversos grados que se caracteriza porque los estudiantes presentan limitaciones cuantitativas y cualitativas de la recepción, integración y manejo de la información auditiva, fundamental para el desarrollo y la adaptación. Se consideran en esta categoría a aquellas personas que tengan una pérdida auditiva igual o superior a 40 decibeles.
- ❖ **Motora:** Son deficiencias motrices que se producen como consecuencia de alteraciones en el mecanismo efector o como consecuencia de alteraciones en el sistema nervioso.
- ❖ **Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y Comunicación:**
 - ✓ **Autismo:** Síndrome que se caracteriza por un trastorno global del desarrollo que se manifiesta casi invariablemente en los 36 primeros meses de edad. Se aprecia mayor compromiso en la comprensión del lenguaje y del contacto afectivo.

- ✓ **Graves Trastornos y/o déficit psíquicos de la afectividad, del intelecto y/o del comportamiento.**
- ✓ **Personas con Disfasias Severas:** alteración de la comprensión y expresión básica comprometiendo su conexión con el medio ambiente sin alteración del contacto afectivo. Esto se manifiesta alrededor de los 24 meses de edad.

2.6 Opciones en el proceso de integración en la escuela

Las opciones de integración escolar son flexibles lo que permite a un niño con NEE transitar desde un ambiente más restrictivo a otro que se acomode a sus requerimientos. Estas opciones son las que establece el artículo 12 del decreto de educación N° 1/98 y son:

Opción 1: El estudiante asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el Aula de Recursos en forma complementaria.

Opción 2: El estudiante asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deberán ser realizadas en el Aula de Recursos.

Opción 3: El estudiante asiste en la misma proporción de tiempo al Aula de Recursos y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para estudiantes con o sin discapacidad.

Opción 4: El estudiante asiste a todas las actividades en el Aula de Recursos y comparte con los estudiantes del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional.

**CAPÍTULO III:
APRENDIZAJES
DE LOS NIÑOS
CON NEE**

3. FORMAS DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS CON NEE

En el presente análisis se describirán cada una de las manifestaciones de discapacidad aprobadas por el ministerio de educación para ser incluidas en los PI en los colegios regulares.

3.1 El Retraso Mental

De acuerdo a la descripción realizada por el CIE 10⁶ (1992):

El retraso mental es un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen al nivel global de la inteligencia, tales como las funciones cognitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización. El retraso mental puede acompañarse de cualquier otro trastorno somático o mental.

Realiza además una categorización de acuerdo al nivel de severidad en el que se presentan estos problemas haciendo énfasis en que esta clasificación no debe ser utilizada de manera rígida ya que se deben tomar en cuenta las diferentes culturas, y debe ser aplicado de manera individual considerando los posibles problemas de lenguaje, sordera y otros defectos físicos.

Las características generales de los distintos cuadros que se pueden observar son los siguientes:

❖ Retraso mental leve

De acuerdo al CIE 10, los niños que presentan un retraso mental leve adquieren tarde el lenguaje, pero la mayoría alcanzan la capacidad de expresarse en la actividad cotidiana, de desarrollar habilidades sociales y de comunicación en los primeros años de su vida, llegando a sexto año presentando dificultades superables. La mayoría de los afectados llegan a alcanzar una independencia completa para el cuidado de su persona, para actividades prácticas y para las propias de la vida doméstica, aunque el

⁶ Clasificación internacional de enfermedades, décima edición, publicado por la Organización Mundial de la salud, determina la clasificación y codificación de las enfermedades.

desarrollo tenga lugar con un ritmo más lento que el normal. Las mayores dificultades se presentan en las actividades escolares y muchos tienen problemas específicos en lectura y escritura. Pueden beneficiarse de una educación diseñada de un modo específico para el desarrollo de los componentes de su inteligencia y para la compensación de sus déficits.

En general, las dificultades emocionales, sociales y del comportamiento de las personas con retraso mental leve, así como las necesidades terapéuticas y de soporte derivadas de ellos, están más próximas a las que necesitan las personas de inteligencia normal que a los problemas específicos propios de los enfermos con retraso mental moderado o grave.

❖ **Retraso mental moderado**

Lo presentan aquellas personas que adquieren habilidades de comunicación a ritmo considerablemente más bajo que el anterior. Esto se ve reflejado claramente en el desarrollo de la comprensión y uso del lenguaje el cual es variable y va desde la capacidad para tomar parte en una conversación sencilla hasta la adquisición del lenguaje suficiente para satisfacer sus necesidades prácticas. La adquisición de la capacidad de cuidado personal y de las funciones motrices también están retrasadas, de tal manera que algunos de los afectados necesitan una supervisión permanente. Los progresos escolares son limitados, algunos aprenden lo esencial para la lectura, la escritura y el cálculo. Durante la adolescencia presentan dificultades para reconocer normas de convivencia y convenciones sociales, puede interferir en su relación con los demás.

De adultos, suelen ser capaces de realizar trabajos prácticos sencillos, no especializados, si las tareas están cuidadosamente estructuradas y se les supervisa de un modo adecuado. Rara vez pueden conseguir una vida completamente independiente en la edad adulta. Sin embargo, por lo general, estos enfermos son físicamente activos y tienen una total capacidad de movimiento.

❖ **Retraso mental grave**

Son niños que durante los primeros años de su vida adquieren escaso o nulo lenguaje comunicativo, pueden ser “adiestrados” en habilidades elementales de cuidado personal. En el área académica logran reconocer sólo algunas letras y números, identificar ciertas simbologías o logos, pueden realizar tareas simples. Se adaptan bien a la vida dentro de su familia.

Muchas personas dentro de esta categoría padecen un grado marcado de déficit motor o de la presencia de otros déficits que indica un daño o una anomalía del desarrollo del sistema nervioso central, de significación clínica.

❖ **Retraso mental profundo**

Las personas afectadas, la mayoría de las veces sufren de alguna enfermedad neurológica, presentan considerables alteraciones del funcionamiento sensorio motor, sin embargo si se desenvuelve dentro de un ambiente controlado, estructurado y estrechamente supervisado pueden alcanzar logros considerables.

Están totalmente incapacitados para comprender instrucciones o requerimientos o para actuar de acuerdo con ellas. La mayoría tienen una movilidad muy restringida o totalmente inexistente, no controlan esfínteres y son capaces en el mejor de los casos sólo de formas muy rudimentarias de comunicación no verbal. Poseen una muy limitada capacidad para cuidar sus necesidades básicas y requieren ayuda y supervisión constantes.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), considera la siguiente clasificación psicométrica:

- ❖ Retraso mental leve: CI entre 50-55 y 70
- ❖ Retraso mental moderado: CI entre 35-40 y 50-55
- ❖ Retraso mental grave: CI entre 20-25 y 35-40
- ❖ Retraso mental profundo: CI inferior a 20-25.

Marchesi (2002) plantea que la intervención en personas con retraso debe tener en cuenta variados ámbitos, sin embargo existen algunos como los objetivos del currículo, las habilidades físicas, del lenguaje, que de acuerdo a las necesidades de estos estudiantes son fundamentales, pasarían en algún momento a un segundo plano si tomamos en cuenta sus reales limitaciones que son las capacidades adaptativas, estas serían aquellas que en cualquier cultura o sociedad son necesarias, como el poder comunicarse con los demás poder procurarse alimento, identificar los riesgos más comunes en la vida diaria y poder manejarse frente a ellos. Estas habilidades o capacidades básicas van cambiando en el transcurso de la vida, estas podrían ordenarse de la siguiente manera (p.290):

- a) Aquellas relativas al cuidado de uno mismo, del propio cuerpo, lavarse, vestirse control de esfínter, comer sin ayuda y el cuidado de sus pertenencias.
- b) Aquellas referidas a la autonomía e independencia en la vida diaria dentro de su casa.
- c) Aquellas necesarias para desplazarse y realizar actividades fuera de casa, como el traslado al colegio o el uso del transporte.

Plantea además que los procedimientos más eficaces para fomentar la adquisición de habilidades de autonomía responden a dos grandes modalidades que pueden ser combinables:

- 1) El aprendizaje mediante la observación y/o imitación.
- 2) El aprendizaje instrumental u operante, mediante refuerzos.

Estos enfoques son altamente efectivos sobre todo para eliminar conductas indeseables o para establecer conductas determinadas, pero es necesario además complementarlo con un enfoque cognitivo que intenta fomentar aquellas operaciones que son de las que estos niños carecen como: reconocimiento, discriminación, de figuras concretas y abstractas, asociación de figuras y símbolos, seriación de objetos, recuerdo de palabras, números, copiar y completar figuras.

Lo fundamental en los estudiantes con retraso es tener en cuenta en las programaciones o planificaciones algunas reglas:

- a) Conocer el nivel de competencia de cada sujeto.
- b) Entregar una enseñanza gradual.
- c) Realizar un análisis exhaustivo del nivel de dificultad de cada una de las actividades.
- d) Utilizar el principio de redundancia, enseñar lo mismo de diferentes formas, a través de distintos canales sensoriales.
- e) Repetir, consolidar y recordar lo adquirido.
- f) Utilizar el nivel de dificultad inmediatamente superior al usado en la instancia anterior de tal manera que la actividad sea realizable y a la vez represente un desafío para el sujeto.
- g) Monitorear el proceso de aprendizaje y los logros alcanzados.

El conocimiento acabado de nuestros estudiantes con retraso permitirá optimizar el proceso de planificación y las adecuaciones que deberemos realizar, tomando en cuenta que los objetivos planificados sean funcionales de tal manera que lo aprendido sea utilizable para ellos en otros ámbitos como por ejemplo plegar papel y doblar su ropa.

De acuerdo a Lucchini (2006) algunos de los problemas presentados por los niños con dificultad intelectual exigen del profesor y de la escuela generar ciertas condiciones que faciliten el aprendizaje, estas serían (pp.144-145):

❖ **Respeto del clima educativo:**

Para estos estudiantes es importante proporcionar un ambiente educativo a partir de las cosas básicas como son la limpieza, el orden, que cada cosa tenga su lugar, todo lo que se observe en la sala debe responder a un objetivo claro y educativo, de esta manera se evitará que las distracciones impidan focalizar la atención de los estudiantes hacia el objetivo que se desea alcanzar.

Es un arma muy útil el solicitar e invitar a estos estudiantes a realizar tareas como mantener la limpieza, el cuidado de las plantas el orden de los libros, etc.

❖ **Organización del espacio y del tiempo:**

El lugar que ocupa dentro de la sala es muy importante, la ubicación de su puesto favorece la concentración ya que se acostumbrará a su entorno. Además la rutina pedagógica es un elemento fundamental para el buen logro del trabajo.

❖ **Establecer una relación personal y cercana con el estudiante:**

Una de las primeras motivaciones de los niños con retraso es el vínculo que logre establecer con su profesor, debe existir una afinidad, el niño debe sentir que es importante para su profesor, esto facilitará la implementación del plan de acción a seguir con el niño, sin embargo es importante que logre también desarrollar sus habilidades sociales para lograr relacionarse en forma adecuada con los demás, y poder llegar a convivir con sus pares.

Lucchini (2006) realiza también algunas consideraciones que son necesarias tener en cuenta al momento de realizar adecuaciones curriculares, plantea que el cerebro humano comprende dos hemisferios. El hemisferio izquierdo se especializa en el lenguaje y el pensamiento lógico y analítico, mientras que el hemisferio derecho utiliza diferentes tipos de habilidades para el procesamiento del aprendizaje, por medio de apoyos auditivos, movimientos físicos y elementos visuales no verbales, como dibujos e imágenes, o sea, aprenden mejor cuando se recurre al color, las imágenes, el movimiento, los gestos, los esquemas mentales, el apoyo concreto, las asociaciones (p146).

Normalmente la enseñanza tradicional se ha presentado en un estilo basado en el hemisferio izquierdo del cerebro, o sea se ha valido de la lectura, la escritura, la redacción y la habilidades conceptuales matemáticas, los niños con dificultades intelectuales presentan en gran medida dificultades asociadas a las funciones del hemisferio izquierdo, por lo que es importante al considerar las adecuaciones curriculares potenciar el uso del material concreto, movimiento físico, apoyo musical, compromiso de lo emocional.

El Ministerio de Educación aprobó en marzo de 1990 los planes de estudio para personas con discapacidad Intelectual.

3.2. Discapacidad visual

La segunda de las NEE que se puede presentar en las escuelas con un PIE es la discapacidad visual la que el decreto del Ministerio de Educación N° 0170 describe como:

Una alteración de la senso -percepción visual, que se puede presentar en diversos grados y ser consecuencia de distintos tipos de etiología. Este déficit se presenta en personas que tienen un remanente visual de 0.33 o menos en su medición central y se presenta a través de limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información visual que es fundamental para el logro de un desarrollo integral armónico y la adaptación al medio ambiente.

Esta discapacidad se puede presentar como:

- a) **Baja visión:** que consiste en una disminución de la visión que se presenta en diferentes modos, sin embargo la capacidad visual resulta funcional para la vida cotidiana, ya que aun cuando la dificulta, no imposibilita la realización de acciones que implican el uso de la percepción visual mediante la utilización de ayudas ópticas.
- b) **Ceguera,** se presenta cuando la visión es menor o igual a 0.05 considerando siempre el mejor ojo y con la mejor corrección. Condición que no resulta ser funcional para la vida cotidiana, por lo tanto, su desempeño se basa en el uso del resto de los sentidos

Iván Tapia Contardo (2005) en su artículo "Integración de niños en la escuela común" expresa que la educación integrada del Ciego consiste en educar a estos niños junto con los normovisuales, en escuelas comunes. Y para esto es importante que la persona ciega requiera de una capacitación que abarca las áreas motriz, pedagógica y psicológica y que esta integración educacional presentaría etapas, la de transición y la de integración.

La primera de ellas se refiere al periodo transcurrido en el paso de la vida en el hogar y su incorporación a la escuela común, esta etapa se subdividiría a su vez en

instrumentación y nivelación. La instrumentación es el momento en que recibe técnicas de instrumentación básica como son el sistema de lectura y escritura braille, cálculo matemático en ábaco y movilidad del bastón. La nivelación es el periodo donde recibe los elementos necesarios para una integración en las asignaturas de educación básica y orientación personal y familiar.

La segunda etapa que es la de Integración es el período en que el estudiante es incorporado a la escuela común. Cuando el niño ciego o con déficit visual ingresa a la escuela común es necesario, como para todos los niños con NEE, adaptar el currículo a las necesidades específicas de cada uno de ellos, siendo fundamental el tener un conocimiento acabado del desarrollo y aprendizaje de los niños con dificultades visuales severas.

Marchesi (2002) plantea que el desarrollo intelectual de los niños invidentes no presenta dificultades graves, sin embargo el hecho de que conozcan el mundo a través de sus manos, del tacto, y el deterioro del canal visual hace que se les dificulte aún más realizar tareas de contenido figurativo y espacial que de aquellas basadas en la lógica verbal. Sin embargo, es necesario que la escuela se preocupe y responda a las necesidades educativas que estos niños presentan y que se derivan de los canales sensoriales que sustituyen a la visión, como son la orientación, la movilidad y el acceso a la información escrita.

Es por esto que sugiere que la intervención educativa ha de realizarse en las siguientes áreas del desarrollo (pp.230 a 233):

- 1) **Intervención con los padres y educadores en la primera infancia:** En estas primeras etapas la intervención educativa debe estar dirigida preponderantemente a los padres y educadores. Los padres deben estar informados sobre las capacidades y dificultades que tienen sus hijos para lograr una buena relación con ellos, también sobre la vías que en ausencia de la visión utilizan para conocer su entorno y el mundo.
- 2) **Movilidad y conocimiento del espacio:** uno de los aprendizajes más complejos para el niño ciego es el conocimiento del espacio que le rodea y lograr moverse en él de manera autónoma, pero sin duda es el más importante.

Este conocimiento debe ser gradual comenzando por su propia casa y más tarde el entorno del colegio, para que pierda el miedo a lo desconocido y pueda interactuar con sus pares de manera natural. En una etapa posterior se puede a través de maquetas o juegos de construcción representar los entornos y las rutas utilizadas.

- 3) **El acceso a la lengua escrita:** el sistema de lectoescritura que utilizan las personas ciegas es el sistema Braille, este es un sistema que debe ser utilizado de manera táctil.

3.3 La Discapacidad Auditiva

De acuerdo a la OMS:

El término sordera hace referencia a la pérdida completa de la capacidad auditiva en uno o ambos oídos, mientras que en los defectos de audición la pérdida de la facultad de oír puede ser parcial o total.

Dependiendo de la parte del oído que esté afectada, los defectos de audición pueden ser de dos tipos: de conducción o neurosensoriales. El primer tipo presenta un problema en el oído externo o medio y generalmente se puede tratar con fármacos o cirugía. Un ejemplo frecuente es la infección crónica del oído medio. En el segundo, el problema afecta al oído interno o, a veces, al nervio auditivo. Con frecuencia es permanente y requiere algún tipo de rehabilitación como el uso de un audífono. Los defectos de audición de tipo neurosensorial suelen deberse al ruido excesivo, al envejecimiento o a enfermedades infecciosas como la meningitis, el sarampión, la rubéola o la parotiditis.

Margarita Gómez-Palacio (2002), plantea además que existe la discapacidad auditiva central y no orgánica, y las describe de la siguiente manera (pp.237-238):

- ❖ **Discapacidad auditiva central:** habitualmente es permanente y difícil de tratar y se debe a un mal funcionamiento de los centros auditivos del cerebro.

- ❖ **Discapacidad auditiva no orgánica:** No existe causa física que explique la pérdida auditiva, por lo que su origen puede deberse a un problema psicosomático o un trauma psíquico.

Estas dificultades son detectadas a través de una audiometría que es una prueba que trata de determinar cuánto somos capaces de oír. Se lleva a cabo de dos formas:

- ❖ **Vía aérea.** Se llama de esta manera cuando se evalúa la habilidad para oír sonidos transmitidos a través del aire. Se usan unos auriculares para presentar los sonidos.
- ❖ **Vía ósea.** Evalúa la capacidad para oír el sonido a través de los huesos de la cabeza. Se usa un altavoz especial que transmite vibraciones.

En una audiometría convencional se presentan sonidos que van desde los 250 Hz a los 40.000 Hz. Estas frecuencias son a las que se emite el habla, y es por ello que son las más importantes a evaluar. A partir de estos audiogramas se pueden establecer los siguientes tipos de audición:

- ❖ **Audición Normal (hasta 25 dB).** No existen problemas para oír y entender.
- ❖ **Pérdida de audición mediana (26-45 dB).** Tienen algunas dificultades para escuchar y entender a alguien que les esté hablando a cierta distancia o hable un poco bajo. Son capaces de oír conversaciones de una en una si pueden ver la cara y estar cerca del que esté hablando. Escuchar conversaciones con fondos ruidosos les resulta difícil.
- ❖ **Pérdida de audición moderada (46-65 dB).** Hay dificultades en entender conversaciones aunque no exista ruido de fondo. Tratar de escuchar conversaciones en fondos ruidosos resulta extremadamente difícil.
- ❖ **Pérdida de audición severa (66-85 dB).** Tienen dificultades para escuchar en todas las situaciones. El habla solo se escucha si el locutor habla alto y muy cerca.
- ❖ **Pérdida de audición profunda. (más de 85 dB).** No oyen aunque se les grite o hayan ruidos muy fuertes a su alrededor.

Desde el punto de vista educativo se suele realizar una clasificación más amplia, de acuerdo con las necesidades educativas de los estudiantes: hipoacúsicos y sordos profundos.

Los **niños hipoacúsicos** tienen dificultades en la audición pero su grado de pérdida no les impide adquirir el lenguaje oral a través de la vía auditiva. Van a necesitar ayuda protésica auditiva y algún tipo de intervención logopédica o fonoaudiológica.

Los **sordos profundos** van a tener dificultades para la adquisición del lenguaje, incluso con los sistemas de amplificación, por lo que la visión se convierte en el principal vínculo con el mundo exterior y en el primer canal de comunicación.

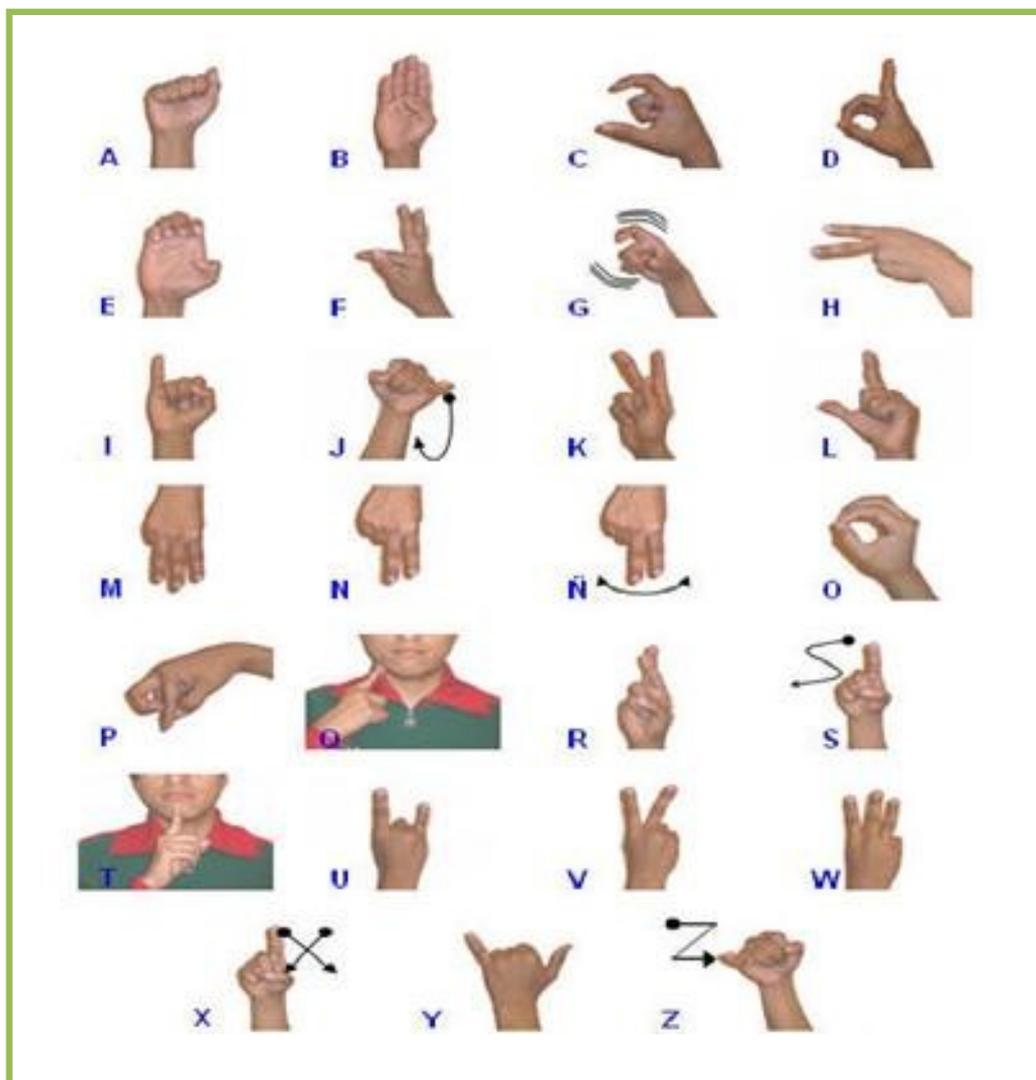
Al integrar al niño sordo a las aulas comunes es necesario tener en cuenta que las adaptaciones curriculares deben incorporar en primer lugar los contenidos propios de la lengua manual y establecer su relación con los objetivos propios del área, en segundo lugar se debe tener en cuenta que los niños sordos deben aprender elementos lingüísticos y comunicativos que sus compañeros oyentes han adquirido de forma natural y espontánea y a los que la educación ordinaria no les da importancia porque ya vienen “incorporados” en los niños sin dificultad.

El área de música debe estar presente en el currículo aunque con las adaptaciones necesarias, deben incluirse el desarrollo de la expresión corporal, ritmo, experiencia con instrumentos musicales a través de la estimulación vibrotáctil.

Existen diversos sistemas de comunicación, también diversos argumentos acerca de cuál es el que presenta mayores ventajas para los niños sordos, sin embargo, es importante considerar múltiples variables frente a cada sistema a utilizar y a las características que presenta de manera individual cada sujeto, como por ejemplo el nivel del lenguaje que posee el niño o sus habilidades cognitivas, si tiene algún problema motor, por ejemplo, para la realización de los signos del lenguaje de signos.

❖ El lenguaje de Signos

La estructura de este sistema es distinta al oral, es un lenguaje simplificado y con dificultad para los términos abstractos, algunos gestos como el nombre de las personas, son específicos. También hay gestos para frases completas, así como gestos temporales que se unen al del infinitivo para formar los distintos tiempos verbales, no es un sistema universal. Le llaman la lengua materna de los sujetos sordos.



(<http://fcojav85.blogspot.com/2010/05/lengua-de-senas-chilena.html>)

❖ **Comunicación Bimodal**

Es la mezcla de la utilización de algunos signos junto con el lenguaje oral, pero signando las palabras en el mismo orden que los oyentes utilizan al hablar. Los niños que se escolarizan en un medio oyente deben aprender el lenguaje oral de los oyentes. Sin embargo, el lenguaje de signos es la forma de expresión de los sordos, es entonces cuando aparece el bimodal que tiene la estructura del lenguaje oral, pero en el que la comunicación es realizada simultáneamente por voz y signos.

❖ **SPC y Bliss**

Son sistemas con muchas posibilidades ya que se pueden adaptar al nivel de desarrollo, comunicación y necesidades del niño o niña. El SPC tiene como objetivo principal facilitar la comunicación en sujetos no orales con dificultades motoras y auditivas. Consta de pequeñas tarjetas con dibujos muy sencillos y representativos para el estudiante que están acompañados de la palabra escrita.

Para llevar a la práctica este sistema se eligen los símbolos según el nivel del estudiante y se colocan sobre un tablero, para seleccionar este vocabulario inicial se tienen en cuenta, ante todo, las tarjetas con sus necesidades básicas (aseo, alimentación), las actividades cotidianas y sus gustos o preferencias. Después se van incorporando al vocabulario existente aquellas palabras que vaya necesitando cada persona a medida que van cambiando sus necesidades comunicativas. Entonces le enseñaremos al niño o niña a encadenar palabras para ir formando frases.

El Bliss se creó en principio como sistema internacional de comunicación, pero es usado sobre todo en personas con parálisis cerebral. Consta de tarjetas con dibujos pero sin palabras, de diversos colores dependiendo si son personas, acciones, algunas con un gran parecido con la realidad, otras sugieren la idea, por ejemplo: arriba, abajo.

❖ **Palabra complementada o Cued-Speech**

Es un sistema para niños pequeños con serias alteraciones auditivas educados en ambientes oralistas, que combina la lectura labiofacial con la información de la mano (son ocho configuraciones de la mano) que se ejecutan en tres posiciones distintas respecto al rostro, actuando labios y mano de manera sincronizada.

Características del niño sordo en cuanto a:

❖ **Desarrollo cognitivo:**

El niño sordo adquiere el mismo nivel de desarrollo cognitivo que el oyente aunque más lentamente. Son capaces de realizar juego simbólico pero con mayor retraso y limitaciones que los oyentes. Los códigos utilizados por los niños sordos reflejan las características del lenguaje natural de éstos, el lenguaje gestual. Tienen una forma diferente de estructurar la realidad, una evolución diferente del juego y del lenguaje.

❖ **Características del juego simbólico**

Su nivel de coordinación y organización del juego (integración) es menos maduro y avanzado que el juego de los niños oyentes de la misma edad. La diferencia del juego del niño sordo se manifiesta en su habilidad para realizar secuencias del juego previamente planificados. Tienen dificultad para sustituir objetos, por ejemplo, el hacer que un plátano sea un avión, se observa una clara preferencia por los juegos constructivos.

❖ **Capacidad intelectual**

Dentro de la población de personas sordas, el nivel intelectual tiene una variedad similar a la que presenta la población oyente. Puede aparecer retraso mental cuando ciertas etiologías, además de sordera producen afecciones neurológicas.

❖ **Memoria**

La capacidad de organizar los conceptos abstractos en la memoria es similar a la de los oyentes. Los procesos de organización y control de memoria en ambos comienzan a

una edad similar. Los niños sordos rinden menos en las tareas de recuerdo como consecuencia de un déficit cognitivo.

3.4 Trastornos Motores

De acuerdo al Ministerio de Educación (2009) en el Decreto 577/1990, los niños con trastorno motor pueden, según su dificultad y preparación del centro educacional, realizar su escolarización en escuelas especiales o en escuelas normales con un PIE y plantea la siguiente definición: “El trastorno motor es una alteración funcional y/o anatómica del aparato locomotor producida por lesiones o disfunciones del sistema neuromuscular y/o del sistema nervioso central, las que pueden ser congénitas o adquiridas”.

La descripción realizada por el ministerio de educación acerca de los trastornos motores abarca una gran cantidad de patologías asociadas a esta dificultad, de acuerdo al origen que esta tenga.

Marchesi (2002) entrega una clasificación que agrupa estas deficiencias motrices de acuerdo a este criterio (pág. 308):

| DEFICIENCIAS MOTRICES AGRUPADAS EN FUNCIÓN DE SU ORIGEN | |
|--|---|
| <i>De Origen cerebral</i> | Parálisis cerebral Traumatismo craneoencefálico Tumores |
| <i>De Origen Espinal</i> | Poliomielitis Espina bífida Lesiones medulares degenerativas Traumatismo medular |
| <i>De origen Muscular</i> | Miopatías (distrofia muscular progresiva de Duchenne, distrofia escapular de Landouzy-Djerine) |
| <i>De origen Óseo-articulario</i> | Malformaciones congénitas (amputaciones, luxaciones, artrogriposis). Distróficas (condrodistrofia, osteogénesis imperfecta) Microbianas (osteomielitis aguda, tuberculosis óseo-articular). Reumatismos infantiles (reumatismo articular agudo, crónico). Lesiones óseo-articulares por desviación del raquis (cifosis, escoliosis, lordosis) |

Los niños afectados por alguna de estas patologías presentan algunas alteraciones en su desarrollo psicológico derivadas de este trastorno, ya que una gran parte de las habilidades que adquieren los niños tienen un componente motor, al limitar sus experiencias alteran su posibilidad de aprender y se altera su relación con los demás

3.4.1. Desarrollo cognitivo

Los niños que presentan dificultades motoras no siempre tienen afectado el desarrollo intelectual. Sin embargo, aproximadamente un tercio de las personas con discapacidad motora tiene una limitación intelectual leve, y los otros dos tercios presentan capacidad intelectual normal. Por lo tanto, las personas con discapacidad motora, tienen un proceso de desarrollo intelectual igual al de cualquier otra persona sin ningún tipo de discapacidad; por lo tanto, la alteración motora implica características

asociadas que se manifiestan en el desarrollo sensorio-perceptivo, de pensamiento, de lenguaje y socio-emocional, las cuales intervienen en el proceso de aprendizaje.

Un factor fundamental del desarrollo cognitivo, es la capacidad de atención y concentración, en el caso de estos estudiantes, es fundamental afianzar esta capacidad disminuyendo los distractores relacionados con sus condiciones motrices ya que la preocupación por realizar un movimiento coordinado, por ejemplo, interfiere y desplaza la atención hacia esta actividad, lo que repercute en la capacidad para discriminar aspectos relevantes y no relevantes durante el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes con déficit motor presentan la capacidad de compensar los procesos básicos para el desarrollo cognitivo, sin embargo, se les debe proveer constantemente de ambientes de aprendizaje que les permita explorar, manipular, descubrir y relacionarse, lo que implica que las ayudas pedagógicas se orienten a estimular o desarrollar estas potencialidades intelectuales para lograr una adecuada adaptación y un buen rendimiento escolar.

3.4.2. Desarrollo comunicativo y de lenguaje

La comunicación, la entendemos como el medio verbal y no verbal de transmitir y decodificar mensajes de un individuo a otro, es decir, es un proceso compartido. De la misma manera, el habla, es un sistema organizado de códigos sonoros producidos por la voz humana, para la cual se utiliza una complicada combinación de capacidades motrices específicas. Es la forma más empleada de manifestación del lenguaje verbal. Es por esto que a estos niños se les puede entorpecer su capacidad de comunicarse, ya que se les dificulta la articulación de fonemas, de palabras o el ritmo de esta emisión, esto puede ir acompañado de movimientos descoordinados de todo el cuerpo. Dentro de estas características podemos encontrar dificultades específicas en el habla como son:

- ❖ Las disartrias, las que son muy frecuentes debido a:
 - a) Respiración irregular, insuficiente y descoordinada.
 - b) Espasticidad o no coordinación de los músculos orofaciales.
 - c) Falta de coordinación entre la respiración y la articulación.

d) Deficiencia del control auditivo y visual.

e) Trastornos intelectuales y emotivos.

En este aspecto es importante la retroalimentación constante, invitar al estudiante a que se escuche y vaya modificando la formación de las palabras, la conciencia fonológica y metalingüística para disminuir la omisión y sustitución de sílabas y sonidos, o la designación de palabras.

3.4.3. Desarrollo motriz

Las teorías cognitivas postulan que el conocimiento es principalmente el resultado de las diferentes acciones motrices que una persona realiza sobre su entorno, es por medio del movimiento que el individuo adquiere información de aquello que lo rodea. De acuerdo a esto es fundamental que se estimule de forma constante esta área, para lograr mejorar el control postural, el equilibrio, el desplazamiento y la manipulación, de acuerdo a las características de cada estudiante; lo cual favorece el desarrollo psicomotor y producirá esquemas reales y funcionales de actitud y de movimiento.

3.4.4. Desarrollo socio-emocional

El desarrollo emocional y social de una persona con discapacidad motora, se caracteriza por presentar experiencias limitadas, ya que permanece la mayor parte del tiempo en entornos protegidos lo que les priva de la exploración espontánea de su cuerpo, en un entorno social y físico. Por lo general crecen en una condición vital distinta a la de los demás.

La experiencia y las investigaciones actuales confirman la idea de que los problemas emocionales y de comportamiento en las personas con discapacidad motora son distintos a los que presentan otras personas, ya que en muchos casos es evidente que estas dificultades son a causa de situaciones difíciles de comprender para ellos. Por ejemplo, hospitalizaciones, intervenciones quirúrgicas, miedo o temores infundados, falta de habilidades sociales, sobreprotección, aislamiento, etc., al tiempo que se experimenta una dependencia continua debido a su condición motriz.

El maestro deberá hacer uso de toda clase de actividades para encontrar compensaciones y estrategias significativas en las que el estudiante tenga acceso a este tipo de experiencias.

3.5 Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y Comunicación:

3.5.1. El Autismo:

De acuerdo a lo definido en el decreto N° 170 del ministerio de educación:

El trastorno autista o trastorno del Espectro autista, consiste en una alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental que pueden variar en función de la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual de la persona que lo presenta.

En el caso de la interacción social el retraso puede ir desde la falta de interacción social por dificultad para comprender situaciones sociales simples, hasta un aislamiento completo. En el caso de la comunicación las alteraciones pueden ir desde una desviación en los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje, hasta un lenguaje y comunicación verbal y no verbal incomprensibles y desajustadas con el contexto social. La flexibilidad contempla desde una rigidez de pensamiento y conductas ritualistas estereotipadas, y perseverativas, hasta contenidos obsesivos y limitados de pensamiento y en ausencia del juego simbólico.

Margarita Gómez-Palacio (2002) expone que existe una clasificación del síndrome autista diferenciando entre el Síndrome de Kanner, que sería el autismo clásico, los que podrían tener, síntomas de deficiencia mental y aquellos que aunque presentan una inteligencia normal no llegarían a adquirir el lenguaje y el Síndrome de Asperger el cual no tendría alteraciones formales del lenguaje pero si conductas estereotipadas.

Expresa además que existen 12 dimensiones que se alteran en el cuadro autista, y para cada una de ellas se han establecido cuatro niveles de gravedad estos son (p.82):

- 1) Trastornos cualitativos de la relación social. Ej. Falta de respuesta emocional positiva ante un regalo ante algo que les gusta, que les atrae.

- 2) Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas.) Ej. Poner en conjunto intereses o preocupaciones.
- 3) Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas. Anticipar la reacción de otras personas, imaginar lo que piensa alguien en una foto o imagen, empatizar.
- 4) Trastornos de las funciones comunicativas. El lenguaje no es usado con una finalidad específica, como pedir algo.
- 5) Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo. Incapacidad de dar respuesta oral a lo que se les pide o pregunta.
- 6) Trastornos cualitativos del lenguaje comprensivo. Siempre necesitan claves claras, explícitas para comprender lo que quieren otras personas, explicar en varios enunciados para llegar a comprender algo sencillo.
- 7) Trastornos de las competencias de anticipación. Las actividades de los autistas son todas espontáneas, sin planear.
- 8) Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental. Incapacidad de prever situaciones y prevenir peligros.
- 9) Trastornos del sentido de la actividad propia. Al no poder anticipar no tiene la posibilidad de saber cuál es el objetivo que mueve su actuar.
- 10) Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción.
- 11) Trastornos de la imitación.
- 12) Trastornos de la suspensión. (La capacidad de hacer significantes) un significativo es por ejemplo cuando el niño está en la cuna y estira los brazos para ser tomado, esto el niño autista no logra realizarlo.

Para clarificar aun más lo expuesto, Temple Grandin⁷ profesora de la Universidad Estatal de Colorado en su libro *Thinking in Pictures* (1995) expresó:

Pienso en imágenes. Las palabras son como un segundo idioma para mí. Traduzco las palabras, tanto las habladas como las escritas, a películas de cine a todo color, acompañadas de sonidos, que pasan por mi mente como una cinta de video. Cuando alguien me habla, sus palabras se me traducen instantáneamente en imágenes.

En su libro esta mujer autista explica que:

Los símbolos son difíciles de entender, y a veces, parecen totalmente desconectados de las cosas que representan, pero éstos les pueden proveer de la única realidad tangible o la forma de entender el mundo. Una imagen visual o una palabra queda asociada a una experiencia.

De acuerdo a estas afirmaciones debemos tener en cuenta al momento de enseñar a un niño autista, algunas importantes consideraciones:

- Proveer un ambiente estructurado y anticipable, al presentar ellos una imposibilidad de organizar su mundo se hace más importante que su entorno tenga un alto grado de estructura externa.
- Incorporar procedimientos de anticipación y previsión de cambios ambientales integrando claves de anticipación que pudieran permitir a estas personas enfrentar estos cambios sin la angustia y miedo que esto les provoca.
- Entregar sistemas para el control y la regulación de la conducta para regular las interacciones con las otras personas, estas deben ser enseñadas de manera gradual y sistemática.

⁷ **Temple Grandin:** Nacida el 29 de agosto de 1947 en Boston, Massachusetts . Se doctoró en Ciencia Animal en la Universidad de Illinois. Actualmente es profesora de comportamiento animal en la Universidad de Colorado. Además, es autora de libros como *Thinking in Pictures* e *Interpretar a los animales*. Debido a su condición de autismo, considera que el pensamiento de una persona con esta condición es una especie de estación intermedia entre el pensamiento animal y el humano. Esto la ha llevado a realizar experimentación y a profundizar no sólo en la etología sino también en la neuropsicología.

- De la misma manera deben contar con sistemas de signos y lenguaje estos se convierten en focos terapéuticos esenciales.
- Compartir experiencias positivas y lúdicas que lleven a una relación serena y de satisfacción.
- Entregar experiencias de aprendizaje explícito de funciones de humanización, en las personas autistas las funciones de lenguaje, comunicación, relación intersubjetiva, imitación, actividad simbólica y de ficción deben ser enseñadas en forma explícita.
- Las condiciones de aprendizaje deben estar exentas de errores, no deben ser hechas por ensayo y error ya que esto aumenta el desconcierto y las alteraciones de la conducta, es importante seguir ciertas normas como asegurar la motivación, presentar las tareas solo cuando el niño atiende y de forma clara y cuando las bases para ese aprendizaje están adquiridas y se adaptan al nivel evolutivo del niño, emplear procedimientos de ayuda, proporcionar reforzadores inmediatos.
- Evitar el uso del lenguaje complejo, las personas autistas se desarrollan significativamente cuando cuentan con recursos como pictogramas, fotografías y gestos claros.(Gómez-Palacio 2002. pág.109)

3.5.2 La Disfasia:

Marchesi (2002) la define como:

Un trastorno profundo de los mecanismos de adquisición del lenguaje. Se observan alteraciones del lenguaje tanto expresivo como receptivo. Suele observarse un desfase cronológico importante, aparecen casi siempre problemas de comprensión. La adquisición no sólo está retrasada sino que no se ajusta a los patrones evolutivos esperados. (pág.113).

Este cuadro puede confundirse en algún momento con un retraso del lenguaje, el que hace referencia a una dificultad global del lenguaje en donde el desajuste se presenta en todos los ámbitos, morfosintáctico, semántico y fonológico, pero este es sólo un desajuste cronológico de acuerdo a lo esperado para su edad. Además difieren en la

rapidez de la evolución y que en los niños que presentan disfasia casi siempre está comprometido el aspecto comprensivo.

De manera general podemos clasificar la disfasia en:

❖ **Disfasia Motriz o Expresiva:**

La persona comprende pero no puede expresar con facilidad sus ideas en palabras. Y se produce un fracaso en el aprendizaje del lenguaje sin existir alteraciones cognitivas, déficits sensoriales ni alteraciones en la interacción social, órganos articuladores intactos y con una estimulación suficiente. Se caracteriza por presentar inteligencia, audición y comprensión del lenguaje dentro de límites normales, se manifiesta en:

- Un vocabulario reducido.
- Dificultades para nombrar las cosas.
- Falta de fluidez verbal.
- Emisiones verbales demasiado cortas.
- Un ritmo de lenguaje expresivo inadecuado.
- Intencionalidad comunicativa pobre.
- Grandes dificultades para adaptarse al interlocutor.
- Las frases y palabras se dicen en el orden impuesto por el pensamiento que lo suscita. En algunos casos la expresión se reduce a jerga.
- Heterogeneidad del vocabulario, existiendo la presencia de palabras complejas y la ausencia de palabras más simples.
- Agramatismo: dificultades variadas en la estructuración sintáctica.
- Dificultad para manejar pronombres personales más allá de los cuatro años.
- Ausencia total de partículas de relación (preposiciones, conjunciones...).
- Empleo persistente del verbo en forma atemporal: infinitivos y perífrasis verbales.

❖ **Disfasia Sensorial o Receptiva:**

Es una alteración grave del lenguaje que consiste en un retraso severo de éste, no hay una lesión adquirida demostrable, no hay problemas en los órganos, ni problemas emocionales, ni dificultades de audición, excepto para el procesamiento auditivo necesario para el lenguaje, es también conocida como “sordera verbal”, los niños pueden presentar una capacidad intelectual normal o con un ligero retraso, una audición normal y se manifiesta en:

- Dificultad para comprender oraciones.
- Dificultad para comprender palabras.
- Indiferencia ante diferentes entonaciones.
- Dificultad para la comprensión gramatical.
- Grave alteración de la comprensión pudiéndose observar conductas ecológicas. (repite las palabras sin saber lo que significan).
- Reacción positiva a gestos.
- Dificultad para repetir y recordar enunciados largos.
- Problemas de evocación: expresiones interrumpidas con sustituciones de palabras y uso de muletillas.
- Pobreza en las asociaciones verbales.

❖ **Disfasia Mixta: presenta síntomas motores y sensoriales.**

Dificultades asociadas a la disfasia:

De la misma manera que en los individuos con dificultades en la audición, los niños con Disfasias pueden presentar algunos problemas asociados a su dificultad en diferentes aspectos como por ejemplo:

- **Aspecto cognitivo:** dificultades en el juego simbólico, déficit en la construcción de imágenes mentales, déficit en la memoria y en el procesamiento secuencial, déficit en la memoria auditiva a corto plazo, alteraciones de la estructuración del tiempo y el espacio

- **Aspectos perceptivos:** dificultad en la discriminación de los estímulos auditivos, déficit perceptivo para las frecuencias conversacionales.
- **Aspectos psicomotores:** Dificultades prácticas, inmadurez de las destrezas motoras, alteración del proceso de lateralización.

Al tener en las aulas regulares a niños con esta dificultad debemos tener en cuenta ciertas consideraciones básicas:

- Estructuración del ambiente: Cuando la capacidad de un niño para comunicarse está limitada debemos estructurar el ambiente de manera que propicie el buen hablar. Este ambiente físico y emocional es de gran trascendencia ya que otorga seguridad y agrado al aprender.
- Partir de los intereses del niño.
- Como en toda planificación es importante contemplar los conocimientos previos y las posibilidades de cada niño.
- Evitar la corrección de las producciones erróneas.
- Otorgar el tiempo necesario para la expresión.
- Reforzar cada paso logrado, esto colaborará en reafirmar la autoestima que en los niños con dificultades generalmente esta disminuida.
- Formular preguntas abiertas que estimulen y posibiliten diversas respuestas.
- Utilizar diversos medios que faciliten la comprensión del mensaje: gestos expresiones faciales y corporales.
- Utilizar todo tipo de representaciones visuales que apoyen el tema del que se habla, gráficos, dibujos, láminas, etc.
- Aprovechar las situaciones de juego para el desarrollo y uso del lenguaje.
- Mantener una comunicación fluida con el especialista quien informará sobre los avances o actividades específicas a realizar en cada caso particular.

Adicionalmente, se puede señalar que existen NEE que no están consideradas en los PIE, los niños que presentan estas necesidades son aquellos que asisten a la escuela regular y que acceden a la misma educación que todos los demás, sin embargo, presentan requerimientos y atención especial para superar esta dificultades, estas

pueden ser consideradas transitorias de acuerdo al Ministerio de Educación, una de las más perturbadoras para el profesor y que causa mayor dificultad en el aula regular es el déficit atencional.

3.6 Deficit Atencional

El Ministerio de Educación a través del decreto N° 170 toma en cuenta la definición de la Organización Mundial de la Salud CIE 10 y define el Trastorno de Déficit Atencional como un trastorno de inicio temprano que surge en los primeros siete años de vida y se caracteriza por un comportamiento con una clara presencia de déficit de la atención, impulsividad y/o hiperactividad. Este comportamiento se evidencia en más de una situación o contexto tales como el hogar, las escuelas o las actividades sociales y produce una alteración en el rendimiento social y/o académico del estudiante.

Tiene su origen en factores neurobiológicos genéticos y no socio ambientales. Este trastorno se caracteriza por la presencia de inatención, desatención y en algunos casos por impulsividad y/o hiperactividad.

Cognitivamente se caracteriza además por alteraciones en el funcionamiento ejecutivo referidas a dificultades en la planificación y organización, identificación de metas, resolución de problemas y memoria de trabajo.

- **Deficiencias de atención:** se pueden manifestar en situaciones sociales o académicas, los niños pueden no prestar suficiente atención a detalles o cometer errores por descuido en tareas o trabajos, el que puede ser sucio, descuidado y realizado sin reflexión. Con frecuencia no siguen instrucciones ni órdenes y no llegan a completar sus tareas. Se distraen con facilidad ante estímulos irrelevantes.
- **La hiperactividad:** de acuerdo a los criterios de la DSM IV⁸ (1995) puede manifestarse por estar inquieto, no permanece sentado cuando se espera que lo haga, o saltar y correr en situaciones en que resulta inadecuado. La

⁸ Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) de la [Asociación Americana de Psiquiatría](#), contiene una clasificación de los trastornos mentales y proporciona descripciones claras de las categorías diagnósticas, con el fin de que los clínicos y los investigadores de las ciencias de la salud puedan diagnosticar.

hiperactividad puede variar en función de la edad y del nivel de desarrollo, experimentan dificultades para participar en actividades sedentarias de grupo, por ejemplo cuando están escuchando un cuento.

- **La impulsividad:** se manifiesta por impaciencia, dar respuestas precipitadas, dificultad para esperar su turno, interrumpir o interferir frecuentemente, hacer comentarios fuera de lugar, no atender a las normas dadas. La impulsividad puede ser causante de accidentes o llevar a realizar actividades peligrosas sin considerar las consecuencias. Estos síntomas pueden producirse con mayor frecuencia en actividades de grupo y disminuir cuando existe un fuerte control de las situaciones.

El niño con déficit atencional representa, sin duda, para el profesor un gran desafío pedagógico, ya que además cada niño es distinto y no existe una estrategia de apoyo universal. Luchini (2006) sugiere consideraciones que es importante tener en cuenta:

- Utilizar metodologías activas, materiales concretos trabajos grupales y entregar las instrucciones en forma personal o directa o parcelar la tarea en unidades pequeñas.
- Entregar atención positiva, es necesario otorgarle la atención que el niño demanda pero enfocada a situaciones o acciones positivas para el niño.
- Otorgar mucho control y contención por parte del profesor, tenerlo cerca o con control visual.
- Canalizar su inquietud dándole un sentido positiva a ésta, transformándola en capacidad de hacer cosas o tener múltiples ocupaciones.
- El niño en un contexto de reconocimiento y valoración positiva se esforzará por acatar lo solicitado, una relación positiva entre el profesor y el estudiante será de gran ayuda.
- Si presenta una gran inquietud motora permitir salir al aire libre, correr o saltar para gastar sus energías.

- Es necesario tener en cuenta que el niño no se mueve para molestar, no se debe prestar atención cuando de vueltas o salte, es importante evitar el “quédate quieto”.
- Es importante atender sus necesidades en forma oportuna, la postergación frecuente lo lleva a ser más impaciente, sin embargo de vez en cuando haga esperar al niño un corto rato para que no se acostumbre a tener atención inmediata.
- Se concentrará mas si está motivado, busque primero su atención y luego llévelo a la actividad.

Es importante que los profesores que atiendan al niño tengan una clara línea conductora de aquello que se trabajará con él y que cada uno tenga sus tareas determinadas para que no todos estén en todo, lo que puede llevar confundir al niño y retrasar su avance.

**CAPÍTULO IV:
LOS PROCESOS
DE EDUCACIÓN
DE LA FE DE LOS
NIÑOS**

4. EDUCACIÓN DE LA FE DE LOS NIÑOS

Debemos comenzar por preguntarnos y aclarar el concepto de fe. Este concepto deriva del término latino fides y nombra al conjunto de creencias de alguien o un grupo. Por otra parte, es: “la aseveración de que algo es cierto, sin necesidad de que haya sido confirmado por la experiencia, la razón o demostrado por la ciencia”.
<http://www.wordreference.com/definicion/fe%20de%20vida>

Es un concepto abstracto, es un término propio de la religión que se refiere al acto de creer ciegamente en algo, adoptando el carácter de verdadero sin ser comprobado.

Según Bentué (2001).

Es la respuesta a la revelación de Dios entendida como palabra interpeladora. La fe no es, pues la simple apertura radical del hombre, en su estructura natural, a la revelación. Es una respuesta que presupone haber escuchado la palabra interpeladora; presupone la revelación proclamada. Esta respuesta no puede fundarse en el hombre sino en Dios mismo, es don o gracia que regala estar en sintonía con la realidad misma de Dios (pág. 252, 253).

El Directorio General para la Catequesis (DGC) (1997) en el N° 56 entrega también una definición de fe:

La fe es un don destinado a crecer en el corazón de los creyentes. (156) La adhesión a Jesucristo, en efecto, da origen a un proceso de conversión permanente que dura toda la vida. (157) Quien accede a la fe es como un niño recién nacido (158) que, poco a poco, crecerá y se convertirá en un ser adulto, que tiende al « estado de hombre perfecto », (159) a la madurez de la plenitud de Cristo (N° 56).

La comunicación de Dios con el hombre se manifiesta en una experiencia religiosa que de acuerdo a Alberich (2003) presenta algunos rasgos típicos (pp.80-81):

No es propiamente experiencia de otro mundo o de otra realidad, sino más bien un modo más profundo de vivir la realidad. Tal experiencia no supone necesariamente realidades o situaciones extraordinarias de vida, sino que surge de la vida misma en sus momentos fundamentales (amor, odio, esperanza, compromiso, dolor, muerte, etc.) aunque, eso sí, percibidos a un nivel interpretativo más profundo y radical: “la experiencia religiosa es la experiencia humana que lleva a una persona a reconocer en ella una dimensión de trascendencia” (A.Fossion, Dieu toujours recommencé, 83).

“Esta experiencia religiosa abarca la dimensión profunda de toda realidad vista en su horizonte de totalidad y radicalidad (origen y fin, significado último, búsqueda de salvación, etc.)” (Maymí pág. 158-159).

Por otra parte, también se puede considerar la experiencia religiosa como:

Lectura en profundidad de lo vivido, hasta el nivel del “misterio” y la apertura al “trascendente”: En la experiencia religiosa la realidad viene captada en el horizonte de la totalidad (significado, origen y fin último, etc.) en su problemática más radical (búsqueda de sentido, demanda de salvación, invocación, etc.) y abierta a la dimensión trascendente del “Totalmente Otro” (Alberich, 2003, p.81)

Alberich plantea además que

La experiencia religiosa se expresa en las diversas objetivaciones o lenguajes de lo religioso: ritos, creencias, narraciones, instituciones, normas, etc. Éstas pueden ser verbales o no, sagradas o profanas, individuales o comunitarias. En la experiencia religiosa las subjetivaciones juegan un importante papel de mediación, ya que permiten el acceso a la profundidad del misterio y a la alteridad de lo trascendente. La experiencia religiosa se presenta así como un iceberg, que deja ver solamente en la superficie una pequeña parte de su consistencia y profundidad. No todos los lenguajes son aptos igualmente para expresar esta profundidad: poco apropiados son, por ejemplo, el lenguaje informativo, el racional o demostrativo; más adecuados son los lenguajes evocativos o “sacramentales”: la narración, el testimonio, el símbolo, la metáfora, la poesía, el rito, etc. (p.81).

A este respecto Dacquino, (1982) expresa que para el desarrollo y formación de la experiencia religiosa son fundamentales los padres y que la religiosidad nace del “eros”; es decir, desde el nacimiento el niño posee una disponibilidad religiosa específica, el eros es donde nace la religiosidad, la base desde donde deriva la experiencia religiosa, es el hecho de que el ser humano presenta una poderosa tendencia a la unión y la armonía. Es en el seno materno donde el ser humano tiene una cabal experiencia de esta unión, de esta perfecta armonía.

Desde el nacimiento el niño tiene satisfechas todas sus necesidades a través de la madre, se produce con esta figura materna una relación interpersonal rica en implicaciones afectivas y es a través de esta relación que aprende a fiarse, a dar y a amar. Es este el primer momento de una disponibilidad inconsciente de la religiosidad.

El padre mantiene un rol complementario con el de la madre; de la figura paterna proviene el aspecto objetivo, la realidad, la racionalidad. El rol de esta figura sería la encargada de entregar al niño la orientación desde el principio del placer hasta llevarlo al principio de la realidad. Al romper esta relación el niño sale de su egocentrismo y comienza el reconocimiento del otro.

Ambas figuras paternas son fundamentales para la estructuración de la religiosidad en el niño, el contenido simbólico de estas imágenes serían entonces, lo que conduce a la imagen de Dios como resumen de sus atributos (pp.47 – 56).

El origen de la religiosidad presenta diversas posturas; Borello (2009) presenta tres (308-309):

- 1) **Las hipótesis innatistas:** Postulan que el hombre nace con la idea de Dios, que ésta es espontánea e innata.
- 2) **Las hipótesis derivacionistas:** Esta hipótesis se derivaría de la necesidad del niño de buscar la causalidad, de la inquietud de los por qué, al tratar de dar explicación a los fenómenos naturales y el origen de las cosas.
- 3) **Las hipótesis de las relaciones padres-hijos:** Se atribuye la experiencia religiosa a las experiencias familiares, a la relación profunda de los padres con los hijos.

4.1. ETAPAS DE LA FE

Dentro del desarrollo de la religiosidad se pueden distinguir etapas, Fowler reconoce 6 etapas en el desarrollo de la fe, precedidas por la etapa de la primera infancia, en la que no es posible hablar todavía propiamente de fe, ni se la puede investigar experimentalmente.

(<http://www.todaydocs.com/index.php?m=url&url=http%3A%2F%2Fdidacticarel.files.wordpress.com%2F2008%2F10%2Ffe-fowler.doc&title=Etapas%20de%20>)

❖ Primera infancia y fe indiferenciada

Aunque esta pre-etapa de la fe es inaccesible al estudio empírico, es claro que las cualidades de la reciprocidad, confianza, la autonomía, la esperanza y el valor desarrollados en esta fase subyacen a todo lo que viene después en el desarrollo de la fe. Esta etapa abarca normalmente de los 3 a los 7 años de edad. Es la época de la imaginación que produce sentimientos duraderos, los que marcarán más tarde su relación con Dios. El niño alcanza una primera conciencia de sí, pero de tipo egocéntrico, este egocentrismo necesita de un ambiente familiar que le proporcione seguridad y libertad. Esta etapa ofrece la posibilidad de moldear las dimensiones emotivas de la fe de manera positiva o negativa. Se trata de una fe imaginativa y de imitación de la de los adultos con quienes el niño se relaciona más estrechamente.

❖ Segunda etapa: fe mítico-literal

Entre los 7 años y la pubertad (alrededor de los 12 ó 14) el niño va haciendo suyas las historias, las creencias, las costumbres y los símbolos de la comunidad a la que pertenece; pero las creencias, los símbolos, las reglas morales, etc. las interpreta literalmente, como si su sentido fuera unívoco. Puede, además, ponerse en la perspectiva de los demás, lo que le permite construir una imagen del mundo basada en la reciprocidad de las relaciones interpersonales; de aquí que su idea de la justicia sea esencial, sea parte del ser.

❖ Tercera etapa: fe sintético-convencional

Entre los 13 años hasta el comienzo de la edad adulta, se alcanza la capacidad de pensamiento abstracto y conceptual, lo que permite una nueva conciencia de sí mismo. Es la etapa propia de los adolescentes: ahora el mundo de la experiencia se abre y va mucho más allá de la familia; se integra la escuela, el grupo de amigos, el barrio, los medios de comunicación social, el trabajo. La fe debe orientar al adolescente en la toma de compromisos cada vez más complejos. La fe será fundamentalmente conformista, en el sentido de que el adolescente tiende a responder, por falta de seguridad en su propia identidad, a las expectativas de los demás (actitudes convencionales). Para las personas de esta etapa, Dios es alguien que nos conoce mejor que nosotros mismos.

El adulto presenta un pensamiento estereotipado lleno de clichés y de posiciones tajantes. En esta fase el pensamiento se focaliza sobre los objetos y comportamientos exteriores, como la apariencia, la aceptación social, la pertenencia. Estos adultos poseen una débil capacidad de introspección y son poco sensibles a los movimientos interiores.

❖ Cuarta etapa: fe individual-reflexiva

Al entrar en la vida adulta el equilibrio de la etapa anterior comienza a vacilar, debido a que se tiende a cuestionar el sistema de valores y contenidos de la fe; aquí los símbolos se vuelven conceptos: se trata de una etapa desmitologizadora, gracias a una lógica de distinciones claras y de conceptos abstractos muy bien definidos y que debe buscar su fundamento más allá de las relaciones, de tener una identidad que no sea definida por los demás. Antes se dependía del juicio de valor de las personas de referencia, ahora se quiere conseguir una nueva forma de ver.

La fortaleza de esta etapa es la reflexión crítica de la propia identidad y de las ideologías y cosmovisiones.

❖ **Quinta etapa: fe de conjunción**

Esta etapa no suele surgir antes de la mitad de la vida. La persona incorpora en su visión de sí y del mundo lo que en la etapa anterior dejaba de lado; vuelve a unir el símbolo con sus significados conceptualizables; se abre a las voces profundas del propio yo, reelaborando el pasado, reconociendo todo lo inconsciente que le dio el grupo en el que se formó. La fortaleza o virtud de esta etapa es el surgimiento de la imaginación irónica, es decir, la capacidad de estar en los significados de los símbolos.

❖ **Sexta etapa: fe universalizadora**

Muy poca gente alcanza esta etapa final. Se trata de personas que encarnan contagiosamente el espíritu de una comunidad humana inclusiva, personas que viven en la participación de un poder que unifica al mundo y lo transforma; por eso, se las siente como gente subversiva de las estructuras e instituciones dadas (lo que hace que normalmente se las honre más una vez muertas que en vida), son gente que ama la vida, pero sin apegarse a ella. Se puede pensar en Gandhi, Martin Luther King, la Madre Teresa de Calcuta.

4.2 Educación de la Fe

La Iglesia siendo fiel a su misión de evangelizar a todos los hombres, busca interesar y llevarlos al camino de Jesús para entregarles el mensaje de Dios a través de un proceso evangelizador; este proceso presenta algunas etapas: La etapa misionera que busca poner los cimientos de la fe y está constituida por el primer anuncio o kerigma y la reiniciación de la fe; la siguiente es la etapa catequística, cuya finalidad es brindar un proceso de educación integral, gradual, y sistemático de la fe, para poder vivir el seguimiento a Jesús y poder dar razón de la fe. Finalmente el apostolado, dirigida a los cristianos ya maduros que tienen la alegría de haber encontrado a Cristo y ponen lo que son y tienen al servicio del Reino (<http://www.vicariadepastoral.org.mx/>).

Según Maymí (1998) La evangelización presenta cuatro frentes: la solidaridad humana y la opción por los pobres, las comunidades eclesiales, la familia y la escuela cristiana.

La familia, específicamente los padres, han sido siempre la fuente primaria de la evangelización; es aquí donde nacen las posturas frente a la visión de mundo, a la vida cotidiana, etc. (pp.169-170) Esta debe estar fuertemente apoyada y acompañada por otro de los frentes que es la escuela cristiana. La encargada de educar la fe es la catequesis, de acuerdo a la Catechesi Tradendae (CT) (1979):

Globalmente, se puede considerar aquí la catequesis en cuanto educación de la fe de los niños, de los jóvenes y adultos, que comprende especialmente una enseñanza de la doctrina cristiana, dada generalmente de modo orgánico y sistemático, con miras a iniciarlos en la plenitud de la vida cristiana. (CT N°18).

En el Sínodo sobre catequesis realizado en el año 1977 se insistió mucho en el Cristocentrismo de toda catequesis auténtica, es decir, hay que subrayar que en el centro de la catequesis encontramos esencialmente a una persona, la de Jesús de Nazaret (CT N° 5). En este contexto, “el fin definitivo de la catequesis es poner a uno no sólo en contacto sino en comunión, en intimidad con Jesucristo” (CT N°5.)

Por otra parte, se puede señalar que la finalidad específica de la catequesis consiste en desarrollar una fe inicial; en promover en plenitud y alimentar diariamente la vida cristiana de los fieles de todas las edades. Se trata de hacer crecer la fe sembrada por el Espíritu Santo con el primer anuncio y transmitido eficazmente a través del bautismo: es la educación ordenada y progresiva de la fe (CT N°20).

Su contenido es el de toda la evangelización: La Buena Nueva de salvación y lo extraerá siempre de la fuente viva de la Palabra de Dios, transmitida mediante la Tradición y la Escritura. (CT N° 26)

Uno de los objetivos de la acción catequística es la adquisición de actitudes cristianas; la interiorización de estas actitudes de fe permite sacar la catequesis de la mera instrucción religiosa para llegar a ser aporte real. Las actitudes de fe que constituyen el objetivo central de la acción catequística son la fe, la esperanza y la caridad. Educar en la fe significa generar sentimientos de abandono en la palabra de Dios, llevando a la adhesión personal e incondicional a Jesucristo. Educar la esperanza es inculcar la confianza incuestionable en las promesas de Dios, la paciencia ante las adversidades;

presentar optimismo ante la historia y el futuro, luchar por un mundo más cercano al proyecto de Dios sin caer en la desesperación. Educar la caridad es llevar la fe a la perfección del amor, es decir, amor a Cristo en los hermanos, renunciar al egoísmo, solidaridad con los pobres, etc. (Alberich, 2003, p.142). Este proceso de educación implica necesariamente tener una fidelidad armónica y articulada a Dios a la Iglesia y al Hombre en situación, elementos claves a considerar en una propuesta Catequística.

Por otra parte, Alberich (2003) señala que además de estos aspectos,

Es importante tomar en cuenta el aspecto cognoscitivo en el proceso de la maduración de la fe, como respuesta a las interrogantes de la vida concreta. El conocimiento de la fe, más que aumentar la cultura religiosa, debe asegurar un conjunto de motivaciones y representaciones que sostengan y den sentido al proyecto cristiano de vida (p.143).

Además, es importante tener en consideración dos problemas que se generan al integrar el aspecto cognoscitivo como son el transmitir el contenido en su integridad y la memorización como un método de la catequesis. En los documentos oficiales se pide que la catequesis transmita la doctrina completa, el mensaje cristiano completo. El conocimiento de la fe es un medio al servicio de la maduración de la fe, y se plantean algunos criterios para ser fiel a estas exigencias teológicas (p.144):

- 1) **Gradualidad y adaptación:** se debe presentar el mensaje de manera gradual siguiendo el ejemplo de la pedagogía de Dios que ha sido entregada de esta manera.
- 2) **Jerarquía de las verdades:** no todo tiene la misma importancia.
- 3) **Integridad intensiva:** se plantea el carácter intensivo en contraposición a extensivo.

En cuanto a la memorización podemos observar que sin duda es un aporte como un instrumento de transmisión cultural y religiosa, sin embargo, puede impedir la maduración de algunas actitudes de fe.

Es importante tomar en cuenta que en la educación de la fe no podemos dejar de lado la dimensión comportamental de la actitud del cristiano de acuerdo con su forma de vida y las actitudes que suponemos debe presentar, los documentos oficiales entregan

a la catequesis tareas como educación para la oración, formación moral, iniciación sacramental, etc. estas tareas son (Alberich, 2003 p.146):

- Educar para el ejercicio de la caridad y del compromiso; testimonio cristiano en el mundo.
- La catequesis debe ser educación para la comunión y la vida comunitaria, vida de la comunidad cristiana.
- Iniciación en la escucha y anuncio de la Palabra, participación en la función profética de la Iglesia.
- Iniciar en el misterio de la celebración cristiana, iniciación en los sacramentos.
- Educación para la opción vocacional y ministerial, ayudar a descubrir la misión en la Iglesia y en el mundo.

De acuerdo a lo anteriormente señalado se puede decir que esta tarea se plasma en las Articulaciones de la Acción Evangelizadora de la Iglesia como sacramento de salvación, a través de signos evangelizadores y ámbitos de la acción en el siguiente esquema:

EL PROYECTO DEL REINO EN SU VISIBILIDAD ECLESIAL

| | SE REALIZA | SE VIVE | SE PROCLAMA | SE CELEBRA |
|---|--|---|---|---|
| <p>Funciones o mediaciones eclesiales "signos evangelizadores"</p> | <p>DIACONÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amor-caridad • Servicio • Promoción • Educación • Liberación • Solicitud | <p>KOINONÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunión • Fraternidad • Reconciliación • Unidad • Comunicación • Comunidad | <p>MARTYRÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anuncio • Testimonio • Profecía • CATEQUESIS • Predicación | <p>LITURGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eucaristía • Sacramentos • Celebración • Fiestas • Devociones • Oración |
| <p>Ámbitos principales de la acción eclesial "proceso evangelizador"</p> | <p>Acción Misionera</p> <p>"ad extra"</p> <p>Presencia</p> <p>Servicio</p> <p>Diálogo</p> <p>Testimonio</p> <p>Primer anuncio</p> | <p>Acción Catecumenal</p> <p>Acogida</p> <p>Acompañamiento</p> <p>CATEQUESIS</p> <p>Iniciación</p> <p>Mitología</p> | <p>Acción Pastoral</p> <p>"ad intra"</p> <p>Caridad-servicio</p> <p>Predicación</p> <p>CATEQUESIS</p> <p>Vida de comunidad</p> <p>Culto-celebración</p> | <p>Presencia en el mundo</p> <p>Testimonio</p> <p>Promoción</p> <p>Participación</p> <p>Acción cultural</p> <p>Acción socio-política</p> |

CAPÍTULO V: LA EREC

5. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA RELIGIÓN CATÓLICA

El Directorio General para la Catequesis (DGC) (1971) en su número 73 entrega lineamientos para la Enseñanza Religiosa Escolar (ERE):

Es necesario que la enseñanza religiosa escolar aparezca como disciplina escolar, con la misma exigencia de sistematicidad y rigor que las demás materias. Ha de presentar el mensaje y acontecimiento cristiano con la misma seriedad y profundidad con que las demás disciplinas presentan sus saberes. No se sitúa, sin embargo, junto a ellas como algo accesorio, sino en un necesario diálogo interdisciplinar. Este diálogo ha de establecerse, ante todo, en aquel nivel en que cada disciplina configura la personalidad del estudiante. Así, la presentación del mensaje cristiano incidirá en el modo de concebir, desde el Evangelio, el origen del mundo y el sentido de la historia, el fundamento de los valores éticos, la función de las religiones en la cultura, el destino del hombre, la relación con la naturaleza. La enseñanza religiosa escolar, mediante este diálogo interdisciplinar, funda, potencia, desarrolla y completa la acción educadora de la escuela. (223)

En nuestro país, de acuerdo a la legislación vigente, la Educación Religiosa Escolar es una propuesta que hacen las distintas Iglesias al Ministerio de Educación. En la Iglesia Católica se ha denominado Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) a la forma de hacer presente el evangelio en el ámbito escolar; es por esto que se le exige de la misma manera que a las demás asignaturas. La inclusión de la Asignatura de Religión en el currículum escolar completa el proceso formativo de la persona en su dimensión trascendente, espiritual y moral. Esta tarea educativa evangelizadora, debe relacionarse con la vida de la comunidad parroquial y diocesana para procurar la integración de los estudiantes como miembros activos de éstas, para que sean participantes en la vida pastoral y litúrgica. Además debe expresarse según los códigos de los miembros de cada comunidad, según sea el contexto escolar donde se ofrezca, por esto puede adquirir acentos diversos como tomar en ocasiones un carácter cultural, de profundización de la fe, de preparación, anuncio misionero, etc. En este contexto se puede señalar que el rol del profesor de religión es fundamentalmente el ser un evangelizador, debe concebir su tarea como una vocación, preocupándose de su formación humana, espiritual y profesional ya que tiene al menos dos ámbitos en su quehacer, el de pastor y el de maestro. Estas características son fundamentales en cualquier proceso catequístico, pero se hacen mucho más necesarias en un proceso educativo escolar integrador de niños con NEE.

En el proceso de Educación en la Fe, la religiosidad no va en una sola dirección, no tiene solo un tema, se pueden distinguir en ella áreas o dimensiones que constituyen la fundamentación teológica de la EREC y son las cuatro características de Jesús como Profeta, Rey, Servidor y Sacerdote. De la misma manera en esta educación, la Iglesia hace madurar la religiosidad de sus hijos en los mismos ámbitos que conforman su vocación, es decir, la religiosidad está llamada a madurar por medio del crecimiento en cada una de las áreas que también están presentes en el contexto escolar tal como lo la EREC (p.20):

- **Área Testimonial:** Orientada al anuncio profético que realiza la Iglesia. El estudiante se dará cuenta de la necesidad de anunciar con su vida el mensaje del Señor Jesús, comprenderá que cualquiera sea su adhesión religiosa debe fundamentarla y aplicarla a la vida.
- **Área Celebrativa:** orientada al ejercicio litúrgico. El estudiante comprenderá que mediante ritos y celebraciones, los creyentes entran en contacto con el paso del Señor Jesús en su vida.
- **Área Comunitaria:** orientada a la dimensión de Pueblo que tiene la Iglesia. El estudiante comprenderá que su vivencia religiosa no puede vivirse en solitario, porque el proceso de socialización está íntimamente ligado al de crecimiento integral y cómo deben tratarse aquellos hermanos en el Señor.
- **Área Servicial:** orientada a la actitud y la actividad diaconal de la Iglesia. El estudiante descubrirá las consecuencias de trabajar en la construcción de la Civilización del Amor y reconocer su crecimiento interno al donarse a los demás.

Teniendo presente estas áreas, en la EREC se han planteado Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para el sector de aprendizaje en Religión para cada nivel de enseñanza, tal como se presentan a continuación:

NB1 (1º-2º)

Dios Padre Creador, fuente de amor y vida

| Área | Objetivos Fundamentales | Contenidos Mínimos Obligatorios |
|-------------|---|--|
| Testimonial | Identificar que Dios es nuestro Padre, que nos ama y nos ha dado la vida para ser felices y estar con Él, ahora y por siempre | -Dios Padre creador del mundo y de la vida. -Dios es el Padre de la humanidad que quiere nuestra felicidad, y nos abre un camino para encontrarnos definitivamente con Él. |
| Celebrativa | Alabar a Dios Padre por las maravillas que ha creado, a través de la oración, signos y gestos litúrgicos que usamos los cristianos. | -La contemplación y el agradecimiento a Dios por la Creación y la vida. -La oración como comunicación con el Padre Dios. |
| Comunitaria | Descubrir que la familia, la comunidad escolar y los amigos son instancias para amar y crecer de acuerdo a la invitación que nos hace el Señor Jesús, el Hijo amado del Padre Dios. | -Dios Padre fuente de amor y la unidad. -La familia y la comunidad escolar, lugares privilegiados para amar y ser amados. -Jesús, Hijo amado del Padre Dios, nos muestra el camino para amar y crecer. |

| NB1 (1º-2º) | | |
|--|---|--|
| Dios Padre Creador, fuente de amor y vida | | |
| Área | Objetivos Fundamentales | Contenidos Mínimos Obligatorios |
| Servicial | Descubrir que, al amar al prójimo y al cuidar el entorno colaboramos con el Padre Dios, y nos asemejamos a su Hijo. | -El amor al prójimo se demuestra amando como Jesús amó. -Cuidar y embellecer la Creación, junto al Padre Dios |

| NB2 (3º- 4º) | | |
|--|--|---|
| Jesús me enseña a vivir como hijo de Dios | | |
| Área | Objetivos Fundamentales | Contenidos Mínimos Obligatorios |
| Testimonial | Demostrar alegremente que el Señor Jesús es el Hijo de Dios y de la Virgen María, y que nos enseña a ser hijos del Padre viviendo como hermanos. | -Jesús, hijo de Dios y de María. -Jesús enseña a vivir como hermanos. -El Espíritu Santo nos infunde el amor. |
| Celebrativa | Valorar las fiestas religiosas que se celebran durante el año litúrgico y las distintas formas de oración como modos de comunicarse con el Señor Jesús, el Padre Dios, la Virgen y los santos. | -Las grandes fiestas cristianas en el año litúrgico. -Diferentes maneras de dialogar con Dios, la Virgen y los santos. |
| Comunitaria | Descubrir que los hijos del Padre Dios se reúnen como hermanos para escuchar su Palabra, hasta el día en que nos hablará cara a cara en el | -La Iglesia, familia de Dios, formada por todos los bautizados, que caminan hacia el cielo. |

| NB2 (3º- 4º) | | |
|--|---|---|
| Jesús me enseña a vivir como hijo de Dios | | |
| Área | Objetivos Fundamentales | Contenidos Mínimos Obligatorios |
| | cielo. | -La Biblia, libro por el cual Dios Padre habla a sus hijos y los reúne. |
| Servicial | Reconocer que los talentos personales son para ayudar a los demás y cooperar en la construcción de un mundo mejor, inspirados en el Evangelio del Señor Jesús | -Las cualidades personales, dones del Espíritu Santo, son para servir. -El cuidado de la naturaleza, de los demás y del propio cuerpo. |

| 5º | | |
|--|---|---|
| El Pueblo de Dios nuestra Familia | | |
| Área | Objetivos Fundamentales | Contenidos Mínimos Obligatorios |
| Testimonial | Demostrar que a lo largo de toda la Historia de la Salvación, el Señor se ha manifestado fiel y poderoso con su Pueblo. | -La Biblia nos narra la historia del Pueblo de Dios. -Acontecimientos y personas de la Historia de la Salvación que revelan la presencia de Dios como amigo y Salvador. -Jesucristo constituyó su Iglesia como Pueblo de Dios, guiado por Pastores. |

| 5º | | |
|--|--|--|
| El Pueblo de Dios nuestra Familia | | |
| Área | Objetivos Fundamentales | Contenidos Mínimos Obligatorios |
| Celebrativa | Valorar los modos simbólicos y rituales en que el Pueblo de Dios ha celebrado la presencia del Señor en su historia. | -Dios hace Alianza con su Pueblo. -La liturgia del nuevo Pueblo de Dios actualiza la Alianza. |
| Comunitaria | Practicar algunas actitudes que hacen vivir la fraternidad y la filiación a los integrantes del Pueblo de Dios. | -El Bautismo, la Confirmación y la Eucaristía simbolizados en los ritos del A.T., construyen hoy al nuevo Pueblo de Dios. -El perdón y la misericordia reconstruyen la unidad del nuevo Pueblo de Dios. |
| Servicial | Realizar actos de servicio como signo del llamado al don de sí que ha hecho el Señor a su Pueblo. | -Los llamados de Dios a su Pueblo para exigir la justicia, la misericordia y la fidelidad. -Diferentes modos de responder, ayer y hoy, al llamado de servir al prójimo. |

| 6º | | |
|--|---|--|
| Jesucristo, Hijo, Hermano y Señor | | |
| Área | Objetivos Fundamentales | Contenidos Mínimos Obligatorios |
| Testimonial | Descubrir los principales elementos presentes en el Misterio del Señor Jesús: su persona, su vida, su mensaje. | -Vida, obra y mensaje de Jesús. -Jesús, muerto y resucitado: Hijo del Padre, y de María en el tiempo, Hermano de toda persona y Señor del Cosmos y la Historia. |
| Celebrativa | Descubrir en las prácticas rituales cristianas, modos de encuentro entre el Señor Jesús y la comunidad de sus seguidores. | -Las celebraciones litúrgicas, particularmente los sacramentos, caminos al encuentro con Cristo vivo. -La Palabra del Señor y la oración cristiana, caminos para vencer el mal en todas sus formas. |
| Comunitaria | Descubrir en las prácticas rituales cristianas, modos de encuentro entre el Señor Jesús y la comunidad de sus seguidores. | -La Eucaristía, centro del Día del Señor. -El sacramento de la Reconciliación. |
| Servicial | Valorar el modo de servir a los demás que propone el Señor Jesús en su Evangelio | -Los santos, maestros en el amor y el servicio. -Las obras de misericordia. -El Juicio Universal sobre la caridad. |

7º

El Espíritu santo anima y guía a la Iglesia a la plenitud

| Área | Objetivos Fundamentales | Contenidos Mínimos Obligatorios |
|-------------|---|--|
| Testimonial | Descubrir que el Espíritu Santo, a través de su presencia invisible pero real, nos guía a nosotros y a la Iglesia a la vida plena. | <ul style="list-style-type: none"> -Dios Espíritu Santo es Persona-Amor. -El Espíritu Santo, presente en la Virgen María, la Iglesia y en nuestra vida. -En los anhelos de la preadolescencia está la presencia del Espíritu Santo. |
| Celebrativa | Agradecer al Señor los diversos signos de la actividad del Espíritu Santo en pro de la vida plena, personal y comunitaria. | <ul style="list-style-type: none"> -Los dones y frutos del Espíritu Santo. -La Confirmación, plenitud del Bautismo por la fuerza del Espíritu Santo constituye nuestro Pentecostés. |
| Comunitaria | Analizar algunos hechos y personajes de la historia de la Iglesia, donde se manifiesta la actividad del Espíritu Santo por implantar el amor y la unidad. | <ul style="list-style-type: none"> -El Espíritu Santo guía siempre a la Iglesia a realizar gestos de amor, servicio, unidad y defensa de la verdad. -Signos de la presencia y ausencia del Espíritu Santo en el mundo actual. |
| Servicial | Descubrir los modos en que el Espíritu | -El Espíritu Santo, que |

| 7º | | |
|--|---|--|
| El Espíritu santo anima y guía a la Iglesia a la plenitud | | |
| Área | Objetivos Fundamentales | Contenidos Mínimos Obligatorios |
| | Santo nos anima a una vida plena sirviendo a los demás. | es Persona-Amor impulsa a crecer y a madurar en la fe, en la esperanza y en la caridad. -El Espíritu Santo desarrolla la vocación testimonial y apostólica del cristiano. -El Espíritu Santo, fuente de las diferentes espiritualidades. |

| 8º | | |
|--|--|---|
| Todos al servicio del Reinado de Dios | | |
| Área | Objetivos Fundamentales | Contenidos Mínimos Obligatorios |
| Testimonial | Proponer el Reinado de Dios como el sentido y la meta final que tienen la historia humana y el Universo, según el Proyecto de Salvación. | -El Reinado de Dios, ya presente, pero no aún en plenitud. -Las parábolas del Reino. |
| Celebrativa | Proponer modos juveniles de celebrar la invitación a formar parte de la Iglesia, germen del Reinado de Dios. | -La Iglesia como germen del Reinado de Dios. -La liturgia anticipa el encuentro gozoso con |

8º

Todos al servicio del Reinado de Dios

| Área | Objetivos Fundamentales | Contenidos Mínimos Obligatorios |
|-------------|---|--|
| | | el Señor. -Conversión y discipulado, caminos para el Reinado de Dios. |
| Comunitaria | Revisar, a la luz de criterios evangélicos, lo que obstaculiza y lo que favorece el crecimiento del Reinado de Dios. | -Lo que obstaculiza el Reinado de Dios según el Evangelio: el pecado y el Demonio. -Lo que favorece el crecimiento del Reinado de Dios: comunión, fraternidad y corresponsabilidad. |
| Servicial | Distinguir el servicio específico que puede prestar la fe cristiana en la comprensión y la actividad del mundo contemporáneo. | -La profesión, en perspectiva cristiana, está al servicio del Reinado de Dios. -Las vocaciones cristianas, servicios especializados para la construcción del Reinado de Dios. |

Si hacemos un recorrido por los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, se puede decir que la síntesis de estos radica en: la presentación a los niños de Dios como Padre y Creador; a Jesucristo como Hijo, Hermano y Señor, que salva por Amor; la Iglesia pueblo de Dios; el Espíritu Santo como animador de la vida cristiana; el Reinado de Dios como el sentido y la meta final que tienen la historia humana y el Universo, según el Proyecto de Salvación. Todos estos temas constituyen los fundamentos teológicos que deben sustentar cualquier itinerario catequístico escolar que quiera ser fiel a los requerimientos que la Iglesia Católica ha señalado como Contenidos Mínimos para el sector de Religión.

Es importante además, destacar la importancia que se debe asignar al desarrollo de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, a través de la implementación de estrategias didácticas que estimulen la participación de los estudiantes, situándolos en el centro del proceso de enseñanza –aprendizaje.

Para hacer efectivo este proceso se requiere diversificar las actividades y no quedarse en aquellas típicas o tradicionales, como son la exposición y el trabajo de lápiz y papel. Dado que los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos, nos sitúan ante una propuesta de formación integral, los métodos deben favorecer la participación y experimentación, en el sentido de provocar experiencias significativas, que interpelen la vida de los estudiantes, de manera colaborativa, interactiva y creativa. Puesto que, el origen de esta asignatura, llama también, a desarrollar en nuestros estudiantes, una conciencia social, comunitaria y personal. Tarea que debe iniciarse con los más pequeños. El desafío pedagógico, radica en el desarrollo de actividades prácticas que asuman su quehacer cotidiano, su historia y experiencias previas.

Es fundamental tomar en cuenta de manera continua aquellos objetivos que permiten al estudiante descubrirse y reconocerse como Hijos de Dios, por lo tanto, con grandes virtudes, las que pueden poner al servicio de los demás. Será esto de fundamental aporte a las dificultades presentadas por los niños con NEE ya que gran parte de sus dificultades pasan también por una autoestima descendida. El que el estudiante se reconozca como un ser único e irreplicable, como un niño que ha sido pensado y creado

por Dios, como la más hermosa obra de arte, permite el reconocimiento de Dios como un Padre amoroso y cercano.

Desde aquí podremos paulatinamente incorporar otros conocimientos que ampliarán la vida espiritual de los estudiantes.

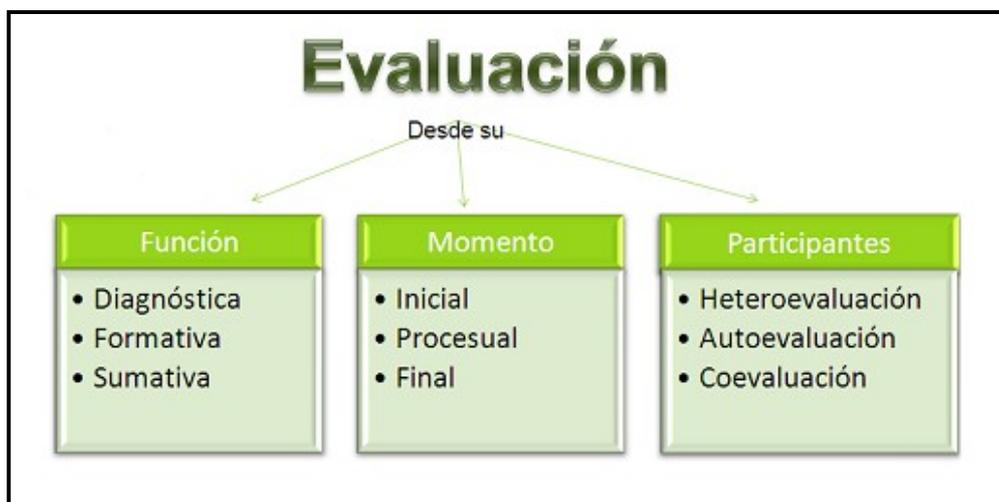
5.1. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Dentro del proceso de aprendizaje, la evaluación adquiere un rol muy importante, que aporta fundamental información para una posterior toma de decisiones. Por esto definiremos de manera general el concepto de evaluación:

La evaluación de los aprendizajes es un proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo.

<http://es.scribd.com/doc/10979611/Guia-de-Evaluacion-EBR>

La evaluación debe ser un proceso continuo y por ello estará presente en todos los momentos del proceso formativo (inicio, durante y final) y con distintos propósitos (diagnóstico, formativo o sumativo).



Fuentes, P. (2012) Propósitos y procedimientos evaluativos. Dirección General de docencia de pregrado de la Universidad Autónoma de Chile. Jornada de capacitación de docentes.

La evaluación diagnóstica está orientada a recoger información acerca de los conocimientos o experiencias previas de los estudiantes. Esta evaluación aporta valiosa información para iniciar el proceso formativo, desarrollar procesos de

nivelación, reformular estrategias metodológicas, entre otros. La evaluación formativa está orientada a valorar el proceso de aprendizaje y a detectar errores o carencias, de manera que se pueda retroalimentar oportunamente al estudiante realizando las observaciones o correcciones que resulten pertinentes, diseñando actividades de refuerzo o profundización. La evaluación sumativa es una visión final orientada a la comprobación de logros alcanzados en relación a los aprendizajes esperados. Esta evaluación siempre implica calificación.

En el Modelo Educativo Tradicional la evaluación está en manos del profesor (heteroevaluación), en tanto que un Modelo Centrado en el Estudiante debe otorgar y propiciar oportunidades para la autoevaluación en donde se les pueda llevar a reflexionar y tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes lo que se ve reflejado en un mayor compromiso y cumplimiento con su aprendizaje y la coevaluación (aquella realizada entre pares).



Fuentes, P. (2012) Propósitos y procedimientos evaluativos. Dirección General de docencia de pregrado de la Universidad Autónoma de Chile. Jornada de capacitación de docentes.

A la pregunta sobre “¿qué evaluar?”, la respuesta apunta a la evaluación de los aprendizajes esperados que se han definido en el programa, en función de las capacidades o competencias asociadas a la asignatura y por tanto los contenidos o saberes que se han declarado en dicho documento: conceptuales, procedimentales, y actitudinales.



Fuentes, P. (2012) Propósitos y procedimientos evaluativos. Dirección General de docencia de pregrado de la Universidad Autónoma de Chile. Jornada de capacitación de docentes.

Es importante considerar que la evaluación debe considerar tanto procesos como resultados.

5.2. LA EVALUACIÓN DIFERENCIADA

Al momento de evaluar los aprendizajes logrados por los alumnos con NEE, debemos tener en cuenta algunas consideraciones dada la amplia gama de dificultades que estos pueden presentar:

- ❖ El Ministerio de Educación a través de diferentes decretos entrega directrices, normas y herramientas para la evaluación de los estudiantes y deja en manos del director y profesores del establecimiento las normas a seguir en el caso de aplicar una evaluación diferenciada, evaluación que dependerá de las características particulares de cada estudiante.

De acuerdo al ministerio de educación ésta debe estar a cargo y ser normada desde cada colegio; es el director y los profesores quienes entregan las directrices para aplicarla. Es un procedimiento que considera, respeta y asume al alumno con necesidades educativas especiales desde su realidad individual, adaptando y/o reformulando los instrumentos o modalidades de evaluación aplicada al grupo curso, a fin de favorecer una eficaz evaluación de ese alumno, a partir de la particularidad de su déficit o condición y debe considerar:

- ❖ Los niveles de inicio de cada estudiante
- ❖ Los ritmos de aprendizaje y el avance de cada estudiante
- ❖ Los estilos de aprendizaje.
- ❖ Las formas de expresar los aprendizajes de los estudiantes.
- ❖ Al decidir su aplicación es necesario tener presente el beneficio que le aportará al alumno esta medida.

La calificación para los alumnos que son evaluados en forma diferenciada es la que establece la reglamentación vigente. En el contexto del artículo 5, decreto 511/97 la escala es de 1,0 a 7,0 por lo tanto a un alumno que se evalúa en forma diferenciada no le está vedada la nota máxima 7,0 a este respecto cabe hacer presente que la calificación es una medida relativa y no absoluta que dice relación sólo con los objetivos medidos en un momento determinado para un alumno o grupo de alumnos.

La evaluación diferenciada es por lo tanto un desafío en el quehacer pedagógico que invoca la creatividad de cada docente para ofrecer alternativas adecuadas a sus estudiantes, y que permitan calificar lo que cada alumno ha aprendido. Es imprescindible que el profesor recoja información sobre el aprendizaje mediante variadas vías (instrumentos, procedimientos, etc.), se trata de que ofrezca, en el transcurso del período escolar, opciones diferentes, todas igualmente válidas, para que los alumnos exhiban su apropiación de los aprendizajes esperados, esto implica evidentemente un mayor trabajo para el profesor.

5.3. EVALUACIÓN EN EL SECTOR DE APRENDIZAJE DE RELIGIÓN.

En lo que respecta a los procedimientos de evaluación, los profesores de religión se ven enfrentados a las mismas exigencias que el resto de los docentes de otras áreas. En tal sentido, las técnicas usadas, la claridad de los objetivos y contenidos se evalúan de la misma manera, sin embargo le es más pertinente—por el tipo de aprendizaje que se espera que sus estudiantes alcancen—que sus evaluaciones tengan un fuerte énfasis en el desarrollo actitudinal de los educandos, para cumplir con la fundamental misión de ser un formador de personas, de ser un evangelizador, y de velar por tanto, por las necesidades de cada estudiante en cuanto a su proceso de crecimiento en la fe.

La Conferencia Episcopal de Chile, a través de su área de educación nos entrega en el Programa de Religión Católica (2005) orientaciones para la evaluación (p.28):

La evaluación se orienta a recoger información sobre el desempeño de los alumnos y alumnas en las distintas áreas del aprendizaje del sector de Religión, como también el aspecto cognoscitivo, de manejo de procedimientos, de actitudes y valores, formas de trabajo; resultados obtenidos; cómo se sienten en el trabajo que están realizando, etc.

Se trata de emplear la evaluación tanto para medir logros de aprendizaje significativos, como para tener una mirada global del comportamiento de los educandos a lo largo del proceso de aprendizaje de este sector, de modo de valorar su trabajo, acompañar su madurez religiosa, estimular y reforzar sus fortalezas, y apoyarlos para superar sus dificultades y mejorar sus posibles deficiencias.

Es por esto que la evaluación en este sector presenta una gran fuerza en la observancia del logro de actitudes, intereses hasta la consecución o la adquisición de un valor aplicado a la vida.

**CAPÍTULO VI:
CRITERIOS Y
BASES PARA LA
ELABORACIÓN
DE UN
ITINERARIO**

6. CRITERIOS ORIENTADORES QUE DEBEN SUSTENTAR UN ITINERARIO CATEQUÍSTICO DE EDUCACIÓN EN LA FE EN NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

6.1. Discapacidades y Educación en la fe

Teniendo presente las discapacidades anteriormente descritas es posible establecer algunos patrones que guíen el trabajo de los profesores de religión que trabajan con niños con NEE. Entre ellos destacaremos las siguientes:

6.1.1. Discapacidad Intelectual:

Los niños con déficit Mental leve pueden cursar hasta sexto año sin presentar grandes problemas, por lo que todos los objetivos planteados en el Programa de Religión, pueden ser trabajados o logrados con ellos.

Aquellos que presentan déficit Moderado o grave, al ser personas que pueden adquirir algún grado de instrucción es recomendable partir utilizando los objetivos del primer ciclo básico sobre todo aquellos orientados a cambiar y mejorar actitudes, también los que son de ejecución; en este caso son muy apropiados los del área del servicio ya que logran poner en práctica lo solicitado por el Programa de Educación. En cualquier caso debemos recordar las características para el trabajo con estudiantes que presentan esta dificultad: es importante utilizar apoyos auditivos, elementos visuales no verbales, como dibujos e imágenes, los gestos, el apoyo concreto, etc.

6.1.2. Discapacidad Visual

Dependiendo de la preparación que el niño tenga en cuanto a movilidad, conocimiento del espacio que le permita acceder a la escuela regular, el niño con déficit visual o con ceguera puede integrar todos los objetivos planteados por el Programa de Religión, posiblemente con un desfase en el tiempo en relación a sus pares, puede influir también la disponibilidad de material escrito en Braille que le permita ampliar sus posibilidades de acceso a los conocimientos. Debemos considerar que los estudiantes con déficit presentan un desarrollo afectivo y social más lento y con mayor necesidad de apoyo; es así que debiéramos iniciar su trabajo con los objetivos que nos plantea el Programa de Religión en el área de servicio, en relación a ayudarlos a reconocer sus

talentos personales y que además los puede poner al servicio de los demás y de esta manera cooperar en la construcción de un mundo mejor, inspirados en el Evangelio del Señor Jesús.

Por otra parte, existen algunas consideraciones prácticas a la hora de estar con él en la sala de clases, como por ejemplo: la cercanía a la pizarra para aquellos que pueden tener baja visión, de manera que se posibilite el acceso visual a las notas, esquemas y ejercicios. De la misma manera para los invidentes, para que puedan escuchar con claridad al profesor, sin interferencias en la percepción, pues éste será el único medio de seguimiento y comprensión de las explicaciones del profesor.

Los espacios libres y ocupados (mesas, sillas, muebles) deben guardar un orden estable, de manera que los cambios imprescindibles que se realicen han de ser comunicados previamente, especialmente a los invidentes, para evitar posibles accidentes.

6.1.3. **Discapacidad Auditiva**

De la misma manera que los niños con déficit visual o ceguera, los estudiantes con déficit auditivo pueden acceder a todos los objetivos planteados: podemos partir por el objetivo del área celebrativa, que nos pide alabar a Dios Padre por las maravillas que ha creado otorgándole la posibilidad de observar, tocar, sentir estas maravillas de manera concreta utilizando los otros sentidos para ello.

Además, es necesario tener cuenta varias consideraciones: Uso de un lenguaje claro y fácil de entender. Tratar de articular claramente y a una velocidad moderada. No exagerar la forma de pronunciación habitual. El estudiante sordo debe acostumbrarse a vivir con gente que habla normalmente. No bloquear el acceso visual de la boca. No interferir la lectura labial con manos, papeles, lápices. No hablar nunca de espaldas a la clase. Si hay que escribir en la pizarra hacerlo primero y después continuar la explicación de cara a los estudiantes. Utilizar el movimiento corporal, gestos, mimos, todo esto facilitará la atención del estudiante. Utilizar ilustraciones y diagramas siempre que sea posible. No hablar nunca sin que el estudiante mire. No esperar una atención continua por su parte. Un poco de distracción se puede permitir para no cansarse. La información que le llega al estudiante sordo es la que recibe a través del canal visual.

6.1.4. Discapacidad Motora

Los estudiantes con discapacidad motora logran acceder a todos los objetivos planteados, a menos que su déficit motor tenga asociado algún déficit intelectual; con ellos debemos considerar la eliminación de barreras arquitectónicas, la utilización de medios para el desplazamiento (sillas, andadores), adaptaciones para la manipulación de los útiles escolares y de los materiales curriculares, ayudas técnicas para el control postural y la adaptación del lugar de estudio (sillas adaptadas, atriles, férulas de torso, ordenadores personales adaptados). Se les debe proveer constantemente de ambientes de aprendizaje que les permita explorar, manipular, descubrir y relacionarse, lo que implica que las ayudas pedagógicas se orienten a estimular o desarrollar las potencialidades intelectuales, establecer relaciones con su entorno, para lograr una adecuada adaptación y un buen rendimiento escolar. Es por lo expuesto que debemos partir por el objetivo que nos habla de que colaboramos con el Padre Dios al poner a Su servicio y el de los demás nuestras cualidades personales que son dones del Espíritu Santo, el cuidado de la naturaleza, de los demás y de su propio cuerpo, y el cuidado del entorno.

6.1.5. Autismo /Asperger

De manera general, hay que intentar que las enseñanzas con los niños que presentan estas dificultades sean bastante concretas. Las estrategias de enseñanzas explícitas y didácticas pueden ser de gran ayuda. Recordemos la importancia de proporcionar un medio ambiente predecible con rutinas diarias consistentes donde ocurran pocas transiciones. Simular situaciones en las cuales se le enseñe a la persona a reaccionar ante diversas situaciones de la vida. De la misma manera que los niños con déficit intelectual, los objetivos que nos proporcionarían un mayor aporte son aquellos orientados a cambiar y mejorar actitudes, de servicio, como el estar encargados de alguna actividad específica propia de la clase de Religión, también los que son de ejecución, de poner en práctica situaciones, el aprender a estar conscientes de los sentimientos de los demás.

6.1.6. **Disfasia**

Como habíamos visto anteriormente, los niños con disfasia necesitan comenzar su trabajo partiendo de niveles concretos, estructurando su entorno para que éste le estimule, ya que ellos aprenden mucho de la imitación, por lo que la integración es fundamental. Integrarlo a trabajos grupales o colaborativos aporta en el sentido de la observación e imitación de sus modelos pares. El profesor puede estimularlo gradualmente a producir palabras partiendo de la imitación de lo que le dice, inducir a que termine la oración que el profesor ha comenzado, en otro momento preguntarle dejando la posibilidad de que responda libremente; denominar objetos a partir de láminas o dibujos ligados a la vida cotidiana del niño, partiendo de la denominación de características del objeto en cuanto a color, uso, tamaño, paulatinamente se pasara a niveles más elevados como nominar y buscar diferencias y semejanzas entre lo observado, preguntar el por qué de las situaciones. Una propuesta que atrae mucho al niño que presenta disfasia es aprender a través de la música, tiene gran trascendencia la entonación significativa de la canción más que las propias palabras, por esto al enseñarles una canción debemos considerar que las canciones tengan pocas palabras, fácil construcción de la frase y con un ritmo simple y regular. Utilización de tiempo lento, pero con agilidad suficiente como para incitar a la acción. Presentación de las ideas principales y palabras, mediante recursos audiovisuales. Exposición clara de la canción, delimitando frases, inflexiones melódicas, clara pronunciación de las palabras. Estos elementales aspectos pueden entregar al profesor de religión la posibilidad de seleccionar los objetivos con los cuales puede partir, puede iniciar su trabajo con los niños que presentan disfasia, algunos de ellos podrían ser: Desde el área celebrativa, Alabar a Dios Padre por las maravillas que ha creado (a través de laminas, dibujos, modelar, hacer maquetas, nombrando cada uno de los elementos etc.) a través de pequeñas oraciones. Reconocer, nombrar, ofrecer las cualidades personales, dones del Espíritu Santo que son para servir; cuidar y embellecer la Creación, junto al Padre Dios.

6.1.7. Déficit atencional

Como ha sido analizado en un anterior capítulo, los estudiantes que presentan déficit atencional precisan de varias condiciones para lograr de ellos una mejor atención y concentración, condiciones que de alguna manera dependerán del profesor que trabaje con ellos; por ejemplo, el ofrecerle actividades motivadoras, tenerlo cerca de nuestra mirada, evitar excesos de estímulos, usar variados materiales, de preferencia concretos, otorgarle una estimulación cada vez que tenga logros, etc. Dadas estas condiciones podremos trabajar con ellos todos los objetivos del Programa de Religión que estén planteados para su nivel considerando de manera especial aquellos que le permitan una movilidad productiva, en los que se sientan y estén motivados por lograr lo que le solicitamos.

También es importante tener presente, de acuerdo a lo señalado en los tipos de integración, ver la escuela como un lugar donde todos aprenden considerando y acogiendo las diferencias individuales de los alumnos, independiente del espacio físico en el que realicen su tarea educativa. (Ministerio de educación.1998. Diez recomendaciones para una escuela donde todos aprenden.p.13)

Para asumir esta igualdad se requiere una transformación de las concepciones y prácticas pedagógicas, de modo que ellas respondan a las necesidades de los niños y niñas que acceden a la escuela.

6.2. Bases para la elaboración de un itinerario de Educación en la Fe para niños con NEE.

Para poder establecer las bases de un itinerario de formación en la fe, partiremos definiendo lo que entenderemos por éste:

El Diccionario de Catequética (1987) define el itinerario como una ruta o camino que ha de recorrerse, señalando claramente su punto de partida, sus etapas y su meta.

Desde el punto de vista catequético, señala que “sólo se recorre un itinerario de fe cuando un proceso catequético lo hace posible.” (p. 479).

Ginel (2009) propone distinguir entre un itinerario y un proceso. Un itinerario sería:

Descripción de un camino que hay que recorrer y marca la dirección de lo que es necesario para realizar el camino. Es algo que nos proponemos recorrer con las indicaciones de lo que es necesario para llegar a la meta. El itinerario es algo externo a la persona” (p.190).

El proceso, en cambio, no apunta a lo externo, sino a “las fases sucesivas que experimenta el que recorre el camino, es el camino interiorizado.... Es la descripción de lo que pasa por el sujeto que recorre el camino” (p.190)

Después de haber revisado abundante literatura respecto a los procesos educativos de niños con NEE y de procesos de Educación en la Fe se puede señalar que para la elaboración de un itinerario se deben considerar los siguientes aspectos:

6.2.1. Caracterización de la discapacidad

Cualquier proceso educativo que quiere ser fiel al hombre en situación, es decir a su realidad concreta, debe partir de la centralidad y caracterización de éstos. Además el estudiante debe ser el centro del quehacer pedagógico; debe ser el sujeto de la acción educativa. Tradicionalmente la escuela se ha centrado en satisfacer las necesidades comunes de los niños, lo que se ha expresado en objetivos diseñados para el estudiante medio dejando de lado las necesidades individuales. No cabe duda que existen necesidades educativas comunes, compartidas por todos los estudiantes; sin embargo no todos enfrentan de la misma forma los aprendizajes ya sea por bagaje, por presentar distintas capacidades, intereses, ritmos motivaciones y experiencias, factores que lo hacen un ser único e irrepetible Estos factores nos conducen a una atención pedagógica personalizante y además en comunidad, lo que le permite estar en relación con el otro; socializarse, compartir lo que tiene y es, lo que complementa su formación como ser humano integral.

En algunos casos estas diferencias individuales requieren de una atención especializada y deben ser apoyadas por otros medios o atendidos por más profesionales. El profesor debe conocer las posibilidades de todos sus estudiantes; los factores que facilitan sus aprendizajes. En efecto, a través de este conocimiento podemos entregar el apoyo que cada uno necesita; aun más si presenta alguna necesidad educativa especial.

6.2.2. El trabajo de los contenidos en intensidad y no en extensión.

En términos de retención por lo tanto seleccionar lo esencial de éstos. De acuerdo a la caracterización de los niños que se encuentren en el aula o espacio educativo escolar, se debe determinar qué contenidos y en qué profundidad es posible abordarlos al ir evaluando los resultados de aprendizaje que se van obteniendo en el proceso a través de la retroalimentación que generen los mismos niños.

6.2.3. Clima educativo

Para realizar un trabajo con todos los niños, y de manera especial con aquellos que presentan NEE, debemos partir por generar un ambiente propicio para todos los aprendizajes; un ambiente positivo, alegre, acogedor, donde las personas se sientan acogidas; donde se despierte su interés por participar, por aprender; en que aflore lo mejor de cada persona; un ambiente que los invite a trabajar desprendiéndose paulatinamente de la dirección del adulto y logre un trabajo autónomo y cada vez de mayor independencia. Para esto, los adultos a cargo deberán manejar y preparar este Clima Educativo, de tal manera que le otorgue la seguridad y confianza que necesita para desarrollar lo mejor de cada una de sus capacidades; que esté preparado en función de sus necesidades, a nivel intelectual, moral, social y espiritual. ¿Qué significa entonces un clima educativo?: Programación que no permita la improvisación en el trabajo con estos estudiantes, ya que esto genera en los niños con déficit atencional, por ejemplo, una distracción y pérdida de la motivación; debe existir orden, que cada elemento esté en el lugar que se necesita, en el lugar correcto, que la armonía externa los invite a una armonía interna, y con escasos o nulos distractores para que la atención se centre en lo realmente importante.

El niño aprende de su entorno, lo absorbe todo, por lo tanto quien guía este ambiente, el profesor, debe ser quien lo impregne de aquellos elementos que lo hacen acogedor, debe ser respetuoso de los demás, ser capaz de entablar diálogos con apertura y cercanía hacia los niños; se debe percibir en él la presencia de Jesús Maestro, ser un testimonio siempre.

6.2.4. Uso del lenguaje

El lenguaje es el modo de expresión más completo; construye realidad. Por esta razón se deben utilizar los términos correctos en el lugar y momentos apropiados. Así como sirve para que los hombres se comuniquen entre sí, también hay un lenguaje religioso para hablar de Dios y para hablar con Dios.

La Catechesis Tradendae (Nº31) expresa que se debe realizar una elección de un determinado lenguaje que sea pertinente para transmitir un contenido determinado a una persona o grupo. Es así como “El método y el lenguaje utilizado deben seguir siendo verdaderamente instrumentos para comunicar la totalidad y no parte de las “palabras de vida eterna”⁹ o del “camino de la vida”¹⁰.

Características del lenguaje religioso:

Los caracteres del lenguaje religioso son los siguientes

- ❖ Lenguaje Metaempírico: que se refiere a realidades sujetas a la imposibilidad de una comprobación de tipo científico empírica.
- ❖ Lenguaje Simbólico: Se deriva de la anterior. El lenguaje religioso tiene que ser un lenguaje simbólico que tiene que servirse de realidades tangibles para hablar de lo intangible, de lo visible para hablar de lo invisible.
- ❖ Lenguaje Balbuceante: Debido a que lo religioso no es algo que el hombre posea sino que es una realidad que se espera, el lenguaje religioso se pronuncia con temor y temblor por lo tanto es más desiderativo e invocativo que asertivo.
- ❖ Carácter Escatológico: Es el lenguaje religioso el que mantiene la conciencia de la apuesta escatológica, “el ya pero el todavía no”. La religión siempre espera su última confirmación en la culminación trascendente de la historia.

De estos caracteres se desprenden las siguientes características:

⁹ Juan 6, 69

¹⁰ Salmo 16, 11.

El lenguaje religioso es autoimplicativo puesto que en todas las afirmaciones religiosas está implicado el sujeto que las hace; enlaza con la realidad su simbolismo y sus referencias las toma del lenguaje de los hombres; su tono es invocativo, la invocación y la alabanza van siempre implícitas; tiene una carácter testimonial ya que siempre refleja una experiencia personal; finalmente tiene que ser actual, responder a las realidades del aquí y el ahora de los sujetos.

6.2.5. La Metodología

No existe una determinada metodología para el trabajo con estudiantes con NEE, es necesario utilizar variadas estrategias metodológicas que permitan planificar la ayuda que necesitan las diferentes NEE con las que el profesor se encuentra en la escuela regular; éstas estrategias deben estar enfocadas a los distintos estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes que presentan NEE. Si es necesario debemos adaptar el currículo para llegar a uno individualizado, como una respuesta a esta diversidad. Debemos generar la posibilidad de que el niño construya sus propios aprendizajes según sus necesidades y capacidades, utilizando los elementos que el profesor le otorgue. Es importante permitir el trabajo colaborativo ya que los efectos positivos que este tiene se ven reflejados en el rendimiento académico, el mejoramiento de las relaciones sociales (importante para los niños con NEE), el desarrollo personal y la autoestima.

6.2.6 El Educador

El Educador debe conocer bien las posibilidades de aprendizaje de todos sus estudiantes, los factores que facilitan el mismo y sus necesidades educativas más específicas. A través de este conocimiento se podrán ajustar y preparar las ayudas pedagógicas para el proceso de construcción personal de cada niño. Conocerlos bien implica una intensa interacción y comunicación con ellos, una observación constante de sus procesos de aprendizaje. Este conocimiento es un proceso continuo que no se agota en el momento inicial de elaborar la programación anual. Cada vez que se inicia un nuevo proceso de aprendizaje, a través de las diferentes unidades didácticas, es fundamental explorar los conocimientos, ideas y experiencias previas de los alumnos

acerca de los nuevos contenidos, y durante el proceso mismo observar cómo progresan para proporcionarles las ayudas necesarias. Debe por tanto ser un facilitador de los aprendizajes y de la confianza que necesitan los niños para lograr dichos aprendizajes.

La función del profesor de religión “resulta, ciertamente incomparable por el hecho de que se transmite no la propia doctrina o la de otro maestro, sino la enseñanza de Jesucristo” (Congregación para la Educación Católica, 1988, pág.61). Transmitir esta doctrina requiere acudir a las fuentes verdaderas; ser responsables de aquello que entregamos; demostrar a través de las propias actitudes el respeto, la búsqueda de la verdad, amor y servicio incondicional hacia los demás. Es por esto que la formación de sus conocimientos y la actualización de ellos deben ser constantes.

6.2.7. La Evaluación

Dependiendo de cada niño, de cada dificultad presentada, en ocasiones sólo hacen falta pequeñas consideraciones y respeto a su persona para que logremos nuestros objetivos como maestros y el crecimiento de cada estudiante evaluado. Es importante considerar que antes de la evaluación, debemos entregar a nuestros estudiantes las herramientas para el desarrollo de sus potencialidades, cambiando nuestras estrategias, metodologías, rigidez dentro del sistema, considerando al estudiante como actor de sus aprendizajes y no como espectador, respetando la diversidad de seres humanos que comparten un objetivo común, quizás así la evaluación obtenga menor protagonismo y menor dificultad.

A continuación se entregarán algunas posibilidades de evaluación, las que dependerán de cada una de las dificultades y características que presenten nuestros estudiantes:

- ❖ Considerar las evaluaciones a través de modalidades diferentes, pudiendo ser orales escritas a través de una investigación, etc.
- ❖ Realizar pruebas con un menor número de preguntas, en base a láminas o dibujos para apoyar la comprensión si presenta problemas en la lectura; de manera que apunte a los objetivos más relevantes que sirvan de base para nuevos aprendizajes.
- ❖ Simplificar las instrucciones.

- ❖ Incorporar el uso de material concreto para apoyar la comprensión de enunciados en las pruebas.
- ❖ Utilizar un número mayor de evaluaciones (para tener más oportunidades de observación de aprendizajes).
- ❖ Proporcionar tiempo adicional en las evaluaciones, puede ser también, realizar una prueba en dos etapas.
- ❖ Clarificar dudas en torno a instrucciones, asegurándose de una buena comprensión, solicitar la lectura de la pregunta, ayudar a leer la pregunta, aportar claves adicionales para la comprensión.
- ❖ Supervisar al alumno, sólo observando la evolución del trabajo o tarea.
- ❖ En pruebas escritas, utilizar evaluaciones de tipo objetivas: alternativas, término pareado, verdadero y falso, etc., disminuyendo la cantidad de escritura sin que desaparezca totalmente.
- ❖ Favorecer evaluaciones escritas cuando estén presentes problemas de expresión oral.
- ❖ Evitar la lectura oral y disertaciones en alumnos con problemas de expresión oral frente al grupo curso, realizarlo solo frente al profesor como primer paso, para luego intentar frente a sus pares paulatinamente.
- ❖ No calificar en caso de presencia de errores específicos en la lecto-escritura, sí corregir siempre.
- ❖ No calificar errores en la lectura oral en alumnos con dificultades de ritmo, fluidez y pronunciación.
- ❖ No calificar errores ortográficos o de calidad de la letra en caso de alumnos con dificultades en esta área.
- ❖ Permitir que las evaluaciones puedan ser realizadas en otro lugar.
- ❖ Evaluar la ortografía permitiendo el uso del diccionario.
- ❖ Permitir el uso de tablas.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Tras la revisión bibliográfica realizada surgen inquietudes, desafíos y preguntas que resolver. En las siguientes conclusiones espero plasmarlas y traspasarlas, de manera que sirvan como motivación para los Profesores de Religión para quienes este estudio está pensado:

- ❖ Se han dado grandes pasos para lograr la integración de los niños con NEE ya que se han generado leyes y decretos que norman la educación especial; se ha aumentado la subvención escolar para apoyar a los niños con la infraestructura, los profesionales de apoyo que precisan y materiales adecuados, pero aún nos encontramos anclados en conceptos, metodologías, planificaciones y currículos que piensan en el estudiante de manera homogénea, sin distinciones a las NEE de cada uno.
- ❖ Cada día aumenta la conciencia de la existencia de las NEE, sin embargo, aun tenemos instalada la visión desde la discapacidad y no desde las posibilidades o habilidades de las personas; en las escuelas es el estudiante quien se adapta a un sistema que le ofrece algunas alternativas pero no son suficientes para responder a las necesidades de todos los niños. Es la escuela la que debiera estar preparada para todos los estudiantes.
- ❖ Desde mi percepción y observación como profesora básica, creo que las universidades aún no preparan a los futuros docentes en aspectos cruciales como son las NEE, o las NEE asociadas a una discapacidad, ellos no cuentan con las competencias necesarias para desarrollar una práctica educativa distinta con las adaptaciones curriculares necesarias. Esto provoca que los profesores tengan pocas herramientas para trabajar con alumnos que presentan alguna NEE.
- ❖ La escuela debe estar centrada en el estudiante y facilitar el aprendizaje a todos los niños con metodologías personalizadoras como las que proponía María Montessori, en donde el estudiante construye su propio aprendizaje, es respetado y valorado como ser único.

- ❖ Con respecto a los docentes en ejercicio, es necesario realizar un trabajo de sensibilización y capacitación para incentivarlos a aceptar a estos niños y asegurarles una oferta educativa de mayor calidad.
- ❖ Independiente de las NEE, es importante realizar procesos de educación de la fe de los niños, ya que estos pueden adquirir todos los aprendizajes si se realiza un proceso de enseñanza adecuado.
- ❖ Es posible realizar un trabajo con los objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos planteados por la EREC, considerando lo esencial de ellos, ya que esto puede ser el punto de partida para realizar procesos de fe en los niños.
- ❖ El rol del profesor de Religión es fundamental, ya que los niños con NEE o sin ellas, precisan de apoyo afectivo, social y espiritual para manejar de mejor manera las dificultades a las que se ven enfrentados. El docente cuenta con las competencias necesarias para ser ese apoyo, por su formación profesional y sobretodo espiritual. Es por esto que es de vital importancia para que su tarea evangelizadora sea completa, entregarle las armas metodológicas que le permita responder a la forma de aprendizaje de los niños con diversas NEE, de manera pertinente.
- ❖ Sería recomendable la elaboración de un Itinerario de Formación en la Fe, para cada una de las discapacidades, puesto que permitiría que más educadores puedan trabajar adecuadamente con estos niños.
- ❖ En todas las NEE que fueron analizadas cobra un valor importante el ambiente de trabajo en donde se desenvuelven los niños, el que debe ser sobrio acogedor sin distractores, estructurado evitando los estímulos innecesarios.

"Y así descubrimos que la educación no es algo que haga el maestro, sino que es un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el ser humano. No se adquiere escuchando palabras, sino en virtud de las experiencias que el niño realiza en su medio ambiente. La tarea del maestro no es hablar, sino preparar y organizar una serie de motivos para la actividad cultural en un ambiente especialmente preparado para el niño". (María Montessori 1870-1952, Revista Digital de educación y nuevas Tecnologías).

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA:

Alfaro, P. Arias, J. Cuevas, A. Falkas, C. Gallegos, M. Valdés, G. Silva, J. (2010). *Las Adecuaciones Curriculares en los proyectos de integración escolar desde la visión del profesor/a de Educación General Básica. (TESIS)*. Santiago UCSH.

ACOFOREC. (2001) *¿Quiénes son nuestros niños?: potencialidades de la persona en la infancia*. Colombia: Paulinas.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula: guía para la formación del profesorado* Madrid: Ediciones UNESCO.

Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Alberich, E. (2003). *Catequesis Evangelizadora: Manual de catequética fundamental*. Sao Paulo: Salesiana. (LIBRO).

Bentué, A. (2001). *La Opción Creyente*. Santiago de Chile: Tiberíades.

Borello, M. (2009). *Obras Catequéticas*. Chile: Diakom.

Conferencia Episcopal de Chile. Área de educación. (2005). *Programa de Educación Católica. Chile: Ediciones SM*

Congregación para la Ecuación Católica. (1988). *La Escuela Católica. El laico testigo de fe en la escuela. Dimensión Religiosa de la Educación en la Escuela Católica*. Roma.

Dacquino, G. (1982). *Religiosidad y psicoanálisis*. Central Catequística Salesiana. Madrid, España.

Espech, M. Azócar, P. Terán, R. Carmán, R. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. (2003). *Diseño de una propuesta metodológica para la educación en la diversidad*. Santiago, Chile: Ediciones UCSH.

Fernández, M. (1998). *Fundamentos de la Educación de la Fe*. Chile: MACZ.

Gevaert, J. Catejón, M. Pontificia Universitá Salesiana. Instituto de Catechetica. (1987). *Diccionario de Catequética*. Madrid: CCS.

Ginel, A. (2009). *Repensar la Catequesis*. Madrid: CCS.

Gómez-Palacio, M. (2002). *La Educación Especial: Integración de los niños excepcionales en la familia, en la Sociedad y en la Escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Iglesia Católica. Conferencia Episcopal. (1998). *Directorio General para la Catequesis. Guía para el estudio*. Madrid: Edice

Juan Pablo II, Papa.(1979) *Exhortación apostólica Catechesi Tradendae al Episcopado, al Clero y a los fieles de toda la Iglesia sobre la catequesis en nuestro tiempo*. Santiago. Chile: ONAC

Lucchini. G. (2006). *Niños con Necesidades Educativas Especiales: Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Manosalva, S. (1997). *Integración Educativa de Alumnos con Discapacidad: material complementario*. Santiago: Centro de Estudio Capacitación Laboral y Perfeccionamiento Docente.

Marchesi,A., Coll,C. y Palacios, J. (2002).*Desarrollo Psicológico y Educación. (3 tomos)* Madrid: Alianza.

Maymí, P. (1998). *Pedagogía de la Fe* .Madrid: Instituto Superior de Ciencias Catequéticas San Pio X.

Ministerio de educación. (1998).*Diez recomendaciones para una escuela donde todos aprenden*.

Ministerio de Educación. Unidad de Educación Especial. (2000). *Proyectos de Integración Escolar. Orientaciones*.

Ministerio de Educación. Unidad de Educación Especial. (2000). *Programa de Educación especial*.

Ministerio De Educación. División de Educación general: Unidad de Educación Especial (2005).*Política Nacional de Educación Especial Nuestro Compromiso con la Diversidad*

Montero, J. (1981). *Psicología Evolutiva y Educación en la Fe*. Granada: Ave María.

Rodríguez, M. (1972).*Pedagogía de la Fe: Situación y contenidos de la catequética hoy*. Madrid: Bruño.

Libros en Línea

Arnaiz. P. *Atención a la Diversidad*. España: Editorial universidad Estatal a Distancia. Disponible en books.google.cl

Dubrovsky, S. *La Integración Escolar Como Problemática Profesional*. Buenos Aires: Noveduc.

Gross, J. Manzano, P. (2004). *Necesidades Educativas Especiales en educación primaria*. Madrid: Morata. Disponible en books.google.cl

Hegarty, S. Hodgson, A. Clunies-Ross, L.(2000). *Aprender Juntos: La integración escolar*. Madrid: Morata. Disponible en books.google.cl

Martos, F. (2006). *Pedagogía Terapéutica*. España: MAD, SL y centro de Estudios Vector. Disponible en books.google.cl

Puigdemívol, I. (1998). *La Educación Especial en la Escuela Integrada: Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Grao. Disponible en books.google.cl

Sánchez, A. (1997). *Intervención Psicopedagógica en Educación Especial*. Barcelona: Edicions Universitat. Disponible en books.google.cl

Artículos en Línea

Aguilar, L. Informe Warnock. Síntesis del documento inglés sobre Necesidades Educativas Especiales denominado, en el que se inspira en buena parte el modelo de Educación Especial español. España. Recuperado de:
<http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/informe-warnock.pdf>

Carvalho, Y. (2010). *Las Necesidades Educativas Especiales*. México. Recuperado de:
<http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/0450/462.ASP>

Comisión de Expertos. (2004). *Nueva perspectiva y Visión de la Educación Especial*. Santiago. Chile. Recuperado de:
http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200603021238250.informe_expertos_educ_especial.pdf

Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local. Estudio a Nivel Muestral de la Calidad del Proceso de Integración Educativa. Chile: Ceas. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/414308/Estudio-a-Nivel-Muestral-de-la-Calidad-del-Proceso-de-Integracion-Educativa-Chile-2003>

Chile Solidario. Programa calle. *Manejo de Condiciones Especiales con personas en situación de calle*. Recuperado de:
http://www.chilesolidario.gob.cl/programacalle/doc/pdf/manejo_condiciones_especiales.pdf

Diccionario de la Lengua Española, Word reference, Recuperado de
<http://www.wordreference.com/definicion/fe%20de%20vida>

- Duca, N. (1999). Autismo. Seminario de Integración del Niño con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: http://mariaauxiliadora.idoneos.com/index.php/Nivel_Terciario/Actividad_academica/Producciones_de_los_alumnos/
- Fernández, R. (2004). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales/Específicas*. España: UCLM Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/ee/necesidades.html>
- Figueroa, N. (2010). Manual de Estilo de Publicaciones*. American Psychological Association. Recuperado de: [http://bibliotecahnodavidmediavilla.org/pdfs/Presentacion%20Estilo%20APA%206ta%20Edicion%20Presentacion%20final%20%20\(Arquidiosis%20Escuelas%20Catolicas\).pdf](http://bibliotecahnodavidmediavilla.org/pdfs/Presentacion%20Estilo%20APA%206ta%20Edicion%20Presentacion%20final%20%20(Arquidiosis%20Escuelas%20Catolicas).pdf)
- Fundación Nacional de Discapacitados. *Discapacidad en Chile*. (2011). Recuperado de: www.fnd.cl
- Iván Tapia & colaboradores. (2005). *Monografías sobre Educación, Rehabilitación e Inclusión de personas ciegas y disminuidas visuales*. Chile. Recuperado de: <http://tiflogia.blogspot.com/2005/09/integracion-de-nios-ciegos-en-la.html>
- Mendieta, E. (2007). *Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado en <http://www.slideshare.net/kavitali/necesidades-educativas-especiales>
- Mineduc. Unicef. Fonadis. Unesco. OMS/OPS.OIT. PNUD. Universidad Central (2004). *Seminario internacional: Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas*. Chile. Recuperado de: http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf:
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto con toma de razón N° 0170. Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Chile. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: España*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Rubio, F, (2009) Principios de Normalización, Integración e Inclusión Revista Digital Innovación y Experiencia Educativa N° 19, pp1-2. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_19.html

Temple, G. (1995). *El Autismo y el Pensamiento Visual: Su influencia en mi trabajo profesional*. Recuperado de <http://www.grandin.com/spanish/autismo.pensamiento.visual.html>

Tenorio, S. (2004). *La Integración Escolar y Efectividad en la Escuela regular chilena*. *Revista Digital Umbral 200*. N°16. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/LA%20REFORMA%20EN%20chile.pdf>

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar (Senegal). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO.(2010). Educación. Niños con Discapacidad. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/children-with-disabilities/>).