

La evaluación de habilidades básicas en el niño, como punto de partida para la estimulación de su desarrollo.

Martha Romay Morales

Universidad Nacional Autónoma de México

harmony4mrm@yahoo.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es difundir entre la comunidad científica de la disciplina psicológica un instrumento para la evaluación del desarrollo infantil creado en México.

El Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 2008).

A dos décadas de su primera publicación, el instrumento sigue siendo ampliamente utilizado tanto en el área de educación en la diversidad como en el campo de la educación regular; en el primer caso proporciona las pautas para brindar apoyos a las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, mientras que en la educación regular permite monitorear la eficacia de programas de estimulación temprana y prevenir desfases en el desarrollo de los pequeños. Esto se debe a que el instrumento permite determinar de manera específica las necesidades educativas y de estimulación que el niño presenta.

Incluye cuatro áreas: Básica, Personal-social, Coordinación Viso-motriz y Comunicación. Fue sometido a un estudio de validación social con padres de familia y profesionales, obteniendo un índice de validez social superior al 85%.

Se concluye que todo proceso educativo debe basarse en el conocimiento profundo de los recursos del aprendiz y en su caso, de las dificultades que enfrenta.

Palabras clave: evaluación-habilidades básicas-educación en la diversidad-desarrollo infantil-validación social.

Palabras clave: Evaluación-habilidades básicas-educación en la diversidad-desarrollo infantil-validación social.

Introducción

El desarrollo humano ha sido descrito como el patrón de cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales que inician con la concepción y continúan durante toda la vida (Santrock, 2006), siendo los primeros años del ciclo vital los que determinan, en gran medida, el desarrollo posterior (Del Río, 1999). De ahí se deriva la importancia de proveer al niño pequeño de las oportunidades para interactuar con su entorno y proporcionarle la estimulación adecuada a sus necesidades en las diversas áreas del desarrollo.

Paralelamente a la estimulación, es necesario vigilar la evolución del infante desde una perspectiva naturalista, esto es, sin alterar las condiciones cotidianas de su entorno (Papalia, Olds y Feldman, 2005) y con un enfoque ecológico, tomando en cuenta los diferentes niveles del medio ambiente que influyen en su desarrollo (Bronfenbrenner, 1986, citado en Santrock, 2006). Lo anterior permitirá monitorear los efectos de las acciones de estimulación llevadas a cabo, así como detectar oportunamente cualquier desfase que pudiera observarse en el desarrollo del menor.

En el caso de los niños que presentan alguna condición que les genera dificultades para desarrollar plenamente su potencial de aprendizaje (por ejemplo los pequeños que presentan una discapacidad), la necesidad de efectuar una evaluación se torna imperiosa, antes de decidir cuáles apoyos se les deberán de proporcionar.

Para que todo lo anterior sea posible, es indispensable que el profesional cuente con instrumentos válidos y útiles para apoyarse en el proceso de determinar cuáles son los recursos del aprendiz y cuáles sus dificultades, toda vez que la eficacia de la intervención dependerá en gran medida de la calidad del diagnóstico.

En lo que se refiere a la evaluación de los niños de 0 a 6 años, existen diversos instrumentos que son utilizados regularmente en los centros de desarrollo infantil, con el fin de verificar si sus avances en las áreas principales corresponden a los esperados para su edad cronológica. Sin embargo se ha encontrado que estas herramientas no son lo suficientemente sensibles para registrar con precisión los vertiginosos avances logrados por los pequeños, ya que por un lado les falta especificidad en las habilidades descritas, siendo necesario efectuar un análisis de tareas de las mismas para detectar

los progresos de los pequeños; por otro lado, no exploran a profundidad capacidades que resultan fundamentales para el aprendizaje, tales como la atención, la imitación y la percepción, entre otras.

Con respecto a los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en los procesos educativos, la práctica tradicional para evaluar sus capacidades ha sido el uso de instrumentos referidos a la norma o “pruebas formales”, de las cuales las más comúnmente usadas son las llamadas pruebas de inteligencia. Si bien es indiscutible que este tipo de instrumentos han sido de gran utilidad en la historia de la psicología, es importante señalar las limitaciones y riesgos que su uso reviste, sobre todo para la población infantil. En primer lugar, la información que arrojan difícilmente podría conducir a la especificación de las necesidades educativas de los aprendices, pues el dato que proporcionan es un cociente intelectual. Sin embargo existe una situación aún más delicada que se relaciona con la asignación de etiquetas a los pequeños, derivadas de su desempeño en este tipo de instrumentos. El peligro es que una vez que el niño es diagnosticado, ya sea como “subnormal” o superdotado”, estos membretes le han de estigmatizar por toda su vida y podrán generar expectativas erróneas en los padres de familia y los profesores, o bien provocar la descalificación de sus capacidades.

Cabe aclarar que las situaciones antes mencionadas dependerán, en gran medida, de la forma en que los profesionales utilicen los instrumentos y de la manera en que ellos comuniquen los resultados de evaluación a los familiares del niño.

Ante la situación antes descrita y que se vive en México desde hace varias décadas, un grupo de psicólogos adscritos a un centro de educación especial de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se dio a la tarea, en el año de 1981, de iniciar el proceso de construcción de un instrumento para la evaluación de niños que presentaban retardo en su desarrollo, a quienes se les habían asignado diversas etiquetas que no tenían utilidad alguna para guiar las acciones educativas que los menores requerían para superarse a sí mismos. El instrumento resultante de esta labor fue el Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 1992), que es fruto de la investigación permanente y que a su vez ha generado diversos estudios científicos dentro de la propia UNAM.

La finalidad central del presente trabajo es difundir el instrumento en latitudes donde aún no se conoce, resaltando sus posibilidades de aplicación para apoyar los procesos de aprendizaje en los campos de la educación regular y de la educación en la diversidad y dando cuenta de su utilidad para valorar la eficacia de la intervención del psicólogo en ambos campos.

Asimismo se pretende señalar la importancia de la validez social como elemento predictivo de la utilidad de los productos tecnológicos, dado que el Inventario de Habilidades Básicas (IHB), al ser sometido a un análisis de este tipo, obtuvo un alto índice de validez, a lo cual se puede atribuir que se haya mantenido vigente aún después de veinte años de ser publicado por primera vez.

Conceptos fundamentales

Habilidades básicas del desarrollo

Se refieren a las conductas indispensables para que el niño se beneficie de un proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia sea capaz de adquirir y desarrollar habilidades cada vez más complejas; la presencia de dichas habilidades es necesaria tanto en la vida diaria, como al momento de la incorporación de los pequeños a una situación de enseñanza escolarizada. Dichas habilidades deben estimularse intensivamente, bajo una perspectiva naturalista (Papalia y Cols. 2005), tanto en la educación inicial, como en el área de educación en la diversidad.

Educación inicial

Está dirigida a niñas y niños menores de seis años de edad; tiene como finalidad propiciar su desarrollo integral y armónico, a partir de la promoción de ambientes ricos en experiencias formativas, educativas y afectivas que les permitan adquirir habilidades, hábitos y valores que establezcan las bases para que los pequeños se consoliden como seres sociales, autónomos y plenos (SEP; 2006). Como ya se mencionó, la atención proporcionada a los infantes en esta etapa, determinará en gran medida su desarrollo general en los periodos posteriores de su vida. Para tener la certeza de que la educación que los niños reciben satisface los requerimientos propios de su edad, aquella deberá ser monitoreada mediante cuidadosos procesos de evaluación que guíen el quehacer de quienes trabajan para promover el despliegue de las potencialidades de los menores.

Educación en la diversidad

El concepto de educación en la diversidad ha venido sustituyendo paulatinamente al de educación especial, mismo que aún es utilizado en diversos países de Suramérica así como en la mayoría de los estados de México. Consecuentemente al cambio de concepto de la educación especial como área de atención, también se ha propuesto desechar la noción de “personas con necesidades educativas especiales” y aplicar la de

“personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación”, con la finalidad de aclarar que la problemática que existe para satisfacer los requerimientos de este sector de la población que no está beneficiándose de las oportunidades educativas, no está originada en el propio individuo, sino en el entorno que está plagado de obstáculos y le impide el acceso a la educación que, por derecho, debe ser para todos los seres humanos. Asimismo, la propuesta de la integración educativa de las personas en cuestión y que se refiere fundamentalmente al derecho de ser escolarizado sin importar su condición física, intelectual o cualquier otra, se ha extendido a un reclamo de inclusión, que no sólo se circunscribe al ámbito escolar sino también al medio social (UNESCO, 2004).

La educación en la diversidad es considerada como un proceso amplio y dinámico de construcción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a sus percepciones, intereses, capacidades y estilos de aprendizaje, entre otras diferencias (Jiménez y Vilá, 1999) y la respuesta a esta diversidad es uno de los retos más importantes y difíciles al que se enfrenta actualmente el personal docente (Marchesi y Martín, 1998). Para apoyar el buen cumplimiento de la delicada misión de todos los educadores (no sólo de los maestros), se requerirá de un trabajo interdisciplinario que involucre, previa y paralelamente a la provisión de apoyos, la ejecución de procesos evaluativos válidos y confiables. En las siguientes secciones se revisarán conceptos fundamentales acerca de la evaluación.

La evaluación educativa

La evaluación es un proceso dinámico y sistemático que conduce a juicios fundamentados en datos e información objetivos; su carácter debe ser holístico, contextualizador e interrelacionado, esto quiere decir, establecer relaciones entre las diversas esferas del desarrollo. Su importancia fue reconocida y sus mecanismos estudiados desde la década de los sesenta; desde entonces múltiples estudiosos se han interesado en el tema. La evaluación debe estar presente en todas las disciplinas y en todos los ámbitos, ya que como afirman diversos autores, ésta debe ser la base

para la toma de decisiones en cualquier acción educativa (Olendrick y Herse, 1993, citados en Silva, 1995).

Existen numerosos tipos de evaluación y diversos criterios para clasificarla. De acuerdo con su objetivo y el momento en que se lleva a cabo, la evaluación puede ser *diagnóstica*, *formativa* o *sumaria*. En el campo de la educación la evaluación *diagnóstica* (o inicial) es la que se efectúa antes de realizar cualquier tipo de intervención, con el fin de explorar los conocimientos, habilidades y actitudes del aprendiz al iniciar un proceso educativo (Thorndike y Hagen, 1979); la *formativa* es aquella que se ejecuta durante el proceso de intervención, para verificar los efectos de la misma; en el caso de la evaluación *sumaria* (o final), ésta se lleva a cabo al término de un proceso de intervención educativa y su objetivo es determinar si ésta fue efectiva (Scriven, 1967, citado en Guba y Lincoln, 1989); es frecuente que los investigadores comparen los resultados obtenidos en la evaluación inicial con los de la evaluación final, para esclarecer el impacto logrado en la etapa de intervención; si además de ello se cuenta con información arrojada por una evaluación formativa, la certeza de los efectos de cualquier acción educativa será mayor y más completa.

Otro tipo de clasificación es la que se establece según la forma de interpretar los resultados, los autores distinguen entre la evaluación *referida a la norma* y la *referida al criterio*. En la primera el desempeño del aprendiz se compara con una norma estadística preestablecida, por lo que los datos obtenidos son fundamentalmente cuantitativos y con frecuencia éstos remiten a la asignación de una etiqueta a la persona evaluada, por ejemplo según su cociente intelectual o de desarrollo (Salvia e Ysseldike, 2000, citados en Romay, 2009). En contraste, durante la evaluación *referida al criterio*, las habilidades, actitudes y conocimientos que el aprendiz demuestra se analizan tomando como parámetro un determinado contenido, llamado "dominio", como es el caso de un plan de estudios, o el contenido de una asignatura o bien cualquier secuencia instruccional (Wallace y Larsen, 1978, citados en Romay, 2009). Los resultados serán preponderantemente cualitativos y proporcionarán una descripción detallada de las características particulares del individuo evaluado. Lo

anterior permitirá establecer bases concretas para la toma de decisiones en relación a las acciones educativas a seguir.

En la década de los noventa surge la modalidad de evaluación psicopedagógica, propuesta por Clement Giné, quien hace referencia a tres ámbitos de la evaluación, a saber el ámbito del alumno, el de la familia y el de la escuela, señalando que en el ámbito del alumno se deben explorar todos los aspectos relacionados con sus capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal y en otras áreas, así como las condiciones personales de discapacidad (incluyendo factores físicos, biológicos y de salud); en relación al ámbito de la familia el autor apunta hacia la importancia de conocer los factores del medio familiar que puedan estar favoreciendo o bien dificultando el desarrollo del alumno, tales como la estructura, condiciones físicas, los valores, las actitudes y expectativas. Con respecto al ámbito de la escuela Giné menciona una serie de factores que influyen notablemente en el progreso de los estudiantes, éstos son la atención que se brinda a las diferencias individuales, los sistemas de identificación de los alumnos con necesidades educativas especiales, las formas de evaluación, las estrategias de aprendizaje, así como los métodos de observación y la colaboración entre profesionales (Giné, 1996).

En este contexto, a continuación se hará una breve descripción del IHB y se mencionarán las investigaciones relacionadas con el mismo.

Inventario de Habilidades Básicas

El *objetivo general* de este instrumento es vincular el diagnóstico con la intervención, para el abordaje de dificultades en el desarrollo, a partir de la determinación de los recursos y debilidades del aprendiz. La información acerca de las habilidades faltantes remite de manera directa a las necesidades educativas del individuo, mientras que el conocimiento de las habilidades que el niño posee, establece el punto de partida para su estimulación, dentro de un proceso que va de lo fundamental a lo más complejo.

De lo anterior se derivan tres *objetivos particulares*:

- a) Establecer las bases para la subsecuente programación educativa utilizando el contenido del IHB para derivar objetivos, procedimientos, actividades y materiales dentro de un programa instruccional.
- b) Ofrecer una estrategia de agrupamiento de aprendices con base en la similitud de conocimientos y habilidades, en contraposición al agrupamiento por edad, por cociente intelectual o por etiquetas.
- c) Servir como modelo de trabajo que puede ser adaptado según las condiciones y facilidades tanto de instituciones como de consultorios.

En este sentido cabe señalar que las habilidades contenidas en el IHB corresponden a aquellas que son esperadas en niños de nivel preescolar, sin embargo por tratarse de un modelo de evaluación, su contenido podrá extenderse, según el nivel demostrado por los individuos evaluados, hacia etapas anteriores del desarrollo (por ejemplo lactantes) o hacia etapas posteriores (como es el caso de los niños escolares).

Los principales *fundamentos teóricos* del IHB son cinco: la evaluación referida al criterio (que ya se ha descrito), los modelos diagnóstico-prescriptivos, el modelo de análisis de tareas, las listas cotejables y el hincapié en las habilidades y destrezas. A continuación se describen brevemente.

Los *modelos diagnóstico-prescriptivos* son aquellos instrumentos de evaluación que permiten el diseño de programas con base en el desempeño del individuo en dichos instrumentos (Ysseldike y Salvia, 1974). Los autores que introdujeron este concepto señalan cuatro premisas básicas para que se cumpla la enseñanza diagnóstico-prescriptiva:

- a) Los aprendices siempre ingresan a la situación de enseñanza con destrezas y habilidades.
- b) Tanto las habilidades como los conocimientos están relacionados causalmente con la adquisición de repertorios más complejos.
- c) Las destrezas y debilidades pueden evaluarse en forma válida y confiable.

d) Existen vínculos bien identificados entre las destrezas y debilidades y la efectividad de la enseñanza.

El *análisis de tareas* (Bijou, 1970, Resnick, Wang y Kaplan, 1973, citados en Macotela y Romay, 2008) está inmerso en la enseñanza diagnóstico-prescriptiva, toda vez que se refiere al proceso de desmenuzar los objetivos instruccionales en sus componentes específicos, para establecer con detalle los contenidos y habilidades concretos que el aprendiz deberá ir dominando con el fin de alcanzar objetivos cada vez más complejos. Las *listas cotejables* son el resultado directo de un análisis de tareas; pueden desarrollarse a partir de la observación de un fenómeno conductual particular (Chase, 1978) incluyendo sus componentes de manera ordenada y categorizada; con base en los elementos indicados se decide si la persona en cuestión reúne o no los requisitos para desempeñar alguna tarea en particular.

Con respecto al *hincapié en las habilidades y destrezas*, sus promotores, Hallahan y Kauffman (1981) apuntan a la necesidad de dar mayor importancia al análisis de las actitudes, conocimientos y habilidades demostrados por los niños, desechando las etiquetas o clasificaciones del nivel intelectual del estudiante. Este planteamiento toma especial relevancia tomando en cuenta que los niños, sin importar su edad cronológica, deben ser conceptualizados y tratados como individuos, con capacidades, demandas, necesidades y potencialidades únicas.

En la siguiente tabla se concentra la información relativa al contenido del IHB, en relación a las áreas, sub-áreas y categorías que lo conforman.

TABLA 1. CONTENIDO DEL INVENTARIO DE HABILIDADES BÁSICAS.

| ÁREA | SUB-ÁREA | CATEGORÍAS |
|--------|----------|---|
| Básica | Atención | A. Integración funcional de los componentes de la atención. B. Exploración C. Seguimiento visual de objetos D. Fijación visual E. Contacto visual |

| | | |
|---------------------------------|---|---|
| | | F. Orientación hacia diferentes tipos de estimulación |
| | <i>Imitación y Seguimiento de instrucciones</i> | A. Realización de actividades bajo instrucción B. Realización de acciones secuenciadas C. Realización de acciones simples |
| | <i>Discriminación</i> | A. Nombramiento B. Agrupamiento C. Colocación de objetos D. Señalamiento E. Igualación |
| Coordinación viso-motriz | <i>Coordinación motora gruesa</i> | A. Desplazamiento B. Equilibrio estático C. Equilibrio de recuperación D. Movimientos coordinados E. Actividades de integración motriz <i>*Guía de observación</i> |
| | <i>Coordinación motora fina</i> | A. Actividades integrales B. Movimientos de precisión C. Movimientos básicos D. Tareas de pre-escritura |
| Personal-Social | <i>Auto-cuidado</i> | A. Control de esfínteres B. Aseo personal C. Desvestido y vestido D. Habilidades de alimentación. |
| | <i>Socialización</i> | A. Adaptación a las situaciones de evaluación B. Respuesta a la interacción social C. Aproximación espontánea a otras personas D. Capacidad para involucrarse en actividades sin perturbar E. Participación en actividades grupales <i>*Guía de observación de conductas incompatibles</i> |

| | | |
|---------------------|-----------------------------------|--|
| Comunicación | <i>Comunicación vocal-gestual</i> | <p>A. Expresión de necesidades, deseos y preferencias</p> <p>B. Reconocimiento de su persona</p> <p>C. Identificación de partes del cuerpo y prendas de vestir</p> <p>D. Identificación de elementos del medio presentados físicamente</p> <p>E. Identificación de elementos del ambiente representados en lámina</p> <p>F. Identificación de elementos del medio de acuerdo con la clase a la que pertenecen, su función, su utilidad y localización.</p> <p>G. Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina</p> |
| | <i>Comunicación verbal-vocal</i> | <p>A. Evocación de objetos, láminas e historia</p> <p>B. Uso de estructuras gramaticales</p> <p>C. Conversación</p> <p><i>*Guía de observación-información complementaria</i></p> |
| | <i>Articulación</i> | <p>A. Articulación de fonemas consonánticos</p> <p>B. Articulación de diptongos y grupos vocálicos</p> <p>C. Articulación de grupos consonánticos homo-silábicos</p> <p>D. Articulación de grupos consonánticos heterosilábicos y grupos consonánticos mixtos</p> |

El IHB Contiene un total de 726 habilidades. Por ser un modelo, es susceptible de ampliarse hacia etapas anteriores o posteriores del desarrollo, por ejemplo para el trabajo con lactantes o con adolescentes.

Investigaciones relacionadas con el IHB

El IHB es producto de la investigación, ya que desde las etapas de su construcción, fue constantemente probado, monitoreado y modificado, con base en los datos que

arrojaba su constante utilización para evaluar a los niños que recibían atención en un centro de educación especial perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, estando próxima la redacción de la versión definitiva del inventario, se condujo un estudio de validación social en la que se involucró a padres de niños que presentaban retardo en el desarrollo, así como maestros y psicólogos que trabajaban directamente con los pequeños, para que mediante un instrumento construido ex profeso, calificaran la pertinencia de los contenidos del IHB. El 86% de todos los participantes (259 en total) consideraron que dichos contenidos eran indispensables para la educación de los niños en cuestión (Macotela y Romay, 1988). Los resultados cualitativos fueron considerados para hacer un último ajuste al instrumento, antes de entregarlo para su publicación.

El IHB ha sido utilizado para probar la eficacia de estrategias para el apoyo de niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. De la misma manera, se ha usado para monitorear los efectos de programas de estimulación en educación inicial, con niños en un rango de 6 meses a 2 años de edad.

A continuación se mencionan los datos de algunos de los estudios en los que el IHB fue utilizado como instrumento de evaluación inicial y final para probar los efectos de intervenciones educativas:

Cabrera (1992) aplicó técnicas conductuales con el fin de establecer repertorios básicos de atención, imitación y seguimiento de instrucciones en niños que presentaban retardo en el desarrollo; Ascencio y Juárez (1992) trabajaron con un grupo de menores a quienes se les había diagnosticado autismo y otro grupo con retardo en el desarrollo, aplicando un sistema denominado "Modelo de enseñanza integral grupal"; otro estudio consistió en la utilización de estrategias de juego para promover la adquisición de habilidades sociales en niños con retraso mental (Razo, 1993). Por su parte Díaz (2009) aplicó un programa para el desarrollo de habilidades adaptativas, encaminadas al logro de la autonomía para la vida diaria en adolescentes con discapacidad intelectual.

Cabe aclarar que el Inventario de Habilidades Básicas no sólo ha figurado en trabajos dentro del área de educación en la diversidad, ya que diversos psicólogos se han dado

a la tarea de utilizar algunas de sus áreas para explorar el impacto de estrategias de estimulación con niños que no presentan desfases en su desarrollo; a continuación se hace referencia a algunos de ellos: Aguilar y Miranda (1997) evaluaron a niños de primer año de primaria con el fin de detectar sus habilidades psicológicas básicas para iniciarse en el proceso de lectoescritura; con respecto a los trabajos con niños de educación inicial García y Paleta (2007) utilizaron el juego como medio para estimular el lenguaje expresivo en niños de dos años de edad; otro estudio se enfocó en la intervención grupal para mejorar la articulación del lenguaje en niños de 2 a 3 años (Estrada y Juárez, 2007); el trabajo de Pompa y Torres, (2009) tuvo como finalidad la aplicación de un programa de estimulación temprana basado en el enfoque de las inteligencias múltiples, con el fin de capacitar a las asistentes educativas de un centro de desarrollo infantil para mejorar su interacción con los menores; en el mismo orden de ideas otras investigadoras se enfocaron a sensibilizar a maestras de niños maternas para promover la comunicación de calidad con sus educandos” (Gloria y Sladogna, 2009): asimismo Berlanga (2012) utilizó el libro infantil y el dibujo como estrategias para estimular el desarrollo del lenguaje en niños de maternal. Con respecto al trabajo con lactantes, otra investigación exploró la utilidad de la estimulación sensorial como medio para favorecer el desarrollo de la motricidad gruesa y fina en niños de uno a dos años de edad (Illescas, 2012), mientras que Castro y Sánchez (2012) aplicaron estrategias de estimulación temprana en lactantes para potenciar el desarrollo de habilidades psicomotrices.

Finalmente también se reporta que en el lapso de los años 2000-2002 se condujo una investigación en centros de desarrollo infantil, cuyo fin fue obtener los indicadores cronológicos del IHB en niños de 13 meses a 6 años de edad. Los resultados de este estudio dan la pauta para conocer cuáles son aquellas habilidades básicas que se pueden esperar en los niños mexicanos que se encuentren en el rango de edad mencionado (Romay, 2009).

Conclusión

En diversos foros se ha proclamado el derecho de todos los seres humanos a tener acceso a la educación de calidad, sin embargo se sabe que en múltiples casos las personas con más riesgo de vulnerabilidad, es decir, los infantes y las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, carecen en su entorno de las oportunidades para demostrar sus fortalezas y cualidades e incluso a veces son descuidados porque quienes les rodean desconocen su potencial de desarrollo (cuántas veces no hemos escuchado decir “está muy pequeño, no entiende” o “no tiene caso llevarlo a la escuela, no va a aprender”). Estas situaciones conducen a reconocer que urge emprender en la sociedad actual campañas de sensibilización para que los padres conozcan a sus hijos y les reconozcan sus fortalezas, también para que los maestros no rechacen a un aprendiz que presenta diferencias sustanciales en relación con el resto del grupo, sin darle la oportunidad de demostrar su verdadero potencial de aprendizaje. Asimismo es necesario concientizar a aquellos que están al cuidado de los niños en edad lactante y maternal, acerca de la delicada y noble misión que implica el cuidado de los pequeñitos cuya salud física y mental dependen, en gran medida, de los cuidados que ellos les proporcionen.

Además de las acciones de sensibilización, es determinante el hecho de contar con herramientas de evaluación sensibles, mediante las cuales los profesionales puedan establecer el verdadero potencial de desarrollo de los aprendices, ya sea dentro de la educación regular o en el área de educación en la diversidad. Es innegable que los profesionales tenemos una perspectiva diferente de los aprendices cuando utilizamos instrumentos que “miden” sus capacidades, que cuando nos damos a la tarea de observarlos y escucharlos, con actitudes flexibles.

Más aún, si todos los profesionales dedicásemos un tiempo a explorar en los usuarios de nuestros servicios su opinión acerca del trabajo que hacemos con el fin de beneficiarlos, seguramente nuestros esfuerzos tendrían todavía más frutos. Por ello se remarca la conveniencia de hacer validaciones sociales periódicas de nuestro quehacer

cotidiano, escuchando con atención al usuario (en cualquiera de las múltiples áreas de la Psicología). Así tendríamos mayor certeza de cuándo nuestros esfuerzos serán atinados y cuándo deberíamos modificar nuestros proyectos de intervención en la comunidad.

En este trabajo se exhorta a los profesionales de las disciplinas relacionadas con la educación inicial y de la educación en la diversidad, a efectuar procesos de evaluación cuidadosos, confiables, válidos y objetivos que conduzcan al conocimiento profundo de las capacidades y dificultades que los aprendices estén presentando en una situación y momento determinados, todo ello con el fin de que sin distinción de clase social, raza ni condiciones particulares, la generalidad de los niños reciban la atención adecuada según la etapa de desarrollo en que se encuentren.

Para ello es indispensable contar con herramientas flexibles que permitan detectar la presencia de habilidades, conocimientos y actitudes en el desempeño de los niños, dentro de un entorno natural y ecológico.

Bibliografía

Aguilar E. y Miranda M. (1997). *Detección de habilidades psicológicas básicas en el proceso de lecto-escritura en niños de primer año de primaria*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Ascencio J. Y Suárez M. (1992). *Planeación y ejecución de actividades de enseñanza para un grupo de sujetos diagnosticados con autismo o con retardo en el desarrollo, de acuerdo al Modelo de Enseñanza Integral Grupal*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Berlanga, H. F. (2012). *El cuento y el dibujo como estrategias para estimular el desarrollo del lenguaje en niños de maternal*. Informe de prácticas. Facultad de Psicología, UNAM.

- Cabrera, G, A, (1992). *Análisis sobre la efectividad de las técnicas de modificación conductual aplicadas al retardo en el desarrollo*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Castro, C., A. y Sánchez C., V. (2012). *“Programa de intervención en psicomotricidad para lactantes de un centro de desarrollo infantil”*. Informe de prácticas. Facultad de Psicología, UNAM.
- Chase, C. (1978). *Measurement for educational evaluation*. Massachusetts: Addison Wesley.
- Del Río, N. (1999). *Creciendo juntos. Un Modelo de intervención temprana para prevenir alteraciones del desarrollo en el sistema madre-hijo*. UAM. México.
- Estrada, C., G. y Juárez, R., L. (2007). *Programa de intervención grupal para mejorar la articulación del lenguaje en niños de dos a tres años en un centro de desarrollo infantil*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- García, L., L. y Paleta, R., P. (2007). *El juego como medio para la estimulación del lenguaje expresivo en niños de dos años de edad, en un centro de desarrollo infantil*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Giné, C. (1996). La evaluación Psicopedagógica. En: Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación (2nda Ed.)*. Vol 3. Cap. 14 Págs.389-410.
- Gloria, H. M. y Salgdona, B. N. (2009). *Sensibilización de docentes de niños maternas hacia la comunicación de calidad*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications
- Hallahan, D. y Kauffman, J. (1981). *Exceptional children: An introduction to special education*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Illescas F.K. (2012). *Estimulación sensorial como medio para favorecer el desarrollo de la motricidad gruesa y fina en lactantes*. Informe de prácticas. Facultad de Psicología, UNAM.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Macotela S. y Romay M. (1988). Validación social de un instrumento diagnóstico – prescriptivo para niños con retardo en el desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 5, Núm. 2. Julio-diciembre. Págs. 99-105.ei10

Macotela S. y Romay M. (2008). *Inventario de habilidades básicas. Un modelo diagnóstico –prescriptivo para el manejo de problemas asociados al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.

Marchesi A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Papalia, D., Olds, W. y Feldman, D. (2005). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.

Pompa, A. E. y Torres, S. B. (2009). *Programa de estimulación temprana basado en el enfoque de las inteligencias múltiples, para asistentes educativas en un CENDI*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Razo, R. G. (1993). *Cambios en las habilidades sociales de niños con retraso mental, a través del juego*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Romay M., M. (2009). *Evaluación del desarrollo infantil. Práctica e investigación con el Inventario de habilidades básicas*. México: Trillas.

Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.

Secretaría de Educación Pública. (2006). Programa de Educación Inicial.

http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_direccion

Recuperado el 2 de febrero de 2006.

Silva, M. (1995). *Evaluación psicológica en niños y adolescentes*. Madrid: Síntesis Psicológica.

Thorndike, R. y Hagen, E. (1979). *Test y técnicas de medición en psicología y educación*. México: Trillas.

UNESCO/OREALC (2004). *Temario abierto sobre Educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de política educativas*. Santiago: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.

Ysseldike, J. y Salvia, J. (1974). Diagnostic-prescriptive teaching: two models. *Exceptional Children*. Vol. 41. Pp. 181-186.