



*Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*

Licenciatura en Intervención Educativa



*Necesidades Educativas Específicas:
Principios y Fundamentos*

Compilación:
Minerva Nava Escamilla
José Luis Flores Flores

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

Presentación

La presente Guía de Estudios para el curso: “Necesidades Educativas Específicas: Principios y Fundamentos” tiene el propósito de orientar las actividades que permitan dar respuesta a los objetivos formativos y competencias que se pretenden lograr con los futuros licenciados en intervención educativa.

La Guía fue elaborada con un enfoque constructivista, consideramos que el alumno es el principal agente de su propio aprendizaje, partimos de la idea que cada sujeto tiene estilos y ritmos particulares de aprendizaje, por lo que las actividades propuestas pueden ser adaptadas según las características grupales y personales de los alumnos. Nuestro principal interés es que cada alumno adquiera un aprendizaje significativo, por lo cual incluimos actividades que pretenden poner en contacto a los alumnos con situaciones de la vida diaria de las instituciones y los sujetos implicados en esta materia.

Consideramos que el curso es básicamente de carácter conceptual y el propósito formativo básico está enfocado al conocimiento de los fundamentos teóricos y conceptuales de las necesidades educativas específicas, pero procuramos vincular la actividad básica de conceptualización con actividades de la vida práctica como: análisis de casos, encuestas, observaciones, recopilación de documentos e carácter local, etc.

Pensamos también, que es una buena oportunidad para los docentes adecuar las actividades sugeridas según las necesidades y condiciones de cada grupo y cada alumno, y poner en práctica el principio pedagógico de individualización de la enseñanza en el contexto de la formación de educadores.

El enfoque de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) está basado en el desarrollo de competencias, esto implica que cada curso deberá dar cuenta de estrategias metodológicas para que los alumnos desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes para llegar a una práctica o producto.

En esta Guía del curso Necesidades Educativas Específicas planteamos competencias a lograr en cada bloque que son coherentes con la competencia general del curso, las experiencias de aprendizaje se pretenden lograr a través de las secuencias de actividades sugeridas y los resultados de aprendizaje se planean como los productos de cada bloque.

La evaluación se considera de carácter formativo y como un proceso permanente, será importante valorar no solo la adquisición de contenidos sino también el desarrollo de habilidades y actitudes favorables hacia las personas con necesidades educativas especiales y hacia las personas en general. Los trabajos de cada actividad y los productos de cada bloque serán parte de las evidencias en el logro de las competencias planteadas y serán considerados como indicadores para la evaluación.

CURSO: LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS, PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS

GUIA DE ESTUDIOS

Propósito general del curso

Reconocer las necesidades educativas específicas, a partir de su conceptualización y del análisis de las diferentes visiones educativas, políticas y contextuales que las han caracterizado a fin de promover los principios y fundamentos de una Educación Inclusiva.

Competencia

Identificar las necesidades educativas específicas a partir del análisis de las diferentes visiones educativas, políticas y contextuales que las han caracterizado a fin de promover los principios y fundamentos de la Educación Inclusiva.

Organización general del curso

Bloque	Temáticas	Contenidos
I. Las necesidades educativas específicas.	1. La lógica de la homogeneidad vs. La lógica de la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de diversidad. • Revaloración de la discapacidad. • Segregación vs. Inclusión.
	2. Necesidades educativas específicas –conceptualización, origen y naturaleza-	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de necesidades educativas especiales. • Niños con necesidades educativas especiales. • Concepto de necesidades educativas específicas.
II. Características de las personas con necesidades educativas específicas.	1. NEE asociadas al ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Detección de las nee. • Dificultades de aprendizaje. • Dificultades en los procesos de comunicación. • Inadaptación social. • Capacidades y aptitudes sobresalientes.
	2. NEE asociadas a discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad intelectual. • Discapacidad auditiva. • Discapacidad visual • Discapacidad motora.

Bloque	Temáticas	Contenidos
III. Evolución histórica de los modelos de atención.	1. Relación entre la educación especial y la sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> Relación entre la educación especial y la sociedad.
	2. Modelos de atención en educación especial.	<ul style="list-style-type: none"> Modelos: asistencial, terapéutico y educativo.
IV. Principios y fundamentos de la atención a las personas con necesidades educativas específicas en los ámbitos: familiar, escolar, laboral y comunitario.	1. Principios éticos.	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentos y principios de la integración educativa.
	2. Marco Internacional	<ul style="list-style-type: none"> Derechos humanos de las personas con discapacidad. Educación para todos. Necesidades educativas especiales, acceso y calidad.
	3. marco Nacional.	<ul style="list-style-type: none"> Equidad para la diversidad. Fundamento jurídico de la atención a menores con necesidades educativas especiales. Marco normativo de la atención a menores con necesidades educativas especiales.

Encuadre del Curso

Actividades:

1. Presentación del docente y de los alumnos.
2. Presentación de la película: “ “
3. Análisis del video en relación a las expectativas de los alumnos en cuanto a su formación profesional.
4. Presentación del curso: objetivos, metodología de trabajo, criterios y procedimientos de evaluación.
5. Acuerdos y compromisos de alumnos y docente.

BLOQUE I. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Competencia

Adquieren los conceptos básicos que fundamentan las necesidades educativas específicas, de tal manera que son capaces de ubicar el marco teórico en el que se inscriben y están en posibilidades de asumir, promover y celebrar la diversidad como una condición humana que enriquece a los individuos y a los pueblos.

Temática: La lógica de la homogeneidad vs. la lógica de la diversidad.

Contenido: Concepto de diversidad

Documento de apoyo: “La diversidad en educación”

Actividades:

1. Lectura previa del texto y elaboración de fichas mixtas de trabajo.
2. En plenaria, los alumnos plantearán ejemplos de discriminación a las personas y grupos sociales. (pueden ser ejemplos de vivencias personales) Cada alumno deberá anotar por lo menos un ejemplo en una hoja de papel, pegarla a la vista de todos y comentar su ejemplo.
3. Realizarán un ejercicio de posibles causas a los problemas de discriminación planteados.
4. Pueden agrupar los problemas y las causas.
5. Identificarán los elementos teóricos que plantean los autores del documento de estudio, para comprender mejor el problema de la diversidad en la sociedad y en la educación.
6. En grupo plantearán algunos elementos teóricos para conceptuar la diversidad con base en el texto de estudio.

Contenido: Revaloración de la discapacidad

Documento de apoyo: “Revaloración de la discapacidad”

Actividades:

1. Lectura previa del texto y elaboración de fichas mixtas de trabajo.
2. Los alumnos deberán plantear su concepto de discapacidad.
3. Identificarán con base en el texto los componentes del concepto de actitud y su relación con la forma en que nos relacionamos con la discapacidad.

Componentes de la actitud:

- a. componente cognitivo
 - b. componente afectivo
 - c. componente conductual.
4. En plenaria plantearán una aproximación conceptual de la discapacidad tomando en cuenta los componentes de la actitud.

Contenido: Segregación vs. inclusión.

Documento de apoyo: “Discapacidad, normalidad y necesidades educativas especiales: conceptos políticos y controversias”.

Actividades:

1. Lectura previa del texto y elaboración de fichas mixtas de trabajo.
2. Los estudiantes, organizados en equipo, elaborarán un cuadro comparativo entre los conceptos de segregación e integración, considerando los siguientes aspectos: ideología que los sustenta, concepto de educación implícito, la idea de homogeneidad y la influencia de la educación especial.
3. En plenaria revisarán su concepto de discapacidad elaborado en la sesión anterior e incluirán nuevos elementos recuperando la perspectiva sociológica de ésta autora.
4. De manera grupal, los estudiantes, deberán exponer las dificultades a las que se enfrenta la integración de las personas con discapacidad y qué nos ofrece la perspectiva de la educación inclusiva para responder a dichas dificultades.

Temática: Necesidades educativas específicas.

Contenido: Concepto de necesidades educativas especiales

Documento de apoyo: De la discapacidad a las necesidades educativas especiales

Actividades:

1. Lectura previa del texto y fichas mixtas de trabajo.
2. En grupo revisen el vídeo: “Las necesidades educativas especiales” de la serie Integración Educativa (Primer paquete), donde el Maestro Iván Escalante entrevista al Dr. Ignasi Puigdemívol, acerca de este concepto, tomando en cuenta los siguientes aspectos:
 - su carácter interactivo
 - su carácter relativo

3. En plenaria recuperen los elementos que utilizan los autores del texto de apoyo y el Dr. Ignasi para definir el concepto de necesidades educativas especiales y propongan una definición de las mismas.

Contenido: Necesidades educativas específicas.

Documento de apoyo: "Las necesidades educativas específicas".

Actividades:

1. Lectura previa del texto y elaboración de fichas mixtas de trabajo.
2. Organizados en equipos, los alumnos identificarán los elementos que diferencian los conceptos de necesidades educativas especiales y necesidades educativas específicas. Identificarán de manera específica las diferencias entre los conceptos de:
 - educación
 - tipo de necesidades
3. De manera grupal, los alumnos elaborarán una definición de necesidades educativas específicas, así como un listado de las implicaciones de esta definición en cuanto a una educación inclusiva y los ámbitos de intervención que están relacionados con lo que se espera en su formación profesional.

Producto (resultado de aprendizaje del bloque)

Elaborar un ensayo que de cuenta de la conceptualización que fueron construyendo de los conceptos básicos abordados durante el bloque I, también pueden incluir elementos de la problemática actual que viven las personas que presentan necesidades educativas específicas y lo que piensan al respecto.

BLOQUE II. CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Competencia

Adquieren los conceptos teóricos para la caracterización de las necesidades educativas específicas asociadas al ambiente y a la discapacidad y desarrollen habilidades para identificar y reconocer las diversas formas en que se presentan las necesidades educativas específicas con una actitud de búsqueda de alternativas de atención a esas necesidades y no sólo como la identificación de problemáticas.

Temática: Necesidades educativas específicas asociadas al ambiente.

Contenido: Detección de las necesidades educativas especiales.

Documento de apoyo: "Detección de niños con necesidades educativas especiales".

Actividades:

1. Lectura previa del texto de apoyo y elaboración de fichas mixtas de trabajo.
2. Presentación de la película "Sentimientos"
3. Comentarios en relación a la película: sensaciones, emociones, pensamientos... que se presentaron durante la película; así como, análisis de los entornos, de los personajes, problemáticas de vida, enfoque de la película para tratar el tema, etc.
4. De manera individual los alumnos responderán al siguiente cuestionario:
En tu opinión:
 - ¿Quiénes son los alumnos que presentan necesidades educativas especiales?
 - ¿Por qué piensas que éstos alumnos presentan necesidades educativas especiales?
 - ¿Cuáles son los problemas más importantes que presentan?
 - ¿Qué problemas pueden resolver los docentes sin ayuda?
 - ¿Qué problemas pueden resolverse con ayuda de personal de educación especial o de otras instancias?
5. En trabajo por equipos enumeren las consideraciones previas a la detección de necesidades educativas especiales.

6. En plenaria discutan la importancia de contar con una evaluación psicopedagógica con una participación interdisciplinaria de profesionales de la educación y del maestro de grupo.
7. Elaboren sus conclusiones grupales.

Contenido: Dificultades de aprendizaje.

Documento de apoyo: "Problemas de aprendizaje"

Actividades:

1. Lectura previa del texto y elaboración de un mapa conceptual.
2. Organizados en equipo cada alumno expondrá su mapa conceptual respecto a los problemas de aprendizaje.
3. Elegirán el mapa que les parezca más completo y explicativo.
4. Cada equipo expondrá al grupo los mapas seleccionados.
5. Se profundizará en algunos elementos teóricos como: hiperactividad, trastorno por déficit de atención, dislexia, etc.
6. Cada alumno reelaborará su propio mapa conceptual – no se pretende que todos los alumnos tengan un mismo mapa, sino que cada uno integre a su idea original los elementos que completen mejor el concepto de problemas de aprendizaje – .

Contenido: Dificultades en los procesos de comunicación y lenguaje

Documento de apoyo: "Comunicación y lenguaje: visión general"

Actividades:

1. Lectura previa del documento de apoyo y elaboración de fichas mixtas.
2. Los alumnos, en forma individual, destacarán los conceptos de comunicación y lenguaje, así como las diferencias entre ellos.
3. De manera individual analizarán los siguientes diálogos, identificando cuál muestra un problema de comunicación y cuál un problema de lenguaje.

Diálogo 1

Claudio: - Estuvo muy bien, muy divertido porque estuvimos jugando con el rompecabezas de mi hermanito.

Maestra: - Sí, Claudio, pero recuerda que estamos hablando sobre lo que vimos ayer en la Clase de Ciencias Naturales.

Claudio: - Sí por eso, las plantas necesitan agua y es que mi papá me dijo que no viera las caricaturas porque me hace daño a los ojos.

- a. ¿Qué tipo de problema tiene Claudio?
- b. ¿Por qué?

Diálogo 2

Mónica: - ¡Hola! Maeta (maestra), ¿qué estás haciendo?

Maestra: - Estoy preparando el material con el que vamos a trabajar.

Mónica: - Y ¿qué vamos a hacer?

Maestra: - Vamos a iluminar y recortar estas figuras.

Mónica: - Yo quiero el elefante ¿sí? (elefante, sí)

- a. ¿Qué tipo de problema tiene Mónica?
- b. ¿Por qué?

4. En equipo analizarán las implicaciones en el aprendizaje de cada uno de los casos.

La presencia de necesidades educativas especiales.

¿Qué tipo de apoyos necesita cada alumno?

Contenido: Inadaptación social

Documento de apoyo: “Dificultades en el desarrollo de origen social: definición, incidencia..”

Texto complementario: “Dificultades en el desarrollo de origen social: prevención e intervención..”

Actividades:

1. Lectura previa del texto e indagar en internet datos actuales del maltrato infantil en el mundo, México e Hidalgo.
2. Comentar plenaria los datos que encontraron en torno al maltrato infantil.
3. Identificar con base en el texto de apoyo algunas de las explicaciones al maltrato infantil.
4. Elaborarán en equipos de manera esquemática la explicación que dan los autores del texto a los problemas de origen social.
5. En plenaria discutirán a cerca de las causas de las necesidades educativas específicas asociadas a ambientes sociales desfavorables.
6. Elaboren conclusiones del tema.

Contenido: Capacidades y aptitudes sobresalientes

Documento de apoyo: “Principios generales sobre los niños sobredotados”

Actividades¹:

1. Lea los relatos que aparecen a continuación.

I

La señora Rodríguez ha insistido por mucho tiempo para que se le programe una cita en la USAER que atiende al centro preescolar “Juan Escutia”, al que asiste su hijo Luis, cuya edad es de 5 años. La señora Rodríguez considera que Luis es superdotado y desea que el equipo de USAER realice una exploración para que le confirme su apreciación.

En la primera entrevista, el psicólogo de la USAER pregunta a la madre las razones por las que piensa que el chico es superdotado. Ella expresa que ha sido siempre un niño inquieto y listo, y que tiene excelente memoria; para comprobar esto último, la madre pregunta al chico sobre las capitales de los estados de la República Mexicana y su ubicación en un mapa, a lo cual el menor responde correctamente. Después de esta actividad, Luis se siente poco fastidiado y la mamá le sigue

¹ La secuencia de actividades fue realizada tomando como base la secuencia de actividades propuesta en: *Guía de estudio* del Curso Nacional de Integración Educativa, de ProNAP. México 2000.

haciendo preguntas, ahora de las capitales de los países del continente americano, pero se resiste a contestar; la madre se enoja y lo regaña y después le promete comprarle dulces si contesta. Luis responde adecuadamente las preguntas de la madre, después se equivoca en la identificación de dos países en el mapa y la madre le reprende, sumamente molesta. En este momento el psicólogo interviene y le comenta a la señora Rodríguez que, aunque por el momento no cuenta con los instrumentos necesarios para realizar la exploración adecuada, se compromete a que ésta se realice en las semanas siguientes, para posteriormente tener otra entrevista.

II

La maestra Antonia está preocupada por la conducta de Alicia porque, a pesar de que realiza muy rápido y de manera correcta todas las actividades desarrolladas en su grupo de primer año, la menor parece estar retraída durante largos períodos de tiempo. Lo que más le sorprende es que, aunque parece estar distraída, como soñando, “todo lo que pregunto me lo contesta”. La maestra decide mandar llamar a los señores Torres, padres de familia de la niña, para comentar el caso.

El señor Torres, en entrevista con el maestro de apoyo de la escuela, comenta que Alicia realiza muy rápido las tareas de la escuela y que se entretiene por varias horas haciendo actividades diferentes con sus juguetes, sobre todo de construcción y que pregunta muchas cosas a su papá sobre el funcionamiento de las máquinas. Además, le gusta jugar sola a pesar de que otros niños la invitan a participar en sus juegos.

El señor Torres comenta que ojalá se le pueda orientar, porque él se comportaba de manera similar. Explica que su interés profesional se ha centrado en la ingeniería mecánica, campo en el que él se ha desarrollado, ha recibido varias becas de estudio y actualmente se desempeña con mucho éxito en una compañía propia. Comenta que, a pesar de su éxito personal, siempre se le dificultaron las relaciones sociales y en buena medida a su hija le puede estar ocurriendo algo similar.

El maestro de apoyo comenta al señor Torres la preocupación de la maestra Antonia, de que posiblemente la actitud de Alicia pueda deberse a que la niña tiene capacidades sobresalientes y, si es el caso, requeriría de una adecuada estimulación en la escuela y la familia, pero que para confirmarlo será necesario realizar alguna exploración de sus habilidades.

2. Reflexione sobre los relatos anteriores y conteste lo siguiente.

a. Desde su punto de vista ¿Alicia y Luis son alumnos sobredotados? ¿Por qué?

b. ¿Es importante la detección de alumnos sobredotados en las escuelas? ¿Por qué?

c. ¿La sobredotación implica necesidades educativas especiales? ¿Por qué?

Temática: Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

Contenido: Discapacidad intelectual

Documento de apoyo: "Definición de retraso mental de la AARM".

Actividades:

1. Lectura previa del texto de apoyo y fichas mixtas de trabajo.
2. Los alumnos revisarán con detenimiento el caso de Yuri, una niña que presenta dificultades en las habilidades adaptativas, y en su funcionamiento intelectual. Una vez leído el caso realizarán el ejercicio para contar con un perfil individual de Yuri.

Yuri²

Yuri es una niña de 14 años que cursa el 4º. Grado de Primaria, es delgada, su estatura corresponde a su edad y es muy llamativa su expresión facial porque casi siempre denota tristeza, es tímida, aunque se esfuerza por ser aceptada satisfaciendo las demandas de los demás a pesar suyo. Ella es morena y presenta manchas blancas en la piel, sus manos están maltratadas, pero se ve que cuida de su aseo y presentación personal, se le ve sola, incluso durante el recreo, a veces se le ve caminando en compañía pero sin intercambiar palabras. En el salón se empeña tanto en las actividades académicas que no se relaciona socialmente.

Yuri vive con sus papás y tiene tres hermanos: Sofía, Fernando y Lorena. Su papá a veces menosprecia a Yuri diciéndole cosas como: -“eres una tonta” , su mamá es más paciente y cariñosa y la provee de apoyo y seguridad, pero con sus hermanos si que tiene problemas, Sofía que es un año mayor y le manifiesta abiertamente su rechazo, por ejemplo a la hora de la comida llega a condicionar su presencia: -“si ella está aquí yo no como, que se vaya a la cocina”, condición que muchas veces es aceptada por los padres, y en general los hermanos la consideran tonta e incapaz de realizar adecuadamente sus tareas y juegos, aunque ella se esfuerza por hacerlos bien.

Digamos que de manera general existe poco reconocimiento en su casa y diferencias claras en el trato de los hermanos, probablemente por eso presenta inestabilidad emocional.

Yuri presenta discapacidad intelectual superficial (C.I. de 57) , tiene habilidades en conductas imitativas por lo que su estilo de aprendizaje es básicamente mecánico, su capacidad de memoria es favorable, logra lapsos amplios de atención, responde muy bien a estímulos visuales y auditivos siempre y cuando no sean abstractos. Trabaja un ritmo mucho más lento que el de sus compañeros, pero es empeñosa. Muestra mayor atención y facilidad por los contenidos de español. Es capaz de planear y anticipar la resolución de tareas sencillas, logra recuperar estrategias concretas en la resolución de problemas matemáticos sencillos, emite respuestas parcialmente adecuadas que no implican reflexión.

Aún cuando Yuri presenta problema de motricidad gruesa, es capaz de desplazarse y ser independiente en todas las actividades de la vida diaria. En cuanto al desarrollo de la motricidad fina, éste es mejor, cuenta con habilidades para el dibujo, su calidad de letra es aceptable y sus trabajos son limpios.

Yuri es capaz de comunicarse, de dar y escuchar mensajes, respeta turnos al hablar., aunque su lenguaje tiene un ritmo lento, su tono de voz es débil y se le dificulta la estructuración y fluidez de las ideas. Con ayuda es capaz de utilizar algunos tipos de discurso, descripciones, entrevistas y narraciones. Requiere de cuestionamientos, material concreto, lectura por párrafos y que sea comentada. No es capaz de expresarse con claridad y precisión en conferencias, asambleas, debates y discusiones.

Es capaz de reconocer diferentes portadores de texto, de leer rescatando la idea principal de un texto. Buscar información en un texto por medio de cuestionamientos. Con ayuda es capaz de

² Yuri es alumna de la una escuela Primaria Oficial de Pachuca, Hidalgo, los datos son aportados por el equipo multiprofesional de la USAER Núm 16. de Educación Especial, son datos reales y sólo se han cambiado los nombres para guardar la confidencialidad que se requiere.

ampliar la comprensión lectora, pero no puede hacer los ajustes semánticos durante la lectura. También puede realizar el dictado, la copia de un texto, escribir lo que entendió de la lectura, mandar un mensaje por escrito. Con ayuda puede: escribir recados, cuestionarios para que la entrevisten, realizar la segmentación de enunciados, y hacer ajustes sintácticos y semánticos. Lo que le cuesta mucho trabajo es redactar textos largos y corregirlos.

Otras cosa que puede hacer son: diferenciar palabras que llevan v-b-c, s- z, ll-y, utilizar verbos en tiempos simples de presente, pasado y futuro.

Por otra parte, Yuri reconoce cantidades hasta con centena, realizar sumas y restas, identifica mayor que y menor que hasta con centena y utiliza fracciones de un medio y un cuarto. Con ayuda puede formar cantidades de unidades y decenas de millar, puede resolver multiplicaciones, recocer antecesor y sucesor con unidades, decenas y centenas y utilizar los octavos. Para estas tareas de matemáticas requiere de material concreto, trabajo individualizado y por equipo.

Además Yuri puede por sí sola reconocer figuras geométricas como triángulos, cuadrados y rectángulos y reconocer el eje de simetría. Con ayuda, es capaz de reconocer cuerpos geométricos como los cubos y hacer trazos de figuras geométricas. Para ella es muy difícil trazar cuerpos geométricos, reconocer y trazar figuras geométricas utilizando grados.

Yuri puede utilizar en la vida diaria el kilo, el metro y el litro, así como el centímetro en las actividades escolares. Con cierta ayuda puede utilizar el tiempo: hora, día, semana y mes. También con ayuda puede reconocer los meses del año y los días de la semana, calcular áreas y perímetros y resolver problemas que impliquen medidas.

Para Yuri es fácil predecir los estados el tiempo e identificar primavera e invierno. Además puede registrar algunos datos y con ayuda puede realizar el registro en gráficas.

- Tomando en cuenta la lectura del texto: Definición de Retraso Mental, Tomado de: Verduzco Alonso, Miguel Ángel (dir): "Personas con Discapacidad, Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias", llene el siguiente cuadro con la información acerca de Yuri.

Habilidad ³	Fortalezas	Debilidades	Apoyos que requiere
Comunicación Incluyen la capacidad de comprender y transmitir información a través de comportamientos simbólicos (por ejemplo: palabra hablada, palabra escrita/ortografía, símbolos gráficos, lenguaje de signos) o comportamientos no simbólicos (por ejemplo expresión facial, movimiento corporal, tocar, gestos)			

³Esta descripción de ejemplos concretos de las áreas de habilidades adaptativas para personas con discapacidad intelectual, fue tomada de Ford Et. Al (1989).

<i>Habilidad⁴</i>	<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>	<i>Apoyos que requiere</i>
<p>Autocuidado</p> <p>Habilidades implicada en el aseo, comida, vestido, higiene y apariencia física.</p>			
<p>Habilidades en el hogar</p> <p>Relacionadas con el funcionamiento del hogar, tales como el cuidado de la ropa, tareas del hogar, preparación de comidas, planificación y elaboración de la lista de la ropa, planificación diaria.</p>			
<p>Autodirección</p> <p>Habilidades que tienen que ver con realizar elecciones; aprender a seguir un horario; iniciar actividades adecuadas a los lugares, condiciones, horarios e intereses personales; completar tareas; buscar ayuda; resolver problemas en situaciones familiares; demostrar asertividad y habilidades de autodefensa.</p>			
<p>Habilidades sociales</p> <p>Relacionadas con el intercambio social que incluye el iniciar, mantener y finalizar una interacción; recibir y responder a las claves o pistas situacionales pertinentes; reconocer sentimientos positivos o negativos; regular el comportamiento de uno mismo; ser conciente de la existencia de iguales y de la aceptación de éstos; calibrar la cantidad y el tipo de interacción con otros, ayudar a otros; hacer y mantener amistades; afrontar las demandas de otros; compartir; entender el significado de la amistad y de lo hermoso; controlar los impulsos; adecuar la conducta a las normas; mostrar un comportamiento sociosexual apropiado.</p>			
<p>Utilización de la comunidad</p> <p>Relacionadas con una adecuada utilización de los recursos de la comunidad incluyendo el transporte, comprar en tiendas, grandes almacenes y supermercados; utilización de otros servicios como gasolineras, tiendas de reparación, consultas médicas, etc., asistencia a la iglesia, uso del transporte público, escuelas, librerías, parques y áreas recreativas; calles y aceras; asistencia al teatro y otros lugares culturales; así como el comportamiento en la comunidad; comunicación de preferencias y necesidades.</p>			

⁴Esta descripción de ejemplos concretos de las áreas de habilidades adaptativas para personas con discapacidad intelectual, fue tomada de Ford Et. Al (1989).

<i>Habilidad</i>	<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>	<i>Apoyos que requiere</i>
<p>Salud y seguridad</p> <p>Relacionadas con el mantenimiento de la salud tales como: comer, identificar síntomas de enfermedad, tratamiento y prevención de accidentes, primeros auxilios, sexualidad, ajustes físicos; consideraciones básicas sobre seguridad como: seguir las reglas y leyes, utilizar el cinturón de seguridad, cruzar las calles, interactuar con extraños.</p>			
<p>Académicas funcionales</p> <p>Habilidades cognitivas y relacionadas con aprendizajes escolares, que tienen además una aplicación directa en la vida como son: escribir, leer, utilizar de modo práctico los conceptos matemáticos básicos, conceptos básicos de ciencias y todo lo relacionado con el conocimiento del entorno físico, la propia salud y la seguridad; geografía y estudios sociales.</p>			
<p>Tiempo libre</p> <p>Hace referencia al desarrollo de intereses variados, como: entretenimiento individual y con otros, que reflejan las preferencias y elecciones personales y, si la actividad pudiera ser realizada en público, las normas asociadas a la edad y la cultura. Elecciones e intereses de propia iniciativa, utilización del tiempo libre y del hogar, de la comunidad y de las actividades recreativas solo y con otros; jugar socialmente con otros, respetar turnos, ampliar la duración de la participación y aumentar el repertorio de intereses, conocimientos y habilidades.</p>			
<p>Trabajo</p> <p>Habilidades relacionadas con poseer trabajo a tiempo completo o parcial en la comunidad, en términos de habilidades específicas, comportamiento social apropiado y habilidades relacionadas con el trabajo como: finalizar las tareas, conocimiento de los horarios, habilidades para buscar ayuda; recibir críticas, mejorar habilidades, manejo del dinero, localización de recursos financieros y aplicación de otras habilidades funcionales como el ir y volver del trabajo, prepararse para el trabajo, manejo de uno mismo mientras está en el trabajo e interacción con los compañeros.</p>			

4. ¿Le parece que tomando en cuenta el análisis de las habilidades adaptativas, es posible contar con elementos básicos para conocer las necesidades de alumnos con discapacidad intelectual? _____ ¿Por qué? _____

-
-
5. ¿A cambiado la idea que tenía acerca de las formas en que se detectan las necesidades de las personas con discapacidad? Si__ No__ en caso de haber cambiado sus conceptos o creencias, explique:_____
-
-

Es muy recomendable que la evaluación de las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, sea realizada por un equipo multiprofesional, porque podemos caer en la situación de diagnosticar a una persona con discapacidad intelectual cuando en realidad puede no serlo, por eso preferimos siempre hacer un trabajo de detección profunda de las condiciones, características, fortalezas, debilidades, necesidades de cada alumno que sospechamos con discapacidad intelectual, y evitar etiquetarlo, a fin de cuentas lo importante en el proceso de evaluación es contar con información para realizar una planificación de la intervención lo más adecuada posible.

Sabemos que en muchos casos no es posible contar con un equipo de especialistas, pero si el docente cuenta con una visión amplia de la evaluación, centrada en los procesos más que en los productos tendrá muchas posibilidades de realizar una adecuada evaluación.

Contenido: Discapacidad auditiva

Documento de apoyo: "¿Quiénes son los alumnos con pérdida auditiva"

Actividades⁵:

1. Lectura previa del texto de apoyo y elaboración de fichas mixtas de trabajo.
2. De manera individual refiera la manera como las autoras explican las siguientes temáticas:
 - discapacidad auditiva
 - tipos de discapacidad auditiva
 - comunicación, socialización y desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad auditiva

⁵ La secuencia de actividades fue realizada tomando como base la secuencia de actividades propuesta en: *Guía de estudio* del Curso Nacional de Integración Educativa, de ProNAP. México 2000.

- adecuaciones para la escolarización de los alumnos con discapacidad auditiva
- 3. Vean el vídeo: “las necesidades educativas especiales de los niños con discapacidad auditiva”, de la serie Integración Educativa '99.
- 4. Organizados en equipos revisen el caso de Pedro que aparece en el video y realice el siguiente análisis:

Describa cuáles son:

- Las características de la pérdida auditiva de Pedro
- Sus necesidades educativas especiales
- Las adecuaciones en el ambiente del aula
- Los apoyos personales específicos
- Las adecuaciones en la metodología de la enseñanza
- Los apoyos en comunicación

Contenido: Discapacidad visual

Documento de apoyo: “Ceguera y debilidad visual”

Actividades:

1. Recupere del texto de apoyo las definiciones de:

Debilidad visual:

Ceguera:

2. Lea la siguiente historia de Ismari⁶, una niña con discapacidad visual.

El 2 de octubre de 1997 nació Ismari, a las dos semanas de nacida se le detectó desprendimiento de retinas y se recomendó operación inmediata, por falta de recursos económicos no fue posible operarla y perdió totalmente la visión. Actualmente cursa el preescolar en un jardín de niños de Zimapán Hidalgo, y sus papás y maestros están temerosos de su incorporación a una escuela primaria.

Ismari tiene una apariencia física acorde con su edad, además; sabe gatear, trepar, y bajar objetos, camina en el patio, visita los salones de la escuela, intenta correr con ayuda, ubica los espacios de la escuela y de su casa, tiene algunas dificultades para presionar objetos con las manos y en general su desarrollo motor se encuentra por abajo del promedio de su grupo. Cuando se le

⁶ Ismari es una niña de Zimapán, Hidalgo, atendida por la maestra Marisa Martínez Mendoza, en el Jardín de Niños: José Clemente Orozco, los datos fueron tomados del registro que realizó la maestra de grupo que no cuenta con apoyo en su escuela de ningún servicio de educación especial, sólo con algunas observaciones y sugerencias de maestros de educación especial de Ixmiquilpan, un servicio que se encuentra en otro municipio y con la “Guía para la obtención de puntaje adicional de Carrera Magisterial” que se utiliza en esta entidad.

pregunta acerca del tema que se está tratando en clase, contesta o hace referencia a situaciones familiares parecidas, comprende instrucciones orales, aunque se le dificulta entender las bromas, si le están mintiendo o cambiando de tema, habla en tercera persona para referirse a ella misma.

Desde pequeña asistió a un grupo de educación inicial en la escuela de educación especial de Ixmiquilpan allí aprendió a desplazarse con ayuda de una carreta, a nadar, a reconocer los sabores, las temperaturas, a reconocer las partes de su cuerpo, a respetar las normas establecidas en la escuela –como la permanencia dentro del grupo-.

Ahora, Ismari reconoce su nombre en relieve con silicón, colorea libremente sin salirse del contorno de las hojas, unta pegamento adecuadamente, pega bolitas de papel, participa en actividades sencillas de música y movimiento, también en educación física, ha participado en una ronda en el desfile del 20 de noviembre y una poesía coral en navidad. Reconoce muchas cosas por su olor, sabe ensartar y perforar con ayuda de un aro de bordar y aguja.

Las actividades escolares son en general iguales para todos los alumnos, sólo algunas son específicas para favorecer el aprendizaje de Ismari como: delinear los contornos de dibujos y formas Geométricas con silicón para que los pueda colorear; colocar hojas oficio en un aro grande de costura para facilitar la ubicación de la tarea a realizar.

Los juegos la motivan mucho pero éstos deben ser grupales como “el lobo”, “estatuas de marfil” rondas como “doña blanca” o “a la víbora de la mar”. Le interesa escuchar música y cantar, se aprende con facilidad la letra de las canciones y las “tonadas”, pero se relaciona poco con otros niños en actividades cotidianas, los llama por su nombre y los cuestiona sobre lo que están haciendo sin pedir que la involucren en la actividad, sólo si se trata de jugar en grupo.

3. ¿Qué tipo de discapacidad visual presenta Ismari?

4. Describa sus principales capacidades, habilidades y/o competencias que observa en Ismari en las siguientes áreas:

- 5.

Área	Capacidades, habilidades y/o competencias
Motora	
Comunicación	

Área	Capacidades, habilidades y/o competencias
Social	
Afectiva	
Conducta	
Aprendizajes escolares	
Autocuidado	
Autonomía	

6. Ahora observe las principales necesidades que su maestra de grupo consideró y cómo las jerarquizó según su prioridad o importancia.

Área	Necesidades	Nivel de Prioridad
Motora	Ubicación de lateralidad al caminar y adquirir fuerza en manos y piernas.	2
Comunicación	Disminuir la utilización de la tercera persona para referirse a ella misma.	6
Social	Entender y explicar más del mundo social.	7
Afectiva	Disminuir la sobreprotección de su hermano.	4
Conducta	Favorecer que respeta las reglas sin condiciones.	3
Médica	Revisión oftalmológica para valorar el lagrimeo.	1
Autocuidado	Favorecer el uso del bastón y la higiene personal.	5
Académica	Elaborar material concreto en relieve, y mayor descripción de las situaciones con un lenguaje sencillo y claro.	8
Autonomía	Participar con mayor libertad en todas las actividades.	9
Otras:		

7. ¿Está de acuerdo con la jerarquización de necesidades que hizo la maestra?_____ ¿Por qué?_____
-
8. ¿Le parece que en el caso de Ismari se realizó una adecuada detección de sus necesidades?

Contenido: Discapacidad motora

Documento de apoyo: “ La educación del niño con parálisis cerebral ”

Actividades:

1. Lo invitamos a leer las siguientes descripciones de necesidades educativas especiales de alumnos con discapacidad motora. Se trata de los casos de Genaro y Anaí.

GENARO⁷

Tuve a Genaro a mi cargo desde que me fue asignado el grupo de 5º. Grado en ciclo escolar anterior, en ese curso no lo había considerado un alumnos que presentara necesidades educativas especiales, pero en el presente ciclo escolar pero debido a su discapacidad motriz empezó a manifestar algunas resistencias para tomar apuntes, realizar ejercicios de las diferentes asignaturas, a hacer las tareas y tenía problemas de integración con sus compañeros, a manera de defensa empezó a provocar a sus compañeros física y verbalmente.

El problema de la malformación congénita por mielomeningocele dorso-lumbar, dio lugar a la discapacidad que presenta, no puede caminar por sí mismo, para hacerlo utiliza una silla de ruedas. Tiene pequeños problemas en la coordinación fina, omite palabras en la escritura y dificultad en el razonamiento matemático.

En febrero se le practicó una cirugía de osteotomía en la cadera derecha a consecuencia de una subluxación. La operación fue necesaria debido a que al estar de pie con sus aparato ortopédico se cansaba mucho y no podía utilizarlo, sólo se desplazaba en su silla de ruedas. Le pusieron dos clavos, durante la recuperación o podía estar sentado, sino acostado, el tiempo que necesitó para recuperarse fue de dos meses y medio.

Regresó al aula a principios de mayo, por lo que se fue totalmente abajo en el aspecto intelectual. Probablemente su estado anímico y orgánico repercutió de manera negativa, por lo que fue necesario incrementar las estrategias para nivelarlo.

⁷ Genaro estudia en una Primaria regular, en el turno vespertino, ubicada en la Cd. De Pachuca, Hidalgo, el caso fue presentado por la Profra. Claudia Rosa Melo Bertoloni, la cual contó con asesoría de la Profra. Ma. de Lourdes Islas Velasco y la Mtra. María Santa Pérez Herrera. En este caso se seleccionó la información cuidando la confidencialidad del alumno y su familia, además que se presenta de esta manera parcial para fines didácticos.

En noviembre hablé con su mamá y pedí su apoyo, sugiriéndole que le ayudara en sus tareas porque esto le permitiría reafirmar el conocimiento adquirido en el aula.

ANAÍ⁸

Detección de Necesidades Educativas Especiales ⁹

Objetivo: Detectar las necesidades educativas especiales que presenta un alumno integrado a la escuela regular, para elaborar la propuesta de adecuaciones curriculares.

Datos generales del alumno:

Nombre: Anaí Sexo: Femenino

Fecha de nacimiento: ----- Edad: 12 años Grado Escolar: 5º

Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad: motora

Domicilio particular: - - - -

Recibe apoyo de alguna Institución Pública o Privada (Sector Salud, DIF, IMSS, ISSSTE etc.) :si

En caso afirmativo, especifique: donde: Centro de Rehabilitación Integral Hidalgo

2. Datos relacionados con la escolaridad:

Escolaridad Previa:

Datos relevantes en la historia de su desarrollo físico, psicológico, social, escolar:

Embarazo y parto normal; fiebre alta los 10 primeros días de nacido (no recibió atención adecuada); posteriormente presentó hemorragias nasales continuas; dictamen médico de meningitis; presenta serias dificultades en la coordinación motora y en el lenguaje; el aprendizaje escolar es aceptable.

Desarrollo actual en las diferentes áreas:

(Marque una opción en cada caso con una X)

	Por arriba del promedio del grupo	Igual al promedio del grupo	Por abajo del promedio del grupo
Desarrollo motor			X
Desarrollo del lenguaje			X
Desarrollo de los aprendizajes escolares		X	
Desarrollo socioafectivo			X

⁸ Anaí es una alumna de una Primaria regular de turno matutino ubicada en Tlacotalpilco, Hidalgo. Quién realizó la detección de las necesidades educativas especiales es el Profr. Jesús Bautista García, con orientaciones de las psicólogas Ma. Leticia Ramírez Zárate y Ma. de Rosalinda Trejo Sánchez.

⁹Versión adaptada por los responsables de la Guía, al documento de: García Cedillo, Ismael y Colaboradores: “*Documento Individual de Adecuaciones Curriculares*”. En: *Seminarios de actualización para profesores de educación especial y regular*, Módulo Cinco, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México – España, Cooperación Española, México, 1999, pp. 93 – 102.

5. Datos relacionados con evaluaciones pedagógicas:

(Incluye pruebas de lápiz y papel, observaciones, entrevistas, escalas estimativas, sociogramas, etcétera.)

Evaluaciones realizadas:	Instrumentos y técnicas utilizadas
1.Evaluación de los Aprendizajes escolares 2.Estilos de aprendizaje 3.Lenguaje 4.Coordinación motora 5.Interacción social	1.Prueba objetiva 2.Observación: Cuaderno de notas del profesor 3.Entrevista 4.Observación: Cuaderno de notas del alumno 5.Observación: Sociograma

Fecha de realización: septiembre a diciembre

6. Principales capacidades del alumno detectadas, en las evaluaciones:

(comprende las instrucciones en forma oral y/o escrita, ejecuta 2 o más órdenes continuas, habilidades motoras, facilidad para relacionarse con sus compañeros, buena memoria a corto plazo, buena memoria visual, buen nivel de comprensión del lenguaje oral, buena expresión verbal, etc.)

- comprende instrucciones en forma oral y escrita
- puede ejecutar dos o más órdenes continuas
- buena memoria a corto plazo
- buena memoria visual
- comprensión del lenguaje oral
- buen estado de ánimo

7. Principales dificultades del alumno detectadas en las evaluaciones:

(se le dificulta comprender las instrucciones (oral o escritas), pobre memoria a corto plazo, dificultades motoras, pocas habilidades sociales, bajo nivel de comprensión del lenguaje escrito, pocas habilidades de abstracción, dificultades en la comunicación, etc.)

- dificultades motoras
- dificultades en la expresión
- pocas habilidades para la socialización
- dificultades para los trazos
- pocas habilidades de abstracción

8. Dificultades curriculares:

Español

- en el desarrollo de la capacidad para expresarse oralmente con claridad
- en el conocimiento de las reglas del uso de la lengua, comprendiendo su sentido y aplicación como un recurso para lograr claridad y eficiencia en la comunicación.

Matemáticas

- en el desarrollo de la capacidad de anticipar y verificar resultados.
- en la habilidad para estimar resultados de cálculos y mediciones.
- en la destreza del usos de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo.

Historia

- en el desarrollo de nociones para el ordenamiento y comprensión del conocimiento histórico

Educación Física

- en el estímulo hacia el desarrollo de habilidades motrices y físicas para favorecer el desarrollo óptimo del organismo
- en la apropiación de elementos básicos de la cultura física para resolver problemas motrices.

9. Actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del alumno:

(actividades cortas o largas, actividades apoyadas con material concreto, actividades dentro o fuera del aula, trabajo en grupo, individual, por parejas o en quipos, etc.)

- actividades cortas de manipuleo
- actividades apoyadas con material concreto, pero adecuado a las características de Anaí – ligero, fácil de agarrar, llamativo, etc.-
- actividades dentro del aula
- trabajo individual y/o por parejas.

10. Intereses y motivaciones para aprender:

(contenidos en los que muestra más interés, estímulos que le resultan más positivos, tareas que le representan un reto, etcétera)

- Anaí responde favorablemente casi a todos los contenidos, pero principalmente a los de Español, C. Naturales y Geografía.
- Los estímulos que le resultan más positivos son los de apoyo directo y de afecto constante.
- Las tareas más difíciles son los trazos y las operaciones de matemáticas

11. Principales necesidades del alumno en el contexto familiar:

a) Roles:

Como responde ante principios de autoridad, respeto, disciplina, orden. (sabe de la existencia de algún problema familiar que alteren su respuesta a estos roles).

- Ante estos principios, Anaí responde favorablemente, los conoce, los acepta y los practica.

b) Autonomía:

(Para la realización de actividades cotidianas.)

- Para muchas actividades carece de autonomía, actividades como: vestirse, bañarse, pararse, desplazarse, peinarse, sentarse, etc.

c) Comunicación:

(Forma de manifestarse para cubrir sus necesidades.)

- Hace uso de la comunicación oral, aunque no es muy entendible su expresión, da la impresión de que hay días en que puede pronunciar un poco mejor, a veces sustituye la “r” por la “l” y muchas veces su expresión es inaudible.

d) Juego y tiempo libre:

(Tipo de actividades que realiza con mayor frecuencia para su entretenimiento; le cuentan cuentos, ¿Quién?, practica deportes, asiste algún lugar de recreación, visita algunos familiares, o amigos, el circo, las ferias etc.)

- En sus tiempos libres, juega con sus hermanitos, escucha música y ve la televisión.

e) Actitud del alumno ante situaciones cotidianas y eventos particulares:

- Su actitud es de agrado, aceptación y placer, desde su rol Anaí intenta integrarse a la vida familiar cotidiana.

f) Expectativas de los padres con respecto a su atención :

(¿Qué considera que puede lograr su hijo en esta escuela y qué espera que la escuela brinde al niño y a la familia?)

- Que Anaí supere sus deficiencias y que cuando sea mayor de edad pueda ser una persona autónoma y productiva.

12.Principales necesidades del alumno:

Area	Necesidades	Enumere por prioridades
Motora	X	1
Comunicación	X	3
Social	X	2
Afectiva	X	5
Conducta		
Médica	X	4
Autocuidado		
Académica		
Autonomía	X	6
(Otras): Aprender algún oficio	X	7

2.¿Es suficiente la información que se presenta para comprender las necesidades educativas especiales de Genaro y Anaí? _____ Explique _____

3.¿Está de acuerdo en que la información que se tiene de Anaí es más sistemática y por lo tanto nos da un marco de comprensión más completo? _____ ¿Por qué? _____

4.Con base en el reporte de Anaí, mencione el tipo de información que se requiere en el caso de Genaro para comprender mejor sus situación: _____

5. ¿Considera usted que con los elementos conceptuales y de referencia práctica trabajados hasta este momento en el curso, usted podría realizar una detección de necesidades educativas especiales como las que hizo el maestro de Anaí? _____

¿Por qué? _____

La detección de las necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad motora, requiere de los antecedentes médicos y rehabilitatorios-en caso de existir-, pero requiere sobretodo de un compromiso, una constancia y una determinación para conocer a nuestros alumnos de manera completa, integral, sin prejuicios, de la manera más ética y científica, debemos de recordar que las personas con discapacidad en principio son personas y como una condición particular requieren de apoyos específicos.

Producto (resultado de aprendizaje del bloque)

Elaborar un periódico mural con el tema de las necesidades educativas específicas que de cuenta de la conceptualización que lograron de las diversas formas en que se presentan éstas necesidades y promoviendo así a través de la difusión e información de la situación actual de estas personas, una cultura de respeto y aceptación a la diversidad.

BLOQUE III. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS MODELOS DE ATENCIÓN

Competencia

Conceptualizar el proceso evolutivo de los modelos de atención a las personas con necesidades educativas específicas, además de identificarlos en situaciones reales y contar con referentes para explicarlos; así mismo, propiciar actitudes de acción en favor de estas personas en los ámbitos asistencial, rehabilitatorio y educativo.

Temática: Relación entre la educación especial y la sociedad.

Contenido: *Relación entre la educación especial y la sociedad.*

Documento de apoyo: “La atención a las personas con discapacidad: una visión histórica”.

Actividades¹⁰:

1. Lectura del texto y elaboración de fichas mixtas de trabajo.
2. Con base en el contenido del texto mencione el tipo de atención que recibían las personas con discapacidad y las implicaciones que esto tenía para su vida.

Época	Atención	Implicaciones
La antigüedad		
La Edad Media		
El Renacimiento		
Del renacimiento al siglo XVIII		

¹⁰ La secuencia de actividades fue realizada tomando como base la secuencia de actividades propuesta en: *Guía de estudio* del Curso Nacional de Integración Educativa, de ProNAP. México 2000.

Época	Atención	Implicaciones
El siglo XIX y las grandes instituciones		
La institucionalización de la educación especial de principios de siglo XX a la década de los setenta.		
Transición a la normalización. Década de los sesenta a la actualidad.		

3. Por equipos elaborar, aplicar y analizar una encuesta a diferentes personas respecto a lo que piensan sobre la discapacidad.
4. De manera grupal hacer comparaciones entre las respuestas de los encuestados y el análisis histórico de la concepción de la discapacidad.

Temática: Modelos de atención en educación especial.

Contenido: Modelos: asistencial, terapéutico y educativo.

Documento de apoyo: “Cuadernos de Integración Educativa, Núm. 1”.

Vídeo de apoyo: “El desarrollo histórico de la educación especial” UPN.

Actividades:

1. Lectura del texto y elaboración de fichas mixtas de trabajo.
2. En plenaria revisar el vídeo y comparar los planteamientos del Maestro Iván Escalante y de Eliseo Guajardo, respecto a los modelos de atención en educación especial: -
 - asistencial
 - terapéutico
 - educativo

3. Organizados en equipos elaborar, aplicar e interpretar una guía de observación de la práctica docente de profesionales de educación especial y de maestros integradores, para detectar el tipo de influencia que tienen los modelos de intervención de la educación especial en las prácticas cotidianas.
4. En plenaria cada equipo planteará sus observaciones y conclusiones respecto a las observaciones de la práctica docente realizadas.
5. Establecer comparaciones entre los modelos revisados y lo que sucede en las prácticas cotidianas tratando de dar una explicación de lo observado.

Pueden utilizar un cuadro como el que sigue:

Modelos	Fortalezas	Debilidades
Asistencial		
Terapéutico		
Educativo		

Producto (resultado de aprendizaje del bloque)

Elaborar un reporte de observación de las prácticas observadas en instituciones que atienden a personas con necesidades educativas específicas, de tal manera que en el reporte den cuenta de la conceptualización que lograron de los modelos atención que han existido y que incluya su punto de vista personal respecto a las ventajas y desventajas de cada modelo.

BLOQUE IV. PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS DE LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS EN LOS ÁMBITOS: FAMILIAR, ESCOLAR, LABORAL Y COMUNITARIO

Competencia

Identificar y reconocer los contextos normativos internacionales, nacionales y locales, así como sus implicaciones en la atención de las personas con necesidades educativas específicas de tal manera que promuevan los principios y fundamentos de la educación inclusiva.

Temática: Principios éticos

Contenido: Principios y fundamentos de la integración educativa..

Documento de apoyo: “¿Qué es la integración educativa?”.

Actividades: 1. Lea el texto: Caso “Enrique” y de manera individual responda a las siguientes afirmaciones como falso (F) o verdadero (V):

- a) La atención que recibe Enrique le permitirá acceder a una buena calidad de vida; a disfrutar de sus derechos y a tener la oportunidad de desarrollar todas sus capacidades. ()
- b) El hecho de que todos los niños y niñas, incluyendo a Enrique, tengan características, intereses y necesidades diferentes, no necesariamente implica que los profesores tengan que trabajar de manera distinta con cada uno. ()
- c) No deberían existir escuelas con directoras y maestras como las del primer jardín de niños al que asistió Enrique, ya que no se les puede hacer responsables de la educación de ningún niño o niña. ()
- d) Lo mejor y más fácil para todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales como Enrique y para las autoridades educativas, sería que en cada colonia o pequeña comunidad existiera por lo menos una escuela de cada nivel educativo, un hospital, una escuela de educación especial y una clínica de rehabilitación, entre otras. ()
- e) Todos los niños y niñas con alguna discapacidad, igual que Enrique, tienen el derecho de recibir, en un ambiente normalizado. La atención educativa que les permita desarrollar al máximo sus discapacidades. ()

2. ¿Considera que la atención que se estaba ofreciendo a Enrique realmente se basa en los fundamentos filosóficos que sustentan la integración educativa?

Primer jardín de niños. ¿Si o no?

Explique: _____

Segundo jardín de niños. ¿Si o no?

Explique: _____

3. Para que se lleve a cabo una verdadera integración educativa es necesaria la observancia de los principios de la integración educativa. En el caso de Enrique, identifique qué principios estaban presentes en cada uno de los jardines de niños que se mencionan y explique de qué manera.

Primer jardín de niños:

Segundo jardín de niños:

Temática: Marco internacional

Contenido: Derechos humanos de las personas con discapacidad.

Documento de apoyo: "Todos tenemos derecho"

Actividades:

1. Previa: Indagar en internet documentos acerca de los derechos humanos de las personas con discapacidad –pueden buscar en: <http://www.cndh.org.mx> ; buscando Admistía Internacional o la ORPIS (Oficina para la Representación de la personas con Discapacidad).
2. Lectura del texto e identificación de los artículos que tienen que ver con los derechos de las personas con discapacidad.
3. Comparar la información recuperada a través de la búsqueda en internet con la declaración de Admistía Internacional.
4. Recopilar los documentos más actuales que existen en materia de derechos humanos para las personas con discapacidad.

Contenidos: Educación para todos y necesidades educativas especiales, acceso y calidad.

Documentos de apoyo. “Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” y “ Conferencia Mundial sobre las necesidades educativas especiales. Salamanca España”.

Actividades:

1. Lectura previa del texto y elaboración de fichas mixtas de trabajo.
2. Por equipos responder a las siguientes preguntas.
 2. ¿Cuáles son los argumentos que justifican la educación básica para todos?
 3. ¿Cuáles son las recomendaciones generales más importantes que se hicieron a los países participantes en la Declaración de Salamanca?
 4. ¿Qué nuevos conceptos se introducen en relación a la atención educativa para todos?
 5. Establecer la relación entre la Conferencia de Jomtiem y la de Salamanca:
 - a. Organismos que financian la educación internacional –FMI y Banco Mundial-
 - b. Continuidad de las políticas.
 - c. Implicaciones para los países en vías de desarrollo.
 - d. En plenaria discutan si los planteamientos de las conferencias de Jomtiem y Salamanca han generado cambios en las políticas educativas de nuestro país en los últimos años.

3. Llenar de manera individual el siguiente cuadro:

Marco Internacional para la atención a las NEE

Aspectos Declaraciones	Antecedentes	Contexto	Implicaciones	
			Sociales	Educativos
Jomtiem				
Salamanca				

Temática: Marco Nacional

Contenido: Equidad para la diversidad.

Documento de apoyo: “Declaración de la Conferencias Nacional: Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad”

Actividades:

1. Lectura previa del texto y elaboración de fichas mixtas de trabajo.
5. Por equipos responder a las siguientes preguntas:
 6. ¿Quiénes son los participantes a esta reunión y cuál es su trascendencia?
 7. ¿Qué relación tienen esta reunión con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica?
 8. ¿Cuáles son los conceptos que orientan los planteamientos de la política educativa nacional según la reunión de Huatulco?
 9. ¿Cuáles fueron los retos más importantes planteados en esta declaración?
6. En plenaria analicen las respuestas de cada equipo y revisen si a 6 años de la firma de este acuerdo existen evidencias en las propuestas planteadas en hechos concretos.

Contenido: Fundamento jurídico de la atención a menores con necesidades educativas especiales.

Documentos de apoyo: “Artículo 41 LGE” y “Artículo 41 comentado de la ley General de Educación”

Actividades:

1. Organizados en parejas analicen los siguientes puntos en relación al Art. 41:
 - individuos
 - discapacidades
 - discapacidades transitorias y definitivas
 - atención adecuada
 - equidad social
 - orientación a padres
 - orientación a maestros y personal de educación básica regular
 - alumnos con necesidades especiales de educación.
4. Expongan en plenaria sus dudas y comentarios sobre los puntos en cuestión.
5. Propongan una definición del concepto de equidad según los planteamientos realizados.
6. Conclusiones grupales.

Contenido: Marco normativo de atención a menores con necesidades educativas especiales.

Documentos de apoyo: “Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa”

Actividades:

1. Lectura previa del texto y búsqueda de documentos normativos en el ámbito estatal respecto a la atención de las personas con necesidades educativas específicas.

2. Con base en la lectura del texto y organizados en equipos llenen el siguiente cuadro:

Fortalecimiento	Situación actual	Misión	Objetivos	Estrategias Básicas	Líneas de acción	Principales acciones
Educación Especial						
Integración Educativa						

Nota: El cuadro debe hacerse más grande

3. Expongan al grupo el análisis del documento con base en el cuadro de doble entrada.

4. Expongan al grupo los documentos de carácter normativo a nivel estatal, incluyan algún comentario como: avances y logro, dificultades, observaciones, perspectiva,.

Producto (resultado de aprendizaje del bloque)

Cada alumno deberá presentar un documento de la normativo a nivel estatal, que incluyan algún comentario como: avances y logros, dificultades, observaciones, perspectiva, etc. Poniendo especial énfasis en la identificación de su congruencia con las políticas nacionales e internacionales y que plantee un comentario personal.

JIMÉNEZ MARTÍNEZ P., VILA SUÑE M.
De educación especial a educación en la diversidad.
Ediciones Aljibe, Madrid España 2000. pp. 27 - 38

LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

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

En estos últimos tiempos, tanto en los foros de debate y discusión sobre temas educativos como en la literatura pedagógica, se centra el interés de cada vez un número mayor de profesionales de la educación en temas como *atención a la diversidad, a favor de la diversidad, educación en y para la diversidad, etc.* De todas maneras, este hecho no implica necesariamente que la cultura de la diversidad en toda su máxima significación haya entrado a formar parte de nuestra educación, de nuestras prácticas escolares. Como sucede en muchas ocasiones en nuestra sociedad contemporánea, la utilización fácil e interesada de determinados conceptos convierte a éstos en poco más que palabras de moda, en simplemente eslóganes, corriendo el peligro de ir desvalorizándose al mismo ritmo y frecuencia con que van siendo progresivamente usados. Además, es cierto también que no era para todos los que usan el término diversidad éste tiene el mismo significado, ni parte de los mismos supuestos ideológicos, ni presupone los mismos procesos de acción educativa.

Por este motivo y porque para nosotros éste es un concepto clave y fundamental en nuestra propuesta educativa, debemos empezar calificando su significado teórico – ideológico. Este proceso de Conceptualización no es fácil dado su fuerte carácter ideológico (Sáez, 1997), su evidente sentido social y su polivalencia (Gimeno, 1993).

¿Por qué creemos que el concepto de diversidad se mueve dentro de un planteamiento cargado de ideología?

Porque entendemos que su significación plena está estrechamente vinculada con el mundo de las actitudes y los valores. Y la ideología, como plantea Apple (1986), tiene su origen en la cognición humana, forma parte del entorno social y político en que se mueve y se configura en un sistema de creencias y valores que son los que guían la acción y el comportamiento.

Cuando abordamos la orientación axiológica del concepto de diversidad, estamos poniendo el énfasis en una premisa fundamental: *la consideración de la diferencia como un valor.* Creemos que no tiene sentido no aceptar las diferencias entre unos y otros cuando tampoco, desde ninguna esfera teórico – científica, se ha sido capaz de ponerse de acuerdo sobre lo que definiría la naturaleza de dichas dimensiones, o sobre qué es o no es, o si existe o no la perfección humana. Entendemos,

pues, que *la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales.*

La distinción entre *diferencia, diversidad y desigualdad* que nos aporta López Melero (1997e) nos ayuda a corroborar el carácter axiológico que otorgamos a la diversidad. Según este autor, si *diversidad* hace referencia a la identificación de la persona tal y como es y no como se desearía que fuera o no fuera, la diferencia supone una apreciación subjetiva en la medida que es ya la valoración de la diversidad; valoración a partir de la cual se pueden originar distintas actitudes, ya sean de rechazo (discriminación, antipatía, racismos, intolerancia, ...), ya sean de aceptación y comprensión (simpatía, tolerancia, solidaridad,...). Por último, la desigualdad, noción contraria a la igualdad, nos remite al establecimiento de jerarquías entre las personas en función de criterios de distinta índole (de poder social, económico, político, de género, étnico, etc.)

Entender que ser diferente no es un defecto sino algo valioso, ofrece un nuevo marco educativo en el cual la diversidad emerge como uno de sus principios esenciales. No obstante, es de suma importancia que no olvidemos que no sólo tiene que ver con el entorno educativo; en realidad, el reconocimiento de la diversidad y la valoración positiva de la diferencia configuran (quizás tengamos que ser más precisos y decir “deberían configurar”) una nueva forma de entender las relaciones sociales y culturales, nueva manera de pensar, actuar, convivir y sentir.

“Aceptar la diversidad como un hecho natural y necesario, posibilitar es desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento social de todas las personas sean cuales sean sus diferencias, aprovechar todas las energías, perspectivas y aportaciones del conjunto de los seres humanos desde el respeto de su realidad y su estilo de vida será la mejor garantía de progreso y desarrollo social. Ser diverso es un “valor” (Porrás, 1998: 23 24).

Cuando abordamos la diversidad en el ámbito educativo, y lo hacemos tomando su dimensión más amplia, debemos en primer lugar partir de una premisa, que no por ser obvia deja de ser menos significativa: *Las diferencias son una realidad incuestionable tanto entre el alumnado, como entre los profesionales, como también entre los centros educativos.* La diversidad entre el alumnado quizá sea la más perceptible y a la que con más frecuencia nos referimos; pero no es menos evidente que sería una limitación conceptual no considerar y no asumir también la diversidad entre los profesionales de la educación, ya que creemos que sería muy difícil emprender la tarea de dar respuesta educativa al alumnado si los propios profesionales no sintieran reconocidas y acogidas sus diferencias (significados, interpretaciones, ideas, actitudes y valores sobre la sociedad en general y la educación en particular) a través del trabajo compartido con la comunidad educativa. Tampoco hay que olvidar que los centros educativos no son homogéneos ni en su dimensión administrativa, ni en el proceso histórico que las caracteriza, ni en el entorno socio-familiar en que se circunscriben, ni lógicamente – como ya hemos visto – en sus profesionales y su alumnado (Puigdemívol, 98). Así pues, la diversidad es un tema que afecta y compromete a la comunidad social responsable, y, por consiguiente, a toda la comunidad educativa (centros, profesionales, alumnado y padres).

Aceptando esta visión más global del análisis de la diversidad en el entorno educativo, centraremos ahora nuestra atención en la diversidad en el alumnado ya que pensamos que, en la mayoría de

ocasiones, es ésta la que ha actuado y actúa como detonante para que se introduzca dicha temática en las reflexiones teóricas y en las propuestas y proyectos educativos. Cuando, en el Capítulo 3, tratemos con más detenimiento aspectos curriculares, organizativos y profesionales del contexto escolar, consideraremos ineludiblemente la diversidad como una característica presente en los distintos componentes del escenario educativo.

Al observar la realidad educativa fácilmente nos podemos dar cuenta que no hay, entre el alumnado, dos personas iguales. Numerosos aspectos y miles de combinaciones distintas las hacen distintas. Tampoco es difícil constatar que las diferencias pueden ser de muy diversa tipología, hecho que nos remite a las primeras líneas de este subapartado cuando nos hemos referido al carácter polivalente del término diversidad (Gimeno, 93).

No tenemos la intención de clasificar las diferencias en categorías, hecho que muy probablemente nos llevaría – como pasado de forma reiterada y hasta nace muy poco en educación – al establecimiento de jerarquías y, por lo tanto, a prácticas basadas en la desigualdad. Sin embargo, creemos que conocer cuáles pueden ser las distintas fuentes de diversidad en el alumnado puede contribuir al contexto educativo en su proceso de construcción de una respuesta educativa en la diversidad, especialmente si tenemos presente que las personas no tienen que ver solamente con una posible dimensión como factor de diversidad, sino que somos como somos (cada uno distinto a los demás) fruto de la interacción de múltiples dimensiones (sociales, culturales, personales, etc.)

En este sentido, Cela y otros (1997) plantean que la diversidad puede venir determinada por tres grandes dimensiones: la social, la personal, y la referida a los aspectos psicológicos relacionados con los procesos de enseñanza – aprendizaje. Más específicamente, hablan de los siguientes aspectos como factores de diversidad en el alumnado (idem: 25 – 26):

- *Aspectos sociales:* procedencia geográfica y cultural; nivel socio – económico; rol social (tipologías familiares, percepción social del trabajo de las familias).
- *Aspectos personales o físicos:* aquellas diferencias que tienen que ver con cuestiones relacionadas con la herencia, o aquellas derivadas de determinadas jerarquizaciones que los modelos culturales imponen (color de la piel, femenino / masculino, aproximación o alejamiento del patrón de belleza...)
- *Aspectos psicológicos ligados a los procesos de enseñanza – aprendizaje:* conocimientos previos; estilos y hábitos de aprendizaje; capacidades; formas de establecer comunicación, ritmos de trabajo y atención; motivación; intereses; relaciones afectivas:

Para completar en el conocimiento de las posibles fuentes de diversidad y avanzar hacia sus implicaciones educativas referidas al planteamiento curricular, la investigación y la formación y las prácticas de los profesionales, Gimeno (1993: 32 –33) nos propone, al hilo de facilitar y clarificar criterios para el abordaje de la diversidad en el curriculum, el cuadro heurístico que podemos ver en la tabla 1.1.

Analizando esta tabla, se puede constatar que son numerosas las diferencias observables entre las personas y los grupos así como distintos pueden ser sus orígenes no explicables si nos situamos al margen del contexto socio – político y de la mentalidad de los padres y profesores. La constatación de las diferencias y el análisis de su origen determinan la necesidad de responder de manera diversificada (distintas posibilidades y distintas estrategias) desde la institución educativa y desde los

profesores. Se destaca, también, en la propuesta de Gimeno (idem: 33), que la respuesta a la diversidad es más una “opción ética” que una opción “técnico – pedagógica”: antes que plantearse las medidas técnicas, es preciso tomar postura ética, social y política sobre los dilemas que la diversidad origina al contexto educativo. En definitiva, y tal como ya avanzábamos en líneas anteriores, la opción por la diversidad es ante todo axiológica.

Las dos aportaciones anteriores referidas al análisis de la diversidad entre el alumnado nos remiten, evidentemente, a la pluralidad y la complejidad de realidades que el concepto de diversidad incluye. La diversidad no hace referencia directa a las personas que socialmente se las identifica como “deficientes” en sus múltiples y tradicionales categorizaciones (deficientes, psíquicos, sensoriales, físicos, psicótico – comportamentales, etc.), consideración relacionada con una visión muy concreta, y a nuestro entender en ocasiones desfasada, privativa y discriminatoria, de la llamada – desde

DIFERENCIAS CONSIDERADAS	Consideraciones explicativas y normativas		
	Origen	Actitud ético – pedagógica	Tratamiento factible
Diferencias étnicas	Explicación del tipo de diferencia. Creencias expectativas y atribuciones en torno a las diferencias.	¿Reproducir las diferencias ya dadas? ¿Estimular las diferenciaciones entre individuos o entre grupos? ¿Suprimir las diferencias discriminatorias? ¿Buscar una integración de seres diferentes? ¿Considerarlas como contexto de aprendizaje y de la enseñanza?	Acciones posibles o mecanismos ya establecidos para tratar la diferencia: estructura del sistema, organización de los centros, diferenciaciones del contenido o de la enseñanza (cuantitativas y cualitativas)
Religión			
Lengua			
Déficits culturales para el curriculum común			
Género			
Preferencias de padres y alumnos ante el curriculum			
Expectativa respecto al destino profesional, soc...			
Especialización del conocimiento			
Idiosincrasia personal(rasgos, comportamiento...)			
Capacidades distintas (intelectuales, artísticas...)			
Diferente nivel en determinadas capacidades			
Estilos cognitivos. Estilos de aprendizaje			

Referencias subjetivas para el anclaje de significados. Ideas previas			
Intereses, motivaciones			
Ritmo de trabajo (no es independiente de las tareas y contenidos)			
Algoritmo de actividad (secuencia de tareas)			
Tiempo de aprendizaje (el cuándo aprender)			

Tabla 1.1. Cuadro heurístico sobre las diferencias en educación (Gimeno. 1993: 33)

hace mucho y todavía hoy – Educación Especial¹. La diversidad la queremos mirar desde otra perspectiva, desde un planteamiento comprensivo amplio en el cual contemplamos positivamente rasgos diferenciales de distinta índole (tal y como ya acabamos de ilustrar) que interaccionando unos con otros hace que , siempre, unos seamos diferentes a los otros.

Después de haber realizado ya una aproximación progresiva a lo que entendemos por diversidad, pensamos que, para ir avanzando en nuestra reflexión, puede ser relevante expresar por qué motivos la asociación de la diversidad, como uno de los ejes esenciales en la educación, tiene problemas para penetrar e imponerse en el modelo educativo actual, fuertemente condicionado por las coordenadas socio – políticas de corte neoliberal.

Ya hemos apuntado en el apartado anterior que la educación, y evidentemente el sistema escolar como principal medio educativo, al mismo tiempo que se va alejando progresivamente de una sociedad en continua transformación. Mientras todo se mueve, la escuela sigue manteniendo su función de reproducción de la estratificación social de partida, también sigue asegurándose el hecho de ser un lugar de transmisión de los conocimientos y de los saberes acumulados por la cultura formal, la de los cultos y, por último, sigue igualmente siendo un instrumento de la socialización del saber, aunque a niveles diferenciados (de la simple alfabetización a la alta especialización).

Ninguna de estas características enraizadas en el sistema educativo suelen ser buenas compañeras de la diversidad, ya que conducen a un modelo educativo basado en la homogeneización (de conceptos, métodos y condiciones de transmisión) y en la utilización y aplicación de procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección del alumnado. Mecanismos que generan, muchas veces de forma natural, situaciones de desigualdad y discriminación al penalizar, desde la primacía del mercado y el dinero y desde una política competitiva y privatizadora, las diferencias, ya sean cognitivas, de género, de raza, de etnia, de cultura, de nivel socio–económico, etc.

¹ Ya tendremos oportunidad más adelante, especialmente en el apartado 2 y 3 de este primer capítulo, de clarificar y argumentar nuestra opción teórica en torno al termino Educación Especial.

Además de no dar cabida a la idea de la diversidad como esencia de la concepción educativa, estas prácticas educativas actuales se contradicen, sin duda, con el modelo de sociedad democrática en la que nosotros enmarcamos nuestra opción, ya presentada en el apartado anterior, por un verdadero cambio educativo. Una sociedad democrática la entendemos como un sistema en que no todo se limita a ser el voto (democracia puramente formal), sino como un sistema en que tiene que ser posible la participación (diálogo, control, crítica y decisión), la libertad, el consenso, la igualdad de oportunidades, la justicia, el pluralismo, el respeto mutuo, la tolerancia, la valentía cívica, la solidaridad y la racionalidad comunicativa (Porrás, 1998; Santos Guerra, 1995). En consecuencia, aquella realidad en que “todos” tenemos cabida, todos con nuestras diferentes culturas y formas de vida.

“Desde la diversidad y en la diversidad nos formamos y es la diversidad uno de los ejes de la educación democrática. La diversidad no es solamente una realidad fáctica sino deseable. El respeto a la diferencia exige tolerancia. El sentido de la justicia exige la superación de los discriminaciones” (Santos Guerra, 95: 131)

Así pues, asumiendo esta sociedad democrática como el marco de referencia de nuestra propuesta de cambio en la cultura educativa, necesariamente debemos pensar en la necesidad de ir construyendo una educación abierta a todos, una educación que no excluya a nadie sino que incluya las voces de todos sean cuales sean sus diferencias, una educación que asuma las diferencias como un valor, como una fuente de enriquecimiento y de mejora de las concepciones y las prácticas educativas; en definitiva, una educación más justa, y solidaria, una educación en la diversidad.

Como ya hemos apuntado anteriormente, la educación en la diversidad tiene dificultades y barreras para trascender tanto el espacio político – ideológico en materia educativa como al espacio real de los centros educativos, por lo cual creemos que el proceso a través del cual el discurso de la diversidad ha de llegar a impregnar la educación constituye un verdadero reto, un desafío, un compromiso real de todos los implicados en el ámbito educativo que, ética y actitudinalmente, hemos asumido esta responsabilidad de cambio. Un reto que implica trabajar desde distintas esferas: desde las propuestas teóricas de distintos ámbitos de conocimiento (sociología, Psicología, pedagogía...), desde los responsables de la gestión en política educativa, desde el trabajo colectivo de equipos y grupos de profesionales, y también desde aquella investigación que analiza y evalúa lo que, entre todos los implicados, se está desarrollando en la práctica.

Para completar esta idea sobre este proceso de trabajo para dar respuesta educativa positiva al fenómeno de la diversidad, Jiménez e Illán (1997: 44-45) exponen la multidimensionalidad desde la que debe abordarse dicha actuación. Concretamente proponen que, desde el punto de vista del conocimiento pedagógico y de los alumnos, esta tarea se puede plantear, “como mínimo” interrelacionando tres grandes ámbitos:

- *El ámbito de los valores:* tal y como ya anunciábamos al inicio de este subapartado, el hecho de otorgar una determinada identidad social y educativa a la diversidad, como toda actuación educativa, únicamente tiene sentido desde una opción ética. Evidencia que, sin embargo, ha sido olvidada con demasiada frecuencia por la didáctica y la Psicología educativa (entre otras disciplinas), obsesionadas en muchos casos por la búsqueda y aplicación de soluciones técnicas que incrementan el carácter individual de la interacción educativa.

- *El ámbito de los recursos didácticos:* tradicionalmente los profesores, en consonancia con el enfoque didáctico de racionalidad técnica, han concretado su práctica bajo los supuestos de: “la aceptación del principio de competencia individual del alumno; la orientación individualista del desarrollo curricular; la orientación del conocimiento y de la práctica basado en conductas: el tratamiento acrítico de los conocimientos y de su organización; y del desarrollo y adecuación curricular basados en reglas técnicas” (ídem: 45). Hecho que ha convertido el trabajo individualizado en la práctica más habitual.
- *El ámbito de la política educativa:* está es una dimensión importante por distintas razones: a) el fuerte poder de incidencia de las orientaciones y textos legales en las líneas de funcionamiento y en las prácticas didácticas adoptadas por los profesionales; b) la insatisfacción y desencanto de los profesionales ante la posibilidad de acceder a poca información y formación cuando es necesario afrontar una nueva situación educativa; y c) la competencia, normalmente no activada, para impulsar y mantener líneas de investigación que contribuyan a analizar y valorar las implicaciones de los procesos de implantación de los cambios educativos.

Sirvan estas propuestas globales de acción como unos primeros apuntes para ilustrar el enfoque general que debe adoptar la respuesta educativa en la diversidad en el contexto escolar. Este temática será motivo de reflexión y análisis en sucesivos apartados, en especial en el apartado 3 (capítulo 2) y a lo largo del capítulo 3.

No quisiéramos, sin embargo, terminar este apartado sin, en primer lugar, introducir un concepto, hoy de uso cada vez más extendido, y que en el análisis de su significado encontraremos la posibilidad de afinar y ajustar la idea de diversidad: la interculturalidad. Y en segundo lugar y para finalizar, explicitar de forma clara, y a modo de síntesis de la reflexión que hemos estado realizando, hacia donde se dirige nuestra propuesta de cambio educativo, nuestra postura educativa concretada en la educación en la diversidad.

Una de las consecuencias, entre otras que ya hemos comentado, de las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que se han producido en estas últimas décadas, en especial a partir de los años 80, es la configuración de realidades sociales policulturales. Las razones que han contribuido a esta nueva conformación social van desde motivos de carácter político (apertura de regímenes totalitaristas, descolonización de numerosos países y regiones, pasando por razones de carácter técnico en la medida que los avances tecnológicos en los flujos de información posibilitan un acercamiento real o “virtual” entre las diversas cultural (Martínez, 1996); sin olvidar que, a raíz del relativismo propio de las sociedades postmodernas, ha entrado en duda la hegemonía de la cultura occidental blanca sobre las otras culturas y se ha reconocido a éstas su idiosincrasia y su valor.

Al reconocimiento de la existencia de diversas culturas en un mismo territorio se le viene llamando multiculturalismo². Cuando se produce una intervención política y social que pone el

² El término multiculturalidad, procede de los países anglosajones, está siendo desplazado en la mayoría de los países del continente europeo por el uso de la expresión intercultural. Según García Martínez y Sáez (1998) parece cierto, y muchas voces europeas lo convienen, que el término multicultural tiene un sesgo más estático y se refiere básicamente a la presencia de varios grupos culturales en un espacio físico. En cambio el término intercultural posee un carácter más dinámico y se dirige hacia una relación, una interacción activa

énfasis en el mantenimiento de los rasgos de identidad de cada cultura nos situamos en la esfera de la policulturalidad. Y finalmente hablamos de interculturalidad cuando se destaca el valor para el desarrollo común de las relaciones, interacciones y la convivencia entre culturas (López Melero, 1997c).

Es evidente que la consideración y la valoración a las distintas realidades culturales es en sí mismo una actitud positiva y deseable en tanto que favorece los principios de libertad, justicia e igualdad. Sin embargo, no es menos verdad que en la sociedad de hoy los mecanismos de resistencia a este respecto cultural son un hecho incuestionable. Y no solo cuando desde las realidades sociales de carácter neoliberal se consideran a las diferencias de intereses, normas, costumbres, etc. Como pobreza o como incumplimiento de los principios y valores de su “cultura verdadera”, también o cuando frente a la cultura occidental hegemónica se originan fenómenos radicales de fundamentalismo religioso o nacionalismo exacerbado; de tal manera que nos encontramos que “se está combatiendo un racismo con otro, una xenofobia con otra, una marginación y/o persecución con otra” (Porras, 1998:92).

En este sentido, no es difícil ponerse de acuerdo en afirmar que la intolerancia es uno de los problemas graves que afectan a nuestra sociedad y al que es prioritario dar respuesta. Reflejan este consenso internacional algunas de las palabras extraídas del texto publicado por la UNESCO con motivo de la declaración del Año de las Naciones Unidas para la Tolerancia en 1995:

“La intolerancia es uno de los problemas más graves que tenemos que resolver para el comienzo del siglo XXI (...) Es el rechazo de las diferencias que existen entre los individuos y las culturas (...) que debilitan a los principios democráticos y la paz mundial. (...) Entre las actitudes que el Año de las Naciones Unidas por la Tolerancia pretende combatir figuran; el racismo, es decir, la superioridad de unas razas sobre otras; (...) el etnocentrismo, es decir, la voluntad de un grupo étnico de crear una identidad nacional única eliminando la cultura y la lengua de otros grupos étnicos; el nacionalismo planteado de forma extrema (...), acompañado a menudo de la xenofobia, es decir, el odio y la hostilidad hacia los extranjeros (...); la animosidad religiosa que sitúa en una posición de fuerza o privilegia a aquellas personas cuya fe es oficialmente reconocida como la única interpretación auténtica de la verdad religiosa o espiritual” (UNESCO, 1995b: 1 -3).

En este desafío de los años 90 hacia la comprensión de las identidades y subjetividades culturales, diversidad al fin y al cabo, como fuente de interrelaciones sociales que fomentan el desarrollo y el progreso democrático, la educación puede y debe jugar un papel decisivo. Ante esta realidad social policultural y ante los fenómenos de intolerancia que están surgiendo, es preciso un cambio en el modelo educativo, que debe adoptar una nueva perspectiva intercultural que incluye la diversidad cultural en el escenario educativo y desde la que se debe educar a todas las personas, “haciendo compatible la igualdad de derechos con el derecho a la diversidad; superando las limitaciones de los enfoques educativos anteriores, que ofrecían como único modelo contra la marginación de las minorías la asimilación a la cultura mayoritaria” (Díaz Aguado, 1996: 12).

entre los miembros de los distintos grupos culturales; es como si su utilización apuntara a su solución o posibles soluciones a las situaciones que dichas relaciones pueden generar.

La educación intercultural va más allá de los planteamientos educativos que, en la práctica y a menudo, se han desarrollado y desarrollan desde modelos de naturaleza multicultural o policultural aunque éstas, en principio sí pretendan una educación que tenga en cuenta la diversidad cultural. En este caso, las propuestas educativas se han convertido mayoritariamente en “excluyentes” (Martínez, 1996), ya que han generado, bien la creación de diversos centros educativos entre los que se opta otra vez para la reproducción de una perspectiva monocultural concreta, bien un proceso de autosegregación de aquellas personas o grupos que, por ser diferentes, no sienten reconocidos sus derechos de igualdad y se constituyen en grupos homogéneos como una de las únicas posibilidades de lograr sus reivindicaciones político-culturales.

Así pues, la educación intercultural, planteada como una necesidad ante nuestra realidad pluricultural, debe proponer la consideración de la diversidad como un valor enriquecedor y positivo para cambiar la escuela y sus referentes culturales, el pensamiento del profesor y las prácticas de enseñanza-aprendizaje (López Melero, 1997c).

A partir de esta consideración axiológica, a nuestro entender, el modelo de la educación intercultural ha de comprometerse de forma activa a conocer, aceptar, apreciar y respetar la identidad y la idiosincrasia de los diferentes colectivos socio-culturales; fomentando el diálogo, la comunicación y la convivencia entre las diversas manifestaciones culturales como vía privilegiada para superar situaciones de discriminación y de desigualdad y para contribuir al desarrollo compartido de una sociedad democrática.

Sin abandonar las reflexiones planteadas hasta el momento, más bien al contrario, reanalizándolas y reconstruyéndolas desde nuestra visión más personal, queremos terminar este apartado definiendo, con claridad y de modo sintético, nuestra propuesta de cambio educativo, nuestra postura educativa, en definitiva, nuestro compromiso con la educación en la diversidad.

Empezando por el concepto de educación, afirmar que la entendemos como *un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que tiene como finalidad favorecer a cada uno de sus protagonistas (alumnado-educandos/as, profesorado, familia y comunidad) la configuración, autónoma y consciente, de su propia identidad y sus propias formas de pensamiento, a través del desarrollo de procesos de interacción y aprendizajes tales como intercambios de significados y valores, experiencias vividas y compartidas con el contexto cultural, y acuerdos negociados en relación con las finalidades y las estrategias a utilizar.*

Cuando utilizamos el término diversidad, comenzaremos destacando su carácter axiológico, su punto de partida ético, al considerarla, no como un problema ni un estorbo, sino *como un valor positivo, una característica inherente a la naturaleza humana que posibilita la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre personas y colectivos sociales.*

Reconocer la diversidad y valorar positivamente las diferencias (apreciación subjetiva de la diversidad) nos remite a un nuevo marco cultural, amplio y flexible, en el que se reconozcan, respeten y acepten las múltiples singularidades individuales y sociales que integran nuestra realidad social.

Asumir la diversidad en el ámbito educativo, exige otra manera de entender la educación que nos lleva a trabajar por el desarrollo de la igualdad de oportunidades, la eliminación de las desigualdades y la búsqueda de nuevas formas de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En nuestro caso, asumimos claramente esta diversidad fundamentalmente por cuatro motivos: 1. porque la diversidad es una realidad social incuestionable, la sociedad en que vivimos es progresivamente más plural en la medida que está formada por persona y grupos de una gran diversidad social, ideológica, cultural, lingüística y religiosa; 2. porque si el contexto social es pluricultural, la educación no puede desarrollarse al margen de las condiciones de su contexto socio-cultural y debe fomentar las actitudes de respeto mutuo, el conocimiento de otros estilos de vida, la capacidad crítica al analizar situaciones de discriminación y desigualdad, la capacidad de descentración para comprender al otro, etc. 3. porque si aspiramos a vivir, crecer y aprender en una sociedad democrática (participación, pluralismo, libertad, justicia, respeto mutuo, tolerancia, solidaridad...), a la educación le es imprescindible iniciar un proceso de cambio y mejora en el cual la diversidad, como realidad y aspiración, constituta su esencia; y 4. porque la diversidad entendida como valor, como fuente de riqueza, se convierte en un reto para los procesos de enseñanza-aprendizaje, que amplían y diversifiquen sus posibilidades didáctico-metodológicas, muchas de ellas inviables en situaciones de homogeneidad.

Sabemos también que cuando hablamos de diversidad en educación hacemos referencia a numerosas y distintas realidades, como hemos visto, son muchas las dimensiones (culturales, sociales, personales, psicológicas, económica, etc.) que interactúan condicionando que cada persona sea diferente a la otra y que sus posibilidades educativas sean también distintas, hecho que, como veremos más adelante, requerirá de respuestas educativas diversificadas, flexibles y, en casos, adaptadas.

Hemos definido educación y diversidad, nos falta la partícula en, que nos remite al tipo de relación que se establece entre ambas nociones, concretamente nos indica que la diversidad está comprendida implícitamente en la educación.

En definitiva, y para terminar, cuando hablamos de educación en la diversidad, nos estamos refiriendo, en el marco de una sociedad democrática, a un *proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales.*

García Cedillo Ismael y colaboradores.
Curso Nacional de Integración Educativa. Lecturas
SEP 2000. pp. 73 –78 y 83,84.

REVALORACIÓN DE LA DISCAPACIDAD

Si para reflexionar sobre el significado de la discapacidad nos preguntamos ¿qué significa ser una persona con discapacidad?, sin duda será imposible respondernos. Para intentar hacerlo, necesitaríamos de un contexto mucho más preciso. Por ejemplo, se tendría que especificar dónde, cuando, por qué y bajo qué circunstancias vive alguien con una discapacidad. Así, la pregunta se tendría que replantear de la siguiente manera. ¿qué significa ser una persona que presenta una discapacidad ocasionada por problemas de tipo hereditario, en nuestro país, en nuestro tiempo, como miembro de una familia de clase media?.

A pesar de las precisiones anteriores, sigue resultando casi imposible responder a la pregunta mencionada. Es claro que el tipo de discapacidad, el grado de severidad, el momento que se haya realizado el diagnóstico y la intervención terapéutica, la calidad de los servicios recibidos y el acceso a ayudas técnicas avanzadas tendrán un peso muy importante en cuanto al significado que se otorgue a la discapacidad.

Resulta evidente que una persona que presente una pérdida de audición severa (lo cual implica dificultades muy importantes para oír y entender lo que oye), bilateral (en ambos oídos) y sensorineural (que afecta al oído interno), asociado a factores genéticos, diagnosticada a los dos meses de nacimiento, con un inicio de la habilitación a los seis meses, con acceso a auxiliares auditivos tipo curveta y con condiciones y con condiciones de estimulación muy favorables, delinea un panorama muy distinto al que se produce cuando, como es más habitual, el diagnóstico y la habilitación se inicia tardíamente, no hay recursos para la compra de los auxiliares, se vive en una familia en la que todos los miembros adultos pasan fuera, trabajando, la mayor parte del día, y que no tienen conciencia de la necesidad de estimular constantemente la audición del niño o niña.

En la mayoría de los casos, en nuestros días, es muy difícil intervenir para curar la discapacidad, lo cual no quiere decir que se tenga que asumir esto como una situación fatal, no modificable. Por supuesto, es necesario continuar investigando para lograr resultados más favorables. Sin embargo, aunque actualmente no sea posible curar la discapacidad, es mucho lo que se puede hacer para que el entorno en que vive el sujeto que la presenta favorezca el desarrollo de sus capacidades. Así por lo menos en lo que se refiere a la educación de los niños y niñas con discapacidad, hay grandes posibilidades de intervenir para lograr que desarrollen sus potencialidades.

Lo importante de lo mencionado es la relación que se establece entre el significado que se atribuye a las situaciones o personas y la manera en que actuamos ante ellas. En este sentido, una representación rígida y parcial, centrada en la discapacidad puede llevar al prejuicio; una concepción más integral, centrada tanto en el ambiente como en la persona que presenta una discapacidad, puede conducir a una actitud flexible y de aceptación. El estudio de las actitudes hacia la discapacidad ha puesto de relieve estas relaciones.

Así pues, el significado social de la discapacidad se ha abordado a partir de los tres componentes que conforman el concepto de actitud, cognitivo, afectivo y conductual, los cuales están muy relacionados como se describe a continuación:

1. El componente cognitivo de la actitud.- Es lo que se piensa que es la discapacidad, son creencias o conceptos que a su vez (con fines de ejemplificación), pueden caracterizarse en un sentido negativo o en un sentido positivo.

- Negativo.- Existe una representación negativa acerca de la discapacidad cuando se caracteriza de manera rígida a las personas que la padecen.

Se categoriza (clasifica) a partir de focalizar una sola característica de la persona, regularmente los aspectos que significan alguna desventaja, por ejemplo de tipo físico, sin tomar en cuenta otras características de signo positivo, por ejemplo las habilidades. Esta categorización se convierte en etiqueta o estereotipo, bases del prejuicio.

- Positivo.- En la medida en que se toma en cuenta a la persona en su totalidad, sus características, sus posibilidades y sus limitaciones se tiene un conocimiento más real de la misma. Entonces el significado de la discapacidad se relaciona con el respeto hacia la persona y con la tolerancia hacia aquello que sea diferente. Una percepción positiva no significa negar que existen dificultades.

2. El componente afectivo de la actitud.- Este componente tiene que ver con la valoración que se hace de la discapacidad y con los sentimientos y afectos que se ligan a esa valoración.

- Negativo.- Una evaluación negativa de la discapacidad lleva consigo ciertas tendencias afectivas. Al describir a una persona solamente a partir de aquellos rasgos que tienen un tono negativo o de desventaja (el flojo, el burro, el sucio, el sordo, etcétera), se está asumiendo una actitud hostil, de rechazo, de evaluación parcial del otro, etcétera.
- Positivo.- Una apreciación positiva se relaciona con la aceptación y la flexibilidad, tomando en cuenta tanto las dificultades como las posibilidades.

3. El componente conductual de la actitud.- Se refiere a la manera en que se dan las interacciones en las situaciones de intercambios específicos.

- Negativo.- Existe una conducta negativa hacia la discapacidad cuando existen actitudes de rechazo y discriminación hacia las personas que la presentan.
- Positivo.- Se reconocen las propias posibilidades y limitaciones y las de otros, lo cual favorece las interacciones en condiciones de igualdad. Por otra parte, estimular la interacción entre personas con y sin discapacidad posibilita otra manera de entender y evaluar la discapacidad.

Una de las conclusiones que se derivan de esta descripción es que las interacciones sociales están influidas en gran medida por la manera en que las personas se perciben mutuamente.

Aplicado a cualquier contexto familiar, social y educativo, puede decirse que las etiquetas influyen en las percepciones y la conducta tanto de las personas con discapacidad como de quienes interactúan con ellas, y se explica de la siguiente manera.

- Los familiares, los maestros o compañeros de clase y las personas en general tenemos una idea de cada uno de los sujetos con los que nos relacionamos (el travieso, el simpático, el estudioso, el reprobador, el paciente, el desesperado, etcétera).
- A partir de la concepción que tenemos de las personas, nos comportamos de manera diferenciada frente a ellos.
- Por medio de este trato diferenciado comunicamos lo que esperamos de cada uno (al travieso se le regaña o se le castiga, al estudioso se le exige y dedica más tiempo, al desesperado se le ignora, etcétera).

Estos ejemplos manifiestan nuevamente la importancia de reflexionar sobre la manera en que concebimos las diferencias, la discapacidad, etcétera y como se manifiestan en la interacción cotidiana en los diferentes ámbitos.

Decíamos que las representaciones negativas acerca de los otros (las etiquetas, categorías, actitudes y experiencias sociales específicas) pueden convertirse en prejuicios, por tal motivo nos interesa explicar por qué se producen éstos y cuáles son algunas situaciones de riesgo para que se activen.

Los prejuicios no se dan de forma gratuita, sino que cumplen ciertas funciones.

- Economía mental, que permite categorizar la realidad en forma simplificada, reduciendo los atributos individuales a las características grupales estereotipadas.
- Justificación de hostilidad o de la discriminación del otro grupo, que utilizando argumentos radicales explican la conducta de los miembros del otro grupo de la forma más negativa posible.
- Integración en el propio grupo de referencia, al compartir los prejuicios del grupo y la excluir a otros, incrementando así la cohesión intragrupal y la sensación de apoyo y seguridad.

Es importante tener en cuenta que en determinadas circunstancias aumenta el riesgo de que se produzcan prejuicios. Por ejemplo, la incertidumbre sobre la propia identidad, sobre todo cuando se trata de personas inseguras y en determinadas edades como en la adolescencia, acrecientan la necesidad de comprobar la integración en el grupo de referencia mediante la exclusión de los otros; un estado emocional intensificado, generado por el miedo o la percepción de haber sido discriminado, condiciones que entorpecen procesos cognitivos complejos, o los conflictos de intereses, que provocan apreciaciones desviadas para justificar la defensa del propio grupo.

Según la función de la economía mental, las características personales más aparentes como el sexo, la edad, el color de la piel o la discapacidad llegan en determinadas condiciones a provocar

una visión estereotipada de las personas, considerando a los miembros de estos grupos como si fueran individuos estándar, en función de sus características físicas y pasando por alto el resto de sus peculiaridades. Esta visión estereotipada puede convertirse en prejuicio, en una actitud negativa que conduce a la discriminación, especialmente cuando el individuo pertenece a un grupo que se percibe con menos poder, como suele ser el caso de las minorías étnicas, las mujeres y las personas con discapacidad, entre otros.

Para educar contra los prejuicios y favorecer la tolerancia y el respeto por las diferencias, es necesario:

- a) Proporcionar esquemas que permitan mantener un buen nivel de autoestima, resolver adecuadamente la incertidumbre y aceptar las diferencias sociales.
- b) Sensibilizar sobre el riesgo de poner en actividad los estereotipos y prejuicios.
- c) Analizar el significado que damos a la realidad, por ejemplo a la discapacidad como una construcción social y,
- d) Entender que la influencia de las condiciones biológicas resultan modificadas por las influencias psicológicas y sociales.

Estas reflexiones son un asunto obligado en el caso de las situaciones de integración, pues en la medida en que se favorezca la construcción de un significado más positivo de la discapacidad se estará favoreciendo la adaptación social, no solamente de las personas que la padecen, sino de los distintos entornos de la comunidad. Finalmente es necesario señalar que para evitar los estereotipos y las categorías de clasificación se deben destacar las cualidades de las personas con discapacidad y favorecer así una percepción positiva y realista de las mismas, ya que de lo contrario se tiende a percibir las básicamente en función de sus limitaciones que son las más fáciles de detectar.

VLACHOW ANASTASIA.

Caminos hacia una educación inclusiva.

Ed. La muralla. Madrid, España 1999. pp. 25 -38

**DISCAPACIDAD NORMALIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:
CONCEPTOS POLÍTICOS CONTROVERSIAS**

En este libro el término <<integración>> es uno de los conceptos más significativos que se someten a análisis. Sin embargo, durante la búsqueda de una definición del mismo, me di cuenta de que comprende una multitud de ideologías y prácticas, cuanto menos, controvertidas. El proceso mediante el cual se definen términos es complejo pero significativo porque las definiciones sirven a diferentes, aunque interdependientes, funciones: permiten la comunicación, el razonamiento, la interacción social y el control (ver Mighan, 1981). Es decir, por un lado, ordenan las experiencias personales y sociales ofreciendo un marco ideológico dentro del cual la gente da sentido a los fenómenos culturales, sociales y políticos. Por otro, son instrumentos para la transmisión de estos marcos ideológicos, incluyendo las percepciones y las conceptualizaciones, de unos individuos a otros. Por dicha razón, las definiciones son un medio para dar sentido al mundo que nos rodea, sitúan en contexto nuestra historia y nuestras ideologías, nos proporcionan la base desde la que actuar.

Desde una perspectiva más amplia, las definiciones se hacen incluso más complicadas y significativas cuando son incorporadas al discurso político; dentro de las luchas y las relaciones (le poder, constituyen la base teórica para lograr un objetivo. Como argumenta Fulcher (1989a: 9), <<diferentes discursos contienen una teoría social sobre cómo... funciona y d funcionar el mundo social >> Y continúa diciendo que

Se puede teorizar la vida social como una serie de actividades prácticas, basadas sobre una teoría, y en ellas los actores sociales luchan por con seguir sus objetivos. Esto significa que las actividades prácticas son a la vez teóricas o técnicas, morales y políticas. En otras palabras, las prácticas discursivas son teórica, política y moralmente informadas.

(Fulcher, 1989a: 12; énfasis en el original)

Mike Oliver ha ilustrado la conexión entre lenguaje, definiciones e ideologías políticas ofreciendo razones con respecto a porqué las definiciones son importantes. Sostiene que

La razón por la cual son importantes las definiciones se deriva de lo que se podría llamar <<la política de las minorías>>. Desde la década de los años 50 en adelante se empezó a ver que si los problemas sociales iban a aliviarse o a solucionarse definitivamente, entonces era necesario redefinir cuáles eran exactamente dichos problemas. Así, los grupos homófilos, los negros y las mujeres se dispusieron a cambiar las definiciones imperantes atacando los sesgos sexistas y racistas presentes en el lenguaje para apuntalar dichas definiciones reemplazar la terminología utilizada por otra que proporcionase una imaginaria más positiva.

(Oliver, 1987: 10)

Debido a su función social ya todo lo que la ideología conlleva, las definiciones poseen una ambigüedad y una multiplicidad inherentes a las mismas.

La integración es un proceso social y sus definiciones no pueden escapar de dichas complejidades. Requiere de una serie de parámetros que tienen implicaciones educativas, políticas, morales, teóricas y prácticas. Dentro del debate de la integración se ha creado un discurso multifacético y divisivo que hace difícil separar la retórica de las realidades institucionalizadas. Los principios pedagógicos, las ideologías humanitarias, las teorías sobre normalización, los enfoques sociopolíticos y médicos hacia la educación se están utilizando de una manera controvertida en la lucha que mantienen los diferentes grupos de intereses; éstos están tratando de perseguir, dentro de unas relaciones de poder asimétricas, distintos objetivos. Algunas definiciones poseen un mayor grado de «adherencia por usar uno de los términos de Abberley (1989), pues están enraizadas en las prácticas y discursos institucionalizados a distintos niveles (ver Fulcher; 1989a). El grado de adherencia de ciertos discursos está fuertemente ligado al poder que detentan algunos grupos, que permite a estos mantener y perpetuar sus posiciones, necesidades y prioridades ideológicas. El lenguaje, el conocimiento, las asunciones, y los mitos son útiles usados para apuntalar y enmarcar dichas posiciones (Atkin, 1991).

Este capítulo se ocupa de las muchas ambigüedades y caras inherentes a las definiciones de integración. Trata (le explorar de qué forma se ha utilizado el término «integración» tanto en la esfera política como en la práctica y cómo las contradicciones resultantes influyen o se ven influenciadas por otros parámetros sociopolíticos. Este capítulo intenta defender algunos argumentos. Primero, que la segregación no ha consistido principalmente en responder a las necesidades de los niños, sino que ha servido a otros motivos —o incluso los ha enmascarado— relacionados con las necesidades de la sociedad. Segundo, la obsesión por definir todo lo relativo a la incapacidad y la integración desde un punto de vista puramente médico ha discapacitado todavía más a las personas que sufren algún tipo de discapacidad física o psíquica, en vez de ayudarlas a superar sus rémoras. Tal enfoque tiene un impacto negativo sobre los esfuerzos para crear sistemas educativos inclusivos y se ha utilizado para cubrir las deficiencias de las escuelas ordinarias para responder a las necesidades educativas de todos los niños. La cuestión referente a la normalización es importante en dicha discusión, pues sus definiciones están asociadas a las hechas de la integración de personas discapacitadas no solo en el contexto sino en la sociedad en general. Finalmente argumento que la integración no ha sido vista hasta ahora como un compromiso para crear una educación inclusiva. Además de esta falta de compromiso, hay determinados discursos sobre integración que han complicado y oscurecido lo que en realidad ocurre.

SEGREGACIÓN: ALGUNAS OBSERVACIONES.

El debate sobre la aplicación de políticas de integración << no se ha desarrollado de una manera neutra, sino dentro de un marco cultural y político de discriminación contra las personas discapacitadas>> (Oliver, 1987:9). Para entender la declaración de Oliver es imprescindible analizar y desmitificar las ideologías empleadas para justificar la segregación. Ello es necesario porque el término <<integración>> implica, fundamental y principalmente, que los individuos a los que se refiere se perciben como diferentes, inferiores, y que han sido segregados de la práctica ordinaria.

Esta diferenciación se ha basado en el principio según el cual algunos niños, debido a sus deficiencias individuales, << no pueden manejarse>> dentro del sistema educativo ordinario. Esta perspectiva médica y psicológica fue legitimizada por una ideología humanitaria que veía a la persona discapacitada separada del resto de la sociedad debido a su discapacidad (ver, por ejemplo, de qué modo el fervor humanitario religioso había impregnado la percepción social de la discapacidad en la literatura infantil británica del siglo diecinueve (Davidson et al. 1994).

Dentro de este contexto, una forma de satisfacer las necesidades de los <<discapacitados>> era <<protegerlos de la cruda realidad de la vida escolar ordinaria>>. Protección ha sido sinónimo de institucionalización, ya que estos niños han tenido que ser educados en aulas aisladas. Este tipo de educación, sin embargo, tiende a implicar que los niños en cuestión han estado destinados institucionalmente a vivir su edad adulta alejados de la sociedad. Después de todo, un medio «educativo especial» protector tiene poco en común con los desafíos y las complejidades de un aula ordinaria, y «el resultado de una educación especial que se aboca a los niños a vidas adultas especiales en términos de empleo, autosuficiencia y dependencia» (Barton y Tomlinson 1984: 70).

Sin embargo, las ideologías humanitarias poseen un alto grado de adherencia debido a su relación con las nociones de «cuidado», «amor» y «protección», que son elementos necesarios en la vida de toda persona. Además, Hegel (un precursor del humanismo) «presentó la historia de la civilización occidental diciendo que ésta se basaba sobre el desarrollo progresivo de la conciencia humana» (Hill, 1992: 73). No obstante, es la misma historia del humanismo, en la que las religiones institucionalizadas han jugado un papel vital, la que nos ha enseñado a sospechar cuando quiera que «un grupo sostiene estar haciendo el bien a otros grupos, especialmente cuando de por medio existe un elemento coercitivo legal» (Tomlinson, 1982). Mientras que la visión popular ha sostenido que las preocupaciones por las personas discapacitadas se han desarrollado como consecuencia del progreso y de los intereses humanitarios, «la experiencia de este grupo en particular ha sido en general de explotación, exclusión, deshumanización y regulación» (Barton, 1986: 276).

Así, surge la pregunta relativa a qué otros motivos escondían las ideologías humanitarias. ¿Qué beneficios aportaban a la sociedad los aspectos humanitarios de la segregación? Tomlinson (1982), en un análisis sociológico de la educación especial, ha mostrado que estos motivos estaban relacionados con intereses sociales y económicos más generales de una sociedad industrial en desarrollo que requería cuerpos dóciles y personas productivas. Indica que a comienzos del siglo diecinueve la educación para las masas se consideraba una disciplina necesaria para controlar la ansiedad potencial de las clases trabajadoras, así como para producir una población culta que ampliase sus fronteras comerciales.

El desarrollo de la educación especial se veía como una industria que podía producir tantos beneficios siempre y cuando el Coste de la educación de estos niños se mantuviera al mínimo. Este motivo presentaba como una preocupación por educar (vocacionalmente) a tanta gente como fuera posible, lo cual concordaba con la ética de crear ciudadanos productivos que, a su vez, serían beneficiosos para dicha sociedad. La cuestión que empezó a emerger era cómo hacer que sean productivos tantos discapacitados como sea posible y al mismo tiempo mantener el coste de cualquier iniciativa educativa bajo mínimos, de modo que los gobiernos central y local no tengan que gastar demasiado del dinero de los contribuyentes» (Tomlinson, 1982: 38).

Lo que, sin embargo, era más importante dentro de este contexto histórico era el uso de la educación como medio de control y mecanismo para producir ciudadanos obedientes y «morales. El término «deficiente» era utilizado para identificar a grupos sociales potencialmente problemáticos y perturbadores, principalmente procedentes de las clases trabajadoras, que no se ajustaban al

sistema existente. Los intereses económicos y políticos se centraban en controlar a estos grupos al tiempo que los excluían del sistema educativo ordinario para así permitir que éste fuera sobre ruedas. Las personas discapacitadas, especialmente las que sufren alguna discapacidad psíquica y otros grupos igualmente <<inquietantes>> estaban relacionados, a través de la influencia del movimiento eugenésico, a la delincuencia, a la inmoralidad, la prostitución y el desempleo; se los presentaba como un peligro para el correcto funcionamiento de la sociedad. Como Tomlinson (1982: 40) indica, «se segregaba a los adultos y niños deficientes mentales sobre la base de su posible peligro para la sociedad, añadiendo así más elementos de juicio que justificasen el estigma que padecía la educación especial».

Una historia social de la discapacidad (Rieser y Mason, 1992) esta plagada de discursos morales de persuasión con respecto a lo peligrosas que pueden ser las personas discapacitadas para la sociedad. La moralidad era, y todavía es, utilizada como una tapadera que trabaja en favor de los mecanismos de control social. Por ejemplo, Fernald, una figura influyente en el área de las discapacidades, escribió en 1913:

Los débiles mentales son una clase depredadora y parásita incapaz de auto apoyarse o de manejar sus propios asuntos. Causan un inexpresable dolor en sus hogares y son una amenaza y un peligro para la comunidad. Criando se trata de mujeres, son casi invariablemente inmorales y si viven en libertas normalmente son portadoras de enfermedades venéreas o alumbran niños que son tan deficientes como ellas...Todos los débiles mentales, especialmente los casos más graves, son delincuentes en potencia que si se desenvuelven en el medio adecuado desarrollarán y expresarán sus tendencias criminales.

(En Rosen ET.AL. 1976:145)

Así mismo, en 1915, Goddard escribió:

Durante mochas generaciones hemos reconocido y arrinconado al idiota. Últimamente hemos reconocido el tipo altamente deficiente, el subnormal, y hemos descubierto que es una carga; que es una amenaza para la sociedad y la civilización, que es responsable en gran medida de muchos de nuestros problemas sociales.

Así la segregación, aun cuando se nos presenta como reconocimiento de las necesidades de los niños y su protección frente a la dura realidad, sirvió fundamentalmente a fines tales como; económicos y los políticos (incluyendo la necesidad de desarrollar un mecanismo de control social (Oliver, 1985). Pese a ello, la imagen popular de la sociedad protegiendo a sus ciudadanos más «vulnerables» ha permanecido porque ha servido para enmascarar las contradicciones de aquella. Traduciendo esto al lenguaje que utilizan las personas discapacitadas para comprender la posición que ocupan, los protectores se convirtieron en los opresores, y los protegidos en oprimidos. Dentro de una sociedad más moderna, tanto la caridad como los discursos profanos se han desarrollado para negar el acceso de las personas discapacitadas a los procesos de toma de aquellas decisiones que afectan, en primer lugar, a sus vidas. Lo que es más, dichos discursos han situado el poder y la responsabilidad en otros los profesionales y especialistas— presentándolos como los <<mejor equipados>> que poseen los conocimientos adecuados sobre las patologías así las soluciones, y,

por tanto, el poder sobre los discapacitados. El poder se considera como la habilidad para definir la identidad y las necesidades de las personas discapacitadas. Así, los otros adquieren más poder cuando a través de requisitos legales o voluntariamente asumen el cuidado de los discapacitados imponiéndoles directa e indirectamente una categoría, una etiqueta. Por ejemplo, Simone Aspis (1992), en su relación personal sobre el injusto tratamiento que recibió durante sus diez años de asistencia a una escuela especial, señala la vulnerabilidad de los alumnos discapacitados e ilustra de qué modo se la hacía sentirse inferior sobre la base de las definiciones que hacían los «otros» respecto de su identidad: «<<Los profesores siempre me decían que no podría conseguir nada >> (pág. 282).

Sin embargo, la noción de poder se ha disfrazado parcialmente mediante el uso de los términos «preocupación» e «interés». Como afirma Cole (1989), «los pioneros de la educación especial y los actuales docentes y responsables de elaborar políticas, incluyendo la clase médica generalmente parecían padecer una profunda preocupación por los intereses de los niños especiales» (en Hill, 1992: 72).

Después de cien años dedicados a la construcción de un complejo sistema de segregación, y tras todos los desarrollos históricos y políticos concernientes a la lucha entre los discursos retóricos sobre humanitarismo y aquellos otros sobre los derechos de los llamados discapacitados, ha aparecido un nuevo concepto: el de la integración. Este emergió a partir de la presión emergida por algunos grupos las personas discapacitadas y los defensores de los derechos de las mismas para poner de manifiesto que la segregación en la educación es uno de los signos que evidencian los prejuicios de la sociedad contra los discapacitados. Además, la educación especial siempre ha sido una especie de dilema en lo que respecta al igualitarismo (Tomlinson, 1982: 46). Dentro de la ética igualitaria, se percibía la segregación como una violación de los derechos humanos más básicos de las personas discapacitadas. Sin embargo, el nuevo concepto de integración era, y aún hoy es, muy problemático; su análisis refleja las tensiones, contradicciones y las ambigüedades que han llevado a algunas personas a definir la integración como otro nombre para designar la educación especial. Como dice Oliver:

La integración en cuanto a proceso ha tomado el lenguaje de la retórica; para parafrasear a Cohen (1985), mientras que el lenguaje ha cambiado, los mismos grupos de profesionales están haciendo las cosas que hacían antes de que el término «integración» fuera moneda de uso corriente. Para decirlo sin ambages, los niños con necesidades educativas especiales todavía reciben una educación inferior, y aunque la retórica sobre integración en cuanto proceso puede servir para oscurecer o mistificar este hecho, la realidad sigue siendo la misma.

(Oliver» 1992b: 23)

La cuestión que surge es que si el movimiento de integración se basaba, como se ha dicho, sobre el derecho de los niños discapacitados a tener las mismas oportunidades de desarrollo que los demás, entonces, ¿por qué todavía reciben una educación que está por debajo del nivel de la que reciben los demás?

Una respuesta simple sería que había otros principios que informaban el debate sobre integración. Se podría argumentar que la integración es una alternativa barata a la educación especial. A lo largo

de los años en que se ha practicado la segregación también se ha desarrollado una gran red en la que una plétora de especialistas y equipos especiales han rodeado la enseñanza especial. Mantener dicho sistema podría ser costoso y contraproducente. Por ello, una buena práctica en términos de su coste y eficacia, sería colocar a los niños con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo ordinario y ocultar este motivo bajo el principio del igualitarismo. Las autoridades locales y algunos maestros basan su escepticismo y su desconfianza con respecto a las políticas y prácticas de integración en la explicación anterior. Aun cuando la cuestión relativa al coste y los recursos es enormemente significativa a la hora de promover la integración (y posteriormente se discutirá en este mismo capítulo), no basta con explicar las complejidades implicadas en el debate sobre integración. Un análisis de estas complejidades requiere, primero y principalmente, una exploración del modo en que se ha definido la noción sobre discapacidad. Esta la han percibido de distintas maneras los diferentes grupos: estas perspectivas se basan en ciertas asunciones y conceptos que están culturalmente especificados y determinados por si concepto.

DEFINIENDO LA DISCAPACIDAD

El punto de vista predominante percibe la discapacidad con un asunto personal trágico, producto de una deficiencia que es la causa principal de la discapacidad incluso en casos en los que no existen factores clínicos. Esta visión se ha visto muy influenciada por el discurso médico sobre la discapacidad, que se centra exclusivamente sobre los aspectos clínicos del cuerpo humano y presta poca atención a sus aspectos sociopolíticos. El lenguaje en este discurso utiliza la noción de discapacidad y deficiencia simultáneamente. Este marco médico está reforzado por los discursos laicos y religiosos que definen a los discapacitados como «personas que necesitan ayuda (Llweilyn 1983), que son objeto de compasión (Borsay, 1986), casos trágicos (Oliver, 1986) que son dependientes y niños eternos... (y) de un rendimiento bajo conforme a los niveles ideales» (en Fulcher, 1989a: 28). Al analizar de qué forma responden las instituciones sociales a las personas etiquetadas como discapacitadas, Fulcher muestra cómo la discapacidad se ha construido como una dependencia a través de complejas políticas de procedimientos cuyo objetivo es regular en mayor medida la vida del individuo: «La legislación y las disposiciones administrativas construyen la discapacidad como una *experiencia y categoría compleja en cuanto a sus procedimientos*, de modo que las personas discapacitadas llevan unas vidas inusualmente provisionales que entran en conflicto más de lo habitual con aquellos que detentan el poder dentro de un contexto cada vez más cuestionado» (Fulcher, 1989b: 64, énfasis en el original).

Dichos procedimientos personalizan y por ende despolitizan las cuestiones referentes a la discapacidad y proporcionan la base para que los «otros», los «capaces física y mentalmente» puedan garantizarse a sí mismos, incuestionablemente, el derecho a asumir el cuidado y control de toda persona que haya sido definida como discapacitada. El cuidador obtiene así una perspectiva «liberal» y «altruista» sobre su función, que consiste en ayudar, «perdonar» y «semiaceptar» a aquel a quien supuestamente necesita de su apoyo. Al mismo tiempo, esta perspectiva sirve a la distribución de poder existente en las instituciones y en la sociedad. La ideología que se oculta tras este tipo de lenguaje crea formas de pensamiento que encubiertamente « justifican las jerarquías, el poder y la autoridad» (Apple, 1979: 143). Además, el *otro*, el que está a cargo del discapacitado, el que lo controla, psicológicamente reduce sus sentimientos de culpa proyectando una actitud protectora, maternal o paternal hacia la persona «menos afortunada».

Este enfoque deficitario enraizado en conceptos médicos y religiosos sobre la discapacidad es absolutamente vital en lo que concierne a cómo los estados de bienestar y las prácticas educativas responden a un número cada vez mayor de ciudadanos (Fulcher, 1989a).

Ello no quiere decir que deberían ignorarse ciertos factores individuales, especialmente en lo que al aprendizaje se refiere, pues no podemos negar la existencia de factores dentro del niño que impiden su aprendizaje; esto equivaldría a sustituir un extremo por otro.

Como sugirió Hegarty (1987: 36), «el hecho de que no haya una conexión directa o invariable entre una discapacidad dada y un determinado tipo de aprendizaje no significa que existan nexos de ningún tipo.»

Sin embargo, un marco tan individualizado de la capacidad y la discapacidad apenas admite que en los sistemas educativos el término «discapacidad» se esté utilizando en un sentido extraordinariamente amplio; no sólo se incluye en él la mera discapacidad sino también conceptos conflictivos (por ejemplo, a los socio-emocionalmente inestables, a los perturbados, a los que muestran dificultades de aprendizaje a los que por su discapacidad cuesta aprender, a los que tienen necesidades educativas especiales) que ocultan «conflictos en las relaciones sociales y el fracaso de las prácticas docentes» (Fulcher, 1989a:41). Un discurso inclusivo requiere, en primer lugar y más importante, un modo alternativo de ver las cuestiones referentes a la discapacidad y de responder a las mismas.

Los teóricos discapacitados, por medio de su lucha, han ofrecido los medios conceptuales para así hacerlo. Finkelstein (1980: 35), un escritor discapacitado y defensor de un enfoque alternativo hacia la cuestión de la discapacidad, señala que « nuestra opinión es la sociedad la que discapacita a los físicamente discapacitados. La discapacidad es algo que se añade a nuestra insuficiencia aislándonos innecesariamente y excluyéndonos de toda participación en la sociedad».

Comprender tal afirmación, especialmente si alguien no ha experimentado la opresión que viven las personas discapacitadas, no es una tarea fácil. Ello ocurre por una serie de razones. El modelo médico predominante ha sido tan poderoso que en cuanto ideología no sólo ha moldeado nuestra consciencia, sino que también ha llegado a lo más profundo de la personalidad de los ciudadanos y se está reforzando a través de los modelos y rutinas de la vida diaria. En un análisis sociológico sobre la salud y la enfermedad que trata de explorar qué tipo de discursos informan las prácticas sociales organizadas en torno a la noción de la discapacidad, Fulcher escribe:

El modelo médico ha dominado las percepciones y las políticas sobre la discapacidad... Como la sociedad está impregnada de dicho modelo..., la profesión informa las percepciones de un amplio abanico de personas, incluidas aquellas que detentan el poder formal (políticos, legisladores, administradores), en una diversidad de sectores de la vida pública y sus prácticas, incluyendo a los trabajadores sociales, a los psicólogos, a profesores y orientadores..., así como a aquellos que ejercen un poder informal e interpersonal sobre la vida de las personas etiquetadas como discapacidad.

(Fulcher, 1989b: 44)

De modo que cuando pedimos a la gente que exprese el significado que atribuye a la noción de discapacidad, debemos tener presente que la ideología como segunda naturaleza es la historia

transformada en hábito, enraizada en la misma estructura de las necesidades (Giroux, 1984: 317). Esto implica que la noción de discapacidad ha sido desarrollada dentro de un contexto social cuyos rasgos fundamentales son las necesidades y las prioridades.

El grado (de comprensión que tenemos sobre la discapacidad en cuanto fenómeno médico refleja, tal y como ha sugerido Fulcher (1989a), la autoridad e influencia de la profesión médica y la medida en que sus ideas penetran e informan la vida cotidiana y los discursos profesionales sobre la discapacidad. Abberley, en su análisis entorno a la noción de la discapacidad como forma de opresión, dice lo siguiente:

Las definiciones que muestran <<adherencia>> tienden a ser aquellas producidas por grupos con poder. Las definiciones más poderosas de la normalidad en términos de sus efectos sobre aquellos a los que se aplican son, para las personas discapacitadas» las que las que propagan y perpetúan los sujetos que detentan mayor cantidad y variedad de poder inmediato sobre nosotros, a saber, la profesión médica y todas aquellas relacionadas con el bienestar social.

(Abberley lev 1989: 57)

La discapacidad es una «categoría» construida por discursos en los que la ideología médica ha logrado imponerse sobre otras gracias a su posición de poder en la hegemonía de los discursos. Según Huat Chua, «la ideología de un discurso cualquiera cobra entidad en cuanto se introduce en las disposiciones institucionalizadas del orden social. Es dentro de estas bases institucionales donde la hegemonía de un discurso se plasma en cuanto sistema de poder práctico y de control social» (en Fulcher, 1989a: 25).

Si se observa la historia del desarrollo de las necesidades especiales, y la devaluación de los discapacitados, Tomlinson (1982: 39) nos informa de que «la profesión médica que luchaba por el reconocimiento profesional en la Gran Bretaña del siglo diecinueve desarrolló opresión (Oliver, 1986; Abberley, 1987) y, como tal, el énfasis ha de situarse en la importancia de los orígenes sociopolíticos de la discapacidad y en los elementos sociales esenciales que constituyen las bases materiales de los fenómenos ideológicos que la construyen. Finalmente, para otros la discapacidad ha sido utilizada como categoría de procedimientos (Fulcher, 1989a) y no como algo que la gente no puede hacer. Como categoría de procedimientos se ha usado a menudo el término “discapacidad” en algunos discursos para justificar una mayor regulación de la vida de los individuos discapacitados pese a la aparición de los «derechos» como cuestión central de tal legislación y su correspondiente debate. Así, la discapacidad es un término «del que pretenden apropiarse distintos sectores sociales es una categoría política (Fulcher, 1989a: 24).

El conflictivo 1)1 de integración es uno de los mejores ejemplos existentes para mostrar que la discapacidad es una categoría política- mente disputada. El principal conflicto se deriva de la asociación entre los procesos de integración y de normalización pues el principio de normalización es parte del lenguaje de la filosofía actual sobre el cuidado de las personas discapacitadas en Gran Bretaña (Candappa y Burgess, 1989). Así mismo, dentro de la noción de integración, hay un controvertido discurso que es fundamental. En un lado del extremo, el esfuerzo consiste en retener tradiciones separadas en compartimientos distintos con sus propias bases de poder, dejando a éstas que resuelvan, o incluso acentúen, sus diferencias dentro de una estructura externamente unificada

que les permite coexistir y a la sociedad creer que de algún modo están unidas (Sayer, 1985, 1987). En el otro, se realizan esfuerzos para revisar y ampliar lo que se ve como el escenario actual de “normalidad” con objeto de satisfacer todas las necesidades, tanto si se han definido como «especiales», como “vocacionales”, “vitales” o de cualquier otra forma (Jones, 1985; Sayer, 1985, 1987). Pero, ¿qué constituye la «normalidad» y de qué modo se ha asociado esta construcción al principio de normalización? Y también, ¿cómo se ha definido este principio en la teoría y en la práctica, qué conflictos incluye, qué mitos ha producido y cómo han afectado los mismos a los discapacitados?

EL PRINCIPIO DE NORMALIZACIÓN EN LA TEORÍA Y EN LA PRÁCTICA

El principio de normalización, el modo que se ha entendido y la manera en que se ha aplicado en las prácticas educativas integradoras refleja los esfuerzos que hasta ahora se han hecho para definir la noción de discapacidad. También se ha utilizado para legitimar la segregación y devaluación de aquellos que no se ajustan a las imágenes de lo que es «normal», así como para perpetuar el modelo médico de lo que constituye la discapacidad. En virtud del mismo se han elaborado mitos que oprimen a las personas discapacitadas, despolitizan la cuestión de la discapacidad y crean mayor confusión y una vacua retórica que impiden el desarrollo y establecimiento de discursos inclusivos.

El principio de normalización ha sido objeto de mucho debate, confusión y falta de entendimiento porque implica la construcción de la normalidad. Wolfensberger ha definido la normalización como el «uso de medios culturalmente normativos para ofrecer a las personas (devaluadas) unas condiciones de vida al menos tan buenas como las del ciudadano medio, y para apoyar en lo posible su comportamiento, su apariencia, sus experiencias, su categoría social y reputación (en Candappa y Burgess, 1989: 71).

Al ampliar esta definición, Wolfensberger aclaró que una persona se ve devaluada no a través de sus «diferencias» en sí, sino, por aquellas «diferencias» negativamente valoradas según un baremo determinado por otros factores culturales y sociales. Así mismo, sugiere que esta devaluación puede eliminarse cambiando las percepciones y valores de los individuos, y una condición necesaria para que se de dicho proceso es minimizar las diferencias (los estigmas) que activan la devaluación que realizan los mismos (en Candappa y Burgess, 1989).

La cuestión principal, y la que más confusión ha creado, esta relacionada con la naturaleza, formas e ideologías del proceso de minimización de «las diferencias». ¿Qué implica esto? Minimizar las diferencias» según el principio de normalización, tal y como ha sido definido por Wolfensberger (1972), implica ciertas acciones que cambian el modo en que opera la sociedad, implica procesos que otorguen un mayor valor a estereotipos culturales de grupos de individuos que no se ajustan al modelo medio, en los que la representación de los discapacitados y sus opiniones se convierten en una prioridad fundamental.

Este enfoque requiere la «normalización de los servicios situando a estas personas físicamente dentro de contextos culturales típicos, de modo que pueden tener libre acceso a todos aquellos servicios a los que accede sin dificultad cualquier ciudadano. La asunción que se esconde tras la normalización de los servicios es que las personas.

VLACHOW ANASTASIA.

Caminos hacia una educación inclusiva.

Ed. La muralla. Madrid, España 1999. pp. 233 -238

LA LUCHA POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONSIDERACIONES ADICIONALES.

Investigaciones como ésta a veces parecen dar origen a mayor número de preguntas que de respuestas. De hecho, durante el proceso de análisis, interpretación y discusión de los hallazgos, aparecieron muchas cuestiones que, o bien iban más allá de la esfera de acción del estudio, o bien había una falta de información adecuada y de ahí la imposibilidad de hacer interpretaciones fiables. Hoy no obstante, algunas áreas y puntos de vista que son especialmente críticos.

Una de dichas cuestiones, si es que deseamos crear una sociedad más inclusiva, es la necesidad de abordar las actitudes hacia la integración desde una perspectiva diferente. Aunque hay nociones acerca de las actitudes que pueden ser un tanto esquivas y estar influenciadas por una serie de variables situacionales y personales, cualquier intento de cambio actitudinal debería tener como punto de partida la consideración de que no son solamente los atributos de una persona discapacitada y/o la naturaleza de la discapacidad lo que influye sobre las actitudes de los profesores y los alumnos hacia el progreso de integración. Las actitudes están estrechamente relacionadas con estructuras encontradas en específicas con valores e ideologías que se pueden encontrar en el mundo real en el que todos vivimos. Así pues cualquier intento por comprender las actitudes y la resistencia de la gente a los cambios, requiere, en primer lugar y fundamentalmente, que comprendamos los conflictos inherentes a la realidad dentro de la cual se desarrollan aquéllas.

Actualmente hay una gran sutil confusión en torno a los conflictos y tensiones que genera la educación inclusiva. Existe una plétora de ideologías y valores contradictorios; hay una multitud de voces que surgen de las dinámicas dentro de las cuales ya no tienen cabida las viejas asunciones, y, sin embargo, todavía no se han interiorizado las nuevas ideas. Para mayor complicación, los términos más importantes o no poseen un significado concreto, o se utilizan en diferentes contextos para servir a distintos propósitos.

El lenguaje es una herramienta significativa en la lucha existente para definir partes de la realidad, pues la comunicación en sí misma se ha convertido en un proceso difícil y confuso las etiquetas para definir los fenómenos sociales han perdido su significado debido a la necesidad de reelaborar ciertos términos y definiciones. Por ejemplo, ¿cómo debemos interpretar nociones tales como «democracia», «equidad», «derechos», «elección» y «profesionalismo» en una era educativa tan tecnocrática, conservadora y dirigida por intereses económicos? dichos términos proveen temas susceptibles de ser interpretados, han de ser examinados en cuanto interpretaciones, están de sujetos a diversas interpretaciones y se pueden examinar dentro del marco de referencia específico de este estudio. En términos del grado en el que crean estructuras que impregnan el desarrollo de prácticas inclusivas. Además, ¿qué quiere decir «política social» en una sociedad capitalista y cómo se pueden definir y legitimar las prácticas específicas en cuanto «políticas sociales» incluso cuando no lo son? Todas estas son cuestiones de gran relevancia y deben ser exploradas si queremos comprender «de qué forma contribuyen en la legislación y los intereses ocultos de varios grupos profesionales a la legitimación de la desigualdad en la educación de grupos específicos de niños»

(Vulliamy y Webb, 1993: 189). Son también importantes para comprender por qué la integración todavía está rodeada por temas (los referentes a los recursos, a la especialidad, a la integración frente a la segregación) presentes en el pasado, cuando de lo que se trataba era de justificar la segregación.

No desearía con ello implicar que el proceso de integración haya sido un fenómeno estático pese a que algunas facetas de la integración pueden demostrar su estancamiento en cuanto a proceso (ver Marks, 1994). Antes bien, la experiencia de dirigir este estudio me ayudó a darme cuenta de que las razones de la resistencia a cambiar ciertas actitudes incluyendo las políticas y las prácticas deben buscarse en otro lugar y no en las habilidades o falta de habilidades de las personas discapacitadas. Como Barton y Corbett (1993: 20) sugieren:

«Nuestros hallazgos han apoyado el principio de que no puede haber nada simplista acerca del proceso de cambio, que ha de ser tanto conceptual como estructural».

Se ha demostrado a lo largo de este volumen que algunos objetivos y ciertas definiciones referentes a la integración han sido congruentes con prácticas propias de la segregación. Al proceso de integración se le han impuesto ideas procedentes de la filosofía y la práctica de la educación "especial", limitando con ello las visiones sobre las prácticas inclusivas. El lenguaje empleado y las ideologías subyacentes revelaban que términos tales como "minusvalía", "especialidad" y "necesidad", a pesar de su aparente humanitarismo implícito, eran temas recurrentes que rodeaban lo que se percibía como "apropiado" dentro de la realidad social de la enseñanza.

La inclusión no consiste en masificar unas escuelas que ya están sometidas a suficientes presiones. De hecho, las políticas y prácticas inclusivas dicen que, la "integración debe ser una política, un programa orientado hacia su propia destrucción" (Brandson y Miller, 1989:161) Como ha sugerido Slee (1989:61): "La educación debe de reconsiderar el complejo y potente cóctel formado por la pedagogía, el currículo, la organización escolar y las ideologías que informan estos componentes de la enseñanza" (Slee, 1993:351). La inclusión tiene que ver con el currículo en un sentido más amplio (ver Wexler 1992; Apple 1993) y con una exploración de las razones por las que el aparato educativo no ha logrado crear oportunidades para todos con independencia de sus "resultados" potenciales. La inclusión no tiene nada que ver con programas individuales a corto plazo, con unidades especiales, con enfoques regidos por la noción "premio-castigo" ni con diseños experimentales; por el contrario, tiene que ver con cuestiones relativas al poder, el control, la disciplina, las prioridades y la conformidad con conjuntos de valores ya establecidos.

Además como ha demostrado Fulcher (1989a) con toda vehemencia, la integración no solo depende de la aplicación de unas leyes. También es una cuestión de compromiso. Los profesores desempeñan un papel primordial en la creación de estructuras más abiertas y democráticas. Los profesores no se limitan a presentar el currículo: son, en último término, la llave que abre la puerta del cambio educativo y de la mejora de la escuela. "Las expectativas de los maestros, sus sensibilidades, sus prioridades y valores aportan sus muchos granos de arena a la calidad de las experiencias de aprendizaje de todos los alumnos, y consecuentemente, éstas influyen sobre lo que se enseña" (Hartnett y Naish, 1993:341). Así, la creación de prácticas inclusivas requiere un compromiso por su parte. Sin embargo, sería ingenuo e injusto para los profesores sugerir que la creación de una educación inclusiva se puede basar única y exclusivamente en dicho compromiso. Dado los múltiples cambios que se están dando en las escuelas, y las presiones contradictorias que deben asimilar los profesores, es importante que en toda investigación educativa se explore lo que piensan sobre dichos factores y su visión respecto del cambio que su papel está experimentando.

Las discusiones Sobre las percepciones de los profesores requieren, en primer lugar, llegar a comprender el contexto y la cultura de trabajo de las escuelas. La importancia que tienen el apoyo, el desarrollo de personal y la idoneidad de los recursos son cuestiones cruciales que han de abordarse con seriedad. ¿Cómo ven los profesores los cambios que se les imponen? ¿Qué formas de oposición están desarrollando? ¿Cuáles son los medios que utilizan para establecer un equilibrio entre sus propias ideologías y aquellas con las que deben cumplir? ¿De qué forma usan las estructuras ya existentes para perseguir sus intereses más inmediatos? Todas estas son cuestiones que deben examinarse en profundidad dentro del contexto específico de cada escuela con objeto de proporcionar el tipo de apoyo al que tienen derecho los maestros y que necesitan para resistirse a las nociones de cambio más idealizadas.

Además, las ideologías inclusivas exigen también cambios en otros niveles de la sociedad. Por ejemplo, la identificación y exploración de determinados procesos a través de los cuales se clasifican, individualizan, objetivan, disciplinan, normalizan y/o excluyen los individuos de las comunidades. Los enfoques médico y humanista hacia la discapacidad y las personas discapacitadas han contribuido de forma significativa, con respecto a la integración, a la fabricación de una categoría inferior mediante la creación de imágenes que están relacionadas con una noción de la diferencia negativamente valorada (ver Hewey, 1992). Este proceso se ha visto fortalecido por el dominio generalizado de aquellos valores relativos a la apariencia, al poder y al prestigio, que a su vez han dependido de lo que parecen ser los elementos más valorados de la sociedad actual: la competitividad, el funcionalismo y la productividad comercial.

En una sociedad que cada vez se basa más en una ética que pone el énfasis en la autosuficiencia, la independencia, la categoría, el éxito, el poder y la riqueza, se ha hecho uso de rasgos sociales deseables tales como la ayuda e incluso la interdependencia cuando indicadores para legitimar la opresión, la inferioridad, la marginación y la exclusión. Así, a pesar de décadas de retórica progresista... todavía ocurre que este grupo minoritario los “discapacitados” se siente estigmatizado y encasillado en papeles pasivos estereotipados (Quicke, 1988: 167).

Como la lucha para desafiar estos conjuntos de valores que oprimen a las personas en cuanto seres humanos es compleja, difícil, inquietante, y como incluso se la considera en algunos círculos de una moralidad trasnochada», el foco de atención se ha dirigido hacia la normalización de los individuos que se desvían de la norma en cualquier sentido mediante el «tratamiento y/o la cura de su diferencia. Paradójicamente la normalización es una exigencia en un mundo lleno de diferencias.

Sin embargo, los individuos pueden resistirse al modo en que se los construye —o contestar el mismo bien mediante la elaboración de documentos políticos, bien mediante el uso de perspectivas culturales dominantes, y decidir cómo quieren construir sus propias subjetividades» (Marks, 1994: 73). La forma en que los alumnos discapacitados que son educados en escuelas ordinarias Construyen sus opiniones con respecto a sus propias subjetividades, es una cuestión o de vital importancia que todavía no ha sido seriamente examinada, y por tanto tampoco ha sido expresada por los interesados. Las voces de los alumnos discapacitados os pueden ayudar a comprender que el modo que tradicionalmente se ha mirado a los niños discapacitados refleja las filosofías y las políticas de los sistemas educativos hoy operativos. Sus opiniones nos pueden ayudar a ver con claridad que las identidades/imágenes específicas de los discapacitados son creaciones sociales: las identidades que han creado los individuos discapacitados para si mismos son impuestas por el sistema educativo.

Una vez dicho esto, sería un error ignorar que hay relaciones sociales donde las diferencias individuales, con independencia de su grado y naturaleza, no sólo se aceptan, sino que también

celebran. No podría ser de otro modo en una sociedad que adscribe múltiples significados a los símbolos culturales/sociales. Si no es así, ¿de qué otra manera podemos interpretar unas relaciones sociales en las que se ha amado y mantenido lazos de amistad con personas definidas como discapacitadas? Así pues, aunque se ha hecho un gran hincapié sobre el hecho de que es urgente e importante elaborar una sociología de la exclusión, también necesitamos una sociología de la inclusión y de la aceptación. La existencia de una sociología de la aceptación nunca reemplazaría a la sociología de la exclusión antes al contrario, puede ampliar nuestra comprensión de las relaciones presentes en nuestra sociedad y nos permitiría centrarnos no solo en aquello que no se deba hacer, sino en cómo se pueden aceptar y celebrar las diferencias (Bodgan y Taylor, 1987). Además, las sugerencias anteriores se basan en la asunción de que la expresión de las subjetividades, especialmente la realizada por las personas que han estado históricamente oprimidas, nos puede ayudar a entender la importancia de las cuestiones que la misma suscita. O, como lo expresa Goleridge (1993: 36): “La discriminación y los prejuicios crean la sensación de que ser discapacitado lleva una mayor cantidad de discriminación y prejuicios. ¿Como se puede romper este círculo vicioso?”

En conclusión, espero que este libro aporte algo al debate existente en torno a la integración; por otra parte, soy consciente de que tan sólo se trata de una pequeña contribución al marco en el cual tiene lugar y que en modo alguno responde a los problemas presentes en el mismo. He intentado sugerir nuevas áreas de investigación y lanzar al viento una serie de interrogantes. El esfuerzo que debe realizarse para reconocer el grado y naturaleza de las barreras discapacitadoras que han de superarse en la creación de sociedades más inclusivas no tiene fin. Puede, en sí mismo, servir como la base desde la que llevar el cambio a cabo.

Mientras el conocimiento siga siendo algo parcial y la exigencia de cambio una constante, hacia una sociedad más inclusiva nos exige que desafíemos las desigualdades, que reconozcamos las voces de los oprimidos, y que afirmemos quiénes son los verdaderos expertos en este contexto: las personas discapacitadas.

GARCÍA CEDILLO ISMAEL Y COLABORADORES
La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y
estrategias.
SEP, 2000. pp. 45 -52

CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Como ya se ha dicho, a lo largo de la historia se han utilizado diferentes términos para referirse a las personas con alguna deficiencia física o sensorial o a quienes presentan graves problemas de aprendizaje o de conducta. Algunos de estos términos son despectivos y peyorativos, por lo que actualmente se usan otros que valoran más la condición de las personas con discapacidad. Tal como señala Verdugo (1995), el enfoque actual es más humanista, ya que si se busca lograr la integración de estas personas, es necesario que desaparezcan las etiquetas y la clasificación. A continuación revisaremos algunos de esos términos.

De la discapacidad a las necesidades educativas especiales.

Gracias a los esfuerzos conjuntos de las personas con discapacidad, los profesionales que las atienden y algunos sectores de la sociedad, se ha podido cambiar la terminología utilizada para referirse a estas personas. En lugar de utilizar términos peyorativos como "idiotas", "imbécil", "inválido", se trata de buscar términos emocionalmente menos negativos; por ejemplo, se les ha llamado "personas excepcionales". Sin embargo, el problema no estriba únicamente en eliminar la carga negativa de la terminología, sino también el modo de pensar y de sentir que refleja. Si al referirnos a Juan o a Pedro decimos "el sordo" o "el ciego", antepone su limitación a su condición esencial de persona, de ser humano. Pero además, la terminología refleja otros prejuicios sociales, pues implica que estas personas están "enfermas". Considerarlas como enfermas puede resultar muy cómodo, puesto que la enfermedad es un atributo que está dentro, que es inherente a ellas, y la sociedad no se responsabiliza de ello. Quien tiene que ayudarlas, en todo caso, es el sistema de salud, el médico, quien prescribirá un tratamiento que se aplicará exclusivamente a estas personas.

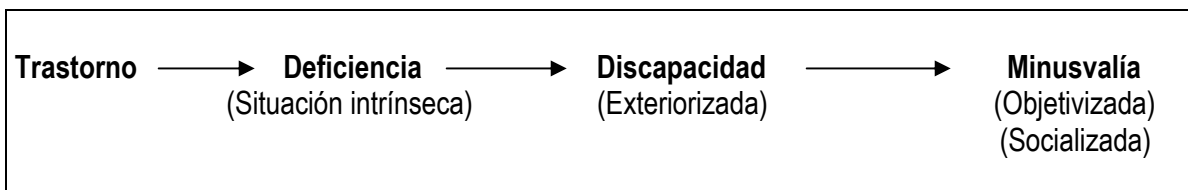
Esta actitud puede observarse en las definiciones de los términos. Por ejemplo, en 1941 Doll definía la deficiencia como "una incompetencia social debida a una capacidad por debajo de lo normal, detectada dentro del periodo evolutivo, de origen constitucional y esencialmente incurable" (Diccionario enciclopédico de educación especial, 1985). Es importante resaltar que "incompetencia social" significaba que estas personas no podían ser parte integrante de la sociedad. De la misma manera, al catalogarlos como "incurables" se les estaba considerando como enfermos, además de que "incurable" puede significar que no es rentable invertir en su bienestar. Lo mismo ocurre con las definiciones actuales que resaltan el problema o la deficiencia.

Ahora bien, los términos pueden ser destructivos cuando proyectan una imagen negativa de la persona, pero el hecho de buscar términos positivos, que no resalten la deficiencia, sólo es una solución parcial. La otra parte, la más importante, es que la sociedad cambie de actitud ante estas personas, es decir, que deje de considerarlas como "anormales". Según Verdugo (1995), el cambio de

actitud no es asunto meramente terminológico es necesario modificar los valores subyacentes a esas expresiones. El mismo autor menciona lo siguiente:

Las modificaciones en los términos se han propuesto con la intención de eliminar las connotaciones negativas que adquirirían los términos usados. Pero lo cierto es que, hasta ahora, cualquier término utilizado para referirse a esta población alcanza connotaciones negativas por el uso que de él se hace, más que por la significación que tenía previamente (p. 5).

En cuanto a la diversidad de definiciones y términos utilizados, el mismo autor comenta que la Organización Mundial de la Salud hizo un esfuerzo particular para conformar una clasificación que pudiera ser utilizada por los distintos grupos de profesionales que atienden a las personas con discapacidad. En 1980 se publicó un documento en el que se plantea una nueva aproximación conceptual y se habla de tres niveles diferentes: deficiencia, discapacidad y minusvalía. Lo que se persigue con esta clasificación es facilitar la adopción de criterios comunes y reducir progresivamente la variedad terminológica, así como facilitar la comunicación entre los distintos profesionales relacionados con la discapacidad. El significado de cada uno de estos niveles se puede observar el siguiente esquema:



Dicho de otra forma, se habla de deficiencia cuando hay una pérdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; por ejemplo, “Juanito tiene problemas de audición”; los problemas de audición, obviamente, son intrínsecos a Juanito, constituyen una limitación personal. Se habla de una discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera “normal” para el ser humano. Es decir que, cuando Juanito se enfrenta a una determinada situación, presenta ciertos problemas, principalmente una dificultad para comunicarse de manera adecuada. Decimos que es una minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, y desde el punto de vista de los demás, Juanito tiene limitaciones para desempeñar un determinado rol (el que se esperaría de acuerdo con su sexo, edad, factores sociales, etcétera) y, por tanto, se encuentra en una situación desventajosa. Esta clasificación probablemente sea útil entre los profesionales de la salud; sin embargo, en educación no sólo resulta poco útil sino que puede ser dañina, pues condiciona *a priori* una actitud poco favorable.

De cualquier manera, sin importar la clasificación que se haga de estas personas, las definiciones que habitualmente se utilizan, sin duda, implican una “etiqueta”. La “etiquetación” consiste en catalogar a las personas de cierta manera, por ejemplo: “el inteligente”, “el diabético”, “el conflictivo”, etcétera. Además, y contrariamente a lo que podría pensarse, aun las etiquetas “positivas” son difíciles de soportar. Por ejemplo, a los niños “sobredotados” no se les permiten fallas (ni ellos mismos se las permiten). Las etiquetas negativas, por su parte, con frecuencia conducen a la segregación y al ostracismo. Así al relacionarlos con el niño Pedro Pérez, no nos relacionamos con

él, sino con el “discapacitado”, el niño que no oye o no ve bien, que tiene problemas motores o de otra índole. Para “ayudarlo”, lo juntamos con otros niños que comparte su etiqueta y los educamos a todos juntos, sin permitir que se relacionen con otros niños que conocemos como “normales”, incluso, a estos niños se les diseña un currículo especial, generalmente menos exigente.

La contraparte la observamos en el caso de que alguna persona “normal” llegue a tener necesidades “diferentes” o “especiales” en comparación con un grupo –ya sea en forma temporal o permanente– que afecten uno o varios aspectos de su vida (físico, social, educativo o económico): dado que no hay nada que justifique que esa persona tenga problemas, se espera que los resuelva por sí misma. En el caso del niño sin discapacidad y con serios problemas para aprender, no se le considera candidato a recibir el apoyo de educación especial, sino que se le considera flojo, apático o rebelde.

Es importante reconocer que, como seres humanos, todos somos diferentes y tenemos necesidades individuales distintas a las de las demás personas de nuestra misma comunidad, raza, religión e incluso de nuestra misma familia; además, las limitaciones que impone la discapacidad no dependen únicamente del individuo, sino que se dan en función de la relación que se establece entre la persona y su medio ambiente (Acosta *et al*, 1994; García Pastor, 1993; Van Steenlandt, 1991).

En el ámbito educativo se ha empezado a emplear el concepto *necesidades educativas especiales* para referirnos a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo. Surgió en los años sesenta, aunque se popularizó a partir de 1978, con la aparición del reporte Warnock, que describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña (García Pastor, 1993) y del cual se derivaron muchas normas legales hoy vigentes en ese país. La situación e plantea de la siguiente manera:

En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con es fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso, los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo (Warnock, 1978)

Considerando lo anterior, se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y / o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP / DEE, 1994, núm. 4)

Siempre se ha sabido que algunos niños con discapacidad tienen problemas para aprender así que, en un análisis superficial, parecería que el concepto de necesidades educativas especiales sólo es una manera “más bonita y menos fuerte” de decir lo mismo. Pero al señalar a alguien como “discapacitado” estamos diciendo que la causa del problema solamente está en él. De hecho, una

acepción del prefijo “dis”, según García Sánchez (1995), es “falta de”, y se utiliza cuando se habla de un problema o de un retraso en el desarrollo, o bien de un no aprendizaje de alguna habilidad o área de habilidades, lo cual tiene implicaciones importantes:

1. Que la atención de estos niños sea más médica que educativa.
2. Que el sistema educativo se comprometa y responsabilice menos respecto a ellos.
3. Que los profesores tengan expectativas bajas en cuanto a su rendimiento académico.

Al conceptuar a los alumnos como niños con necesidades educativas especiales, estamos diciendo que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio. Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto requiere de recursos mayores o diferentes, que pueden ser:

- a. Profesionales: maestro de apoyo, especialistas;
- b. Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico;
- c. Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares;
- d. Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

Las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Por esta razón, cualquier niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales y no sólo aquél con discapacidad. Hay niños con discapacidad que asisten a clases regulares y no tienen problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que sí los tienen. En otras palabras, no todos los niños con discapacidad tienen necesidades educativas especiales ni todos los niños sin discapacidad están libres de ellas. Por ejemplo, un alumno con una discapacidad motora, cuyo problema es que no tiene movilidad en las piernas y se ve precisado a utilizar una silla de ruedas, no necesariamente tiene dificultades para aprender y por tanto no presenta necesidades educativas especiales.

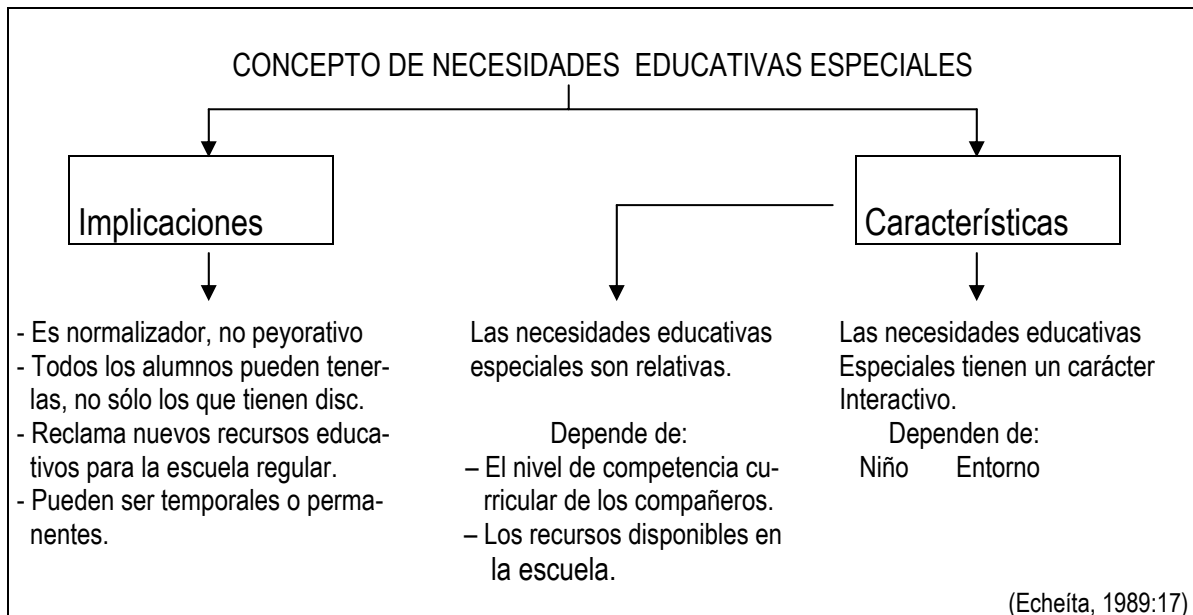
Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes. Si un alumno tiene dificultades serias para acceder al currículo, puede requerir apoyo durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización.

En síntesis, el concepto de necesidades educativas especiales tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, lo cual abre el campo de acción para la educación de los niños que las presentan; por el contrario, si prevalece el concepto de discapacidad dicho campo de acción se mantiene muy restringido. Esto de ninguna manera significa negar la discapacidad.¹ Las limitaciones existen. La discapacidad no desaparece simplemente porque al niño se le catalogue como alumno con necesidades educativas especiales. Lo que se resalta aquí es que la discapacidad

¹ Los profesores interesados en estudiar la información básica de algunas de las principales discapacidades pueden consultar el texto *Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. Antología de Ararí.*

no es destino y que es mucho lo que el sistema educativo regular (conjuntamente con el especial) puede hacer para que estos niños aprendan de acuerdo a su potencial.

En el siguiente esquema se pueden observar las características y las implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales.



Ahora bien es necesario reconocer que este concepto presenta algunas desventajas. La principal, desde nuestro punto de vista, en su imprecisión, su relativa vaguedad. A diferencia del concepto de discapacidad, que claramente tiene como referencias las condiciones particulares del niño, la definición de las necesidades educativas especiales toma en cuenta *las condiciones particulares del alumno y las de su entorno*. Entonces, como dijimos, aún cuando las condiciones del alumno sean muy complejas, si su ambiente es favorable no presentará necesidades educativas especiales, incluso presentando alguna discapacidad. Veamos esto de manera más detallada.

Desde nuestro punto de vista, las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas con tres grandes factores:

- a. *Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño.* Ciertas características del grupo social o familiar en que vive y se desarrolla el niño, tales como familias con padre o madre

ausente, pobreza extrema, descuido o desdén hacia la escolarización, entre otras, podrían repercutir seriamente en su aprendizaje y propiciar la aparición de necesidades educativas especiales.

- b. *Ambiente escolar en que se educa al niño*: Si la escuela a la que asiste el niño está poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, si las relaciones entre los profesores están muy deterioradas o si el maestro no está lo suficientemente preparado, algunos alumnos pueden llegar a presentar necesidades educativas especiales.
- c. *Condiciones individuales del niño*. Existen algunas condiciones individuales, propias del sujeto, que pueden influir en sus aprendizajes, de tal forma que requiera de recursos adicionales o diferentes para acceder al currículo. Algunas de éstas pueden ser:
 - Discapacidad.
 - Problemas emocionales.
 - Problemas de comunicación.
 - Otras condiciones de tipo médico (epilepsia y artritis, por ejemplo).

GARDEA AGULAR L. Y OTROS.

Línea de educación inclusiva. Licenciatura en intervención educativa.

UPN, 2002. PP. 7 - 10

II. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los interesados en las personas con discapacidad, permanentemente han buscado nuevas formas de entender tanto su desarrollo como los hechos que se suscitan en el contexto cultural y social en el que es tocado vivir. El ser considerados una población extrema con diferencias significativas, ha ocasionado su exclusión en diferentes ámbitos, con lo que se han visto restringidos innumerables veces de una vida social como la de cualquier otra persona.

Actualmente, gracias a movimientos sociales y educativos, se enfatizan principios de convivencia y desarrollo social que impactan de diferente manera a la vida cotidiana. En programas de esta naturaleza, la importancia pasa de la cantidad a la calidad, en la búsqueda de procesos sociales más integrales que pueda beneficiar tanto a los individuos y/o a sus grupos de referencia a la vez, que a grupos más abarcativos en los que éstos se comprenden. Esta forma de entender y construir la sociedad, implica la inclusión de todos y cada uno de sus individuos por lo tanto, su estudio, requiere considerar posibilidades y limitaciones, tanto los individuos como de sus grupo y contextos de referencia.

El campo educativo se inclina por explicaciones y experiencias de atención a personas y grupos menos favorecidos, coherentes con estas visiones. El discurso de la diversidad, íntimamente ligado al de escuela para todos es adoptado por los sistemas educativos de diferentes países. Nace el concepto de Necesidades Educativas Especiales, que descentra los problemas educativos de

persona concretas, reconociendo las implicaciones de la interacción existente en y entre entramado social y el medio ambiente.

En la práctica esto significa que deben existir criterios comprensivos de carácter político, pedagógico y organizacional, a la vez que estrategias claras y que permitan a cada persona acceder a la educación. Es decir, se evita concebir la homogeneidad como valor central; se avanza de valores individuales hacia los socioculturales.

En México, el sistema educativo adopta como principios la calidad, la equidad, diversidad para mejorar sus servicios de manera que la educación esté al alcance de todos. La Educación Básica desarrolla nuevos planes y programas de estudio que tienen como contenido principal, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; además multiplica sus modalidades. La Educación Especial adopta estos principios y reorienta su campo como el apoyo a la educación regular para la atención de las "personas con discapacidad con capacidades y aptitudes sobresalientes.

En el campo de la preparación profesional, la Línea de Integración Educativa de la Licenciatura en Educación Plan 94 de la UPN, las Necesidades Educativas Especiales se consideran relativas, hacen referencia al 'conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno preciso instrumentar para la educación de alumnos que por diferentes razones temporales o de manera permanente no están en condiciones de evolución o no han recuperado la autonomía personal y la integración social con los medios están a disposición de la escuela.

Este concepto corresponde al ámbito escolar. La Línea de Educación Inclusiva requiere uno que siga haciendo referencia a la educación, pero en un contexto más amplio. De manera que partiendo de los mismos principios, se reconstruyan ya aceptando que la educación es un hecho que se vive dentro y fuera de la escuela de manera formal e informal.

Se habla de Necesidades Educativas Específicas, inscribiéndolas en una escuela regular que hace referencia a un conjunto de principios éticos que orientan las bases para que todos los miembros de un grupo social, participen en los procesos que se viven en él, de manera que se eduquen para construir una cultura que hace que la marginación o segregación de los grupos muy excluidos y de esta manera, surja la posibilidad de que todos independientemente de sus características y circunstancias, sean incluidos. Se apoya en una visión educativa, de la diversidad, que supone una actitud de aceptación y valoración de diferencias integradas en la práctica con justicia y equidad social.

GARCÍA CEDILLO ISMAEL Y COLABORADORES.
La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y
estrategias.
SEP 2000. pp. 73 - 78 y 83, 84

DETECCIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

CONSIDERACIONES PREVIAS

Antes de proporcionar algunas sugerencias para la detección de los niños con necesidades educativas especiales, queremos plantear algunas situaciones sobre las que consideramos necesario reflexionar como las siguientes:

- a. La identificación de las necesidades educativas especiales no es una responsabilidad única y exclusiva de la maestra o maestro del grupo. Ciertamente, el profesor está en una posición privilegiada para observar a los niños, pero la detección de las necesidades y la delimitación de los apoyos pertinentes es una responsabilidad del personal de educación especial e implica necesariamente un trabajo conjunto con los maestros y los padres.
- b. Es de la mayor importancia que la detección de los problemas y los apoyos necesarios no se conviertan en etiquetas a partir de las cuales deba concebirse a los alumnos; ya la historia y la situación actual nos muestran las consecuencias negativas que esto puede tener sobre el destino de los niños.
- c. El diagnóstico debe enfatizar las acciones que podemos realizar para ayudar al alumno, y no debe servir solamente para ponerle un nombre a sus problemas ni para determinar la etiología (origen) de los mismos. Debe, asimismo, subrayar las capacidades del niño, sin perder de vista sus limitaciones. Es cierto que en el ámbito médico el diagnóstico y la etiología definen el tratamiento que debe ofrecerse al paciente, pero para fines educativos – en donde el alumno no es un paciente- no nos indican cómo debemos tratarlo. Por ejemplo, si un niño es diagnosticado como “autista” ¿qué procede en nuestro trabajo como maestros?, ¿qué acciones concretas podemos desarrollar con él en el aula?
- d. Ciertamente, a otros profesionales les puede resultar muy útil el diagnóstico realizado bajo los supuestos del modelo médico. A los audiólogos, por ejemplo, saber que los problemas auditivos de un niño se ubican en el oído medio o interno puede representar una enorme diferencia, pues se podrá prescribir una intervención quirúrgica o el uso de un auxiliar auditivo. Saber si la sordera fue provocada por un trauma acústico o por factores genéticos también puede hacer una gran diferencia. En el primer caso, hay posibilidades de que el niño recupere la audición, así sea parcialmente; en el segundo, el pronóstico estará mucho más comprometido, ya que influyen otras circunstancias. Esta información es importante para que el maestro comprenda mejor la situación del niño, pero no para cuestiones estrictamente relacionadas con su trabajo pedagógico.

- e. Los profesores deben tener muy claro que una discapacidad no es una condición que solamente está en el niño, sino que el ambiente juega su parte (con mucha frecuencia la más importante). Si el chico tiene problemas para oír, por ejemplo, unos buenos auxiliares auditivos, un ambiente aúlico no agresivo desde el punto de vista sonoro (cortinas gruesas que amortigüen el ruido, tapetes o alfombra, un clima de trabajo sin gritos), y la puesta en marcha de algunas estrategias por parte del profesor (dirigirse al grupo de tal forma que siempre esté cerca y de frente al niño con este problema, apoyar sus explicaciones con recursos visuales, permitir y fomentar que lea las notas de su compañero de banca), disminuirán las limitaciones de tal manera que incluso pasen desapercibidas.
- f. Todo diagnóstico tiene un grado de confiabilidad limitado. Ante algún padecimiento físico, a muchos de nosotros nos ha pasado que un médico diagnostica una hernia mientras otro dice que se trata de apendicitis. Es cierto que hay discapacidades que son muy evidentes, como la ceguera, pero en otras se debe tener un cuidado extremo, pues no es difícil equivocarse (por ejemplo, es posible que un especialista piense que un niño tiene rasgos autistas, mientras otro puede hablar de discapacidad intelectual). También puede ser que el diagnóstico sea confuso. En todo caso – dado que lo que más interesa es definir cómo ayudar al niño – es indispensable plantearse preguntas para profundizar en el conocimiento de la situación del niño. Por ejemplo, si tenemos un niño sordo podemos preguntarnos ¿de qué tipo y grado es la pérdida?, ¿a qué edad se detectó su problema?, ¿a qué edad se inició su atención?, ¿qué tipo de tratamiento recibió y dónde? En caso de utilizar auxiliares auditivos, ¿de qué tipo son?, ¿cómo es el molde?, ¿los usa regularmente?, ¿siempre trae la pila en buen estado?
- g. Aun cuando en ocasiones parezca que los apoyos requeridos por el alumno rebasan las posibilidades de atención del maestro, es necesario ofrecer algún tipo de ayuda mientras se determinan o consiguen los apoyos específicos pertinentes. Por ejemplo:

Sebastián es un chico de nueva años que acude de manera irregular a la escuela, pues se enferma con frecuencia. Se le nota triste, apático, pálido, ojeroso, desmotivado. Tarda más que el resto del grupo en hacer algunos trabajos. Constantemente deja de prestar atención a lo que dice su profesor, dando la impresión de que se desconecta de este mundo para refugiarse en uno de fantasía. Durante los recreos se aísla, si acaso se sienta en cualquier lado a platicar distraídamente con algún niño que se le acerque. Su profesor notó que, a pesar de que lleva comida, apenas si la prueba, prefiriendo los líquidos al alimento sólido. En alguna ocasión una niña le quitó un lapicero muy bonito, envidia de otros chicos, y a Sebastián pareció no importarle; no hizo esfuerzos serios por recuperarlo. Los datos anteriores sugieren que Sebastián probablemente pasa por una etapa depresiva. ¿Qué la ocasiona? El maestro intentó acercarse, pero el niño se negó a contestar sus preguntas. ¿Qué puede hacer el profesor?

Podría, por ejemplo, llamar a alguno de los hermanos del niño (que asisten a la misma escuela). Para intentar saber qué pasa con Sebastián. Debería llamar a la madre y al padre, para que le informen lo que sucede y externarles su preocupación. Podría solicitar el apoyo del personal de educación especial, en caso de que sea posible. Debería exigir a los padres que llevaran al chico al DIF (Desarrollo Integral de la Familia) o a alguna otra institución de salud. Podría enviar a Sebastián con un psicólogo o médico amigo para que lo vean. Sin embargo, todo lo anterior

probablemente tome mucho tiempo. ¿Y mientras? ¿Qué pasa con el aprendizaje del niño? Es aquí donde el maestro tiene que echar mano de todos sus recursos para ayudar a Sebastián. Obviamente, el maestro no puede “curar” al niño de su probable depresión. Pero sí hay muchas acciones que puede emprender:

La primera, y tal vez la más importante, es mostrar su preocupación, interés y afecto hacia el niño, involucrándolo en actividades sencillas como borrar el pizarrón o llevar un recado al director, solicitándole ejercicios sencillos que resuelva sin mayor problema y alabándolo por sus esfuerzos, o jugando con él y con otros niños durante el recreo. En otras palabras, puede proporcionarle un ambiente en el que Sebastián se sienta seguro, protegido, estimulado e, inclusive, exigido de acuerdo con sus capacidades. Si el ambiente hogareño en que vive Sebastián es muy violento o peligroso, el maestro puede construirle un ambiente seguro, cálido, grato, de aceptación en la escuela y en su grupo (no está de más decir que un ambiente de este tipo beneficiará a todos sus alumnos).

¿Qué pasaría con Sebastián si, en vez de hacer todo lo anterior, el maestro califica sus trabajos con un número inferior al seis, con tinta roja y lo regaña acremente por su mal desempeño? ¿Qué pasaría si, frente a sus compañeros lo llama flojo, descuidado, inútil?

- h. A los niños se les involucra en la evaluación psicopedagógica por distintas razones: en ocasiones los padres toman la iniciativa y solicitan al personal de educación especial que la realicen; otras, el personal de educación especial visita los salones para observar a los alumnos y detecta quiénes pueden requerir este tipo de evaluación. Pero lo más frecuente es que los maestros y las maestras soliciten este servicio, aunque algunas veces se sienten inseguros respecto a qué alumnos valorar. En este sentido, es importante tener presente que la evaluación psicopedagógica es un procedimiento costoso – ya que son varias las personas que deben participar y puede tomar mucho tiempo – por lo que es necesario ser muy cuidadoso en la selección de los alumnos que deben ser evaluados. Es frecuente escuchar a los maestros decir: “en mi grupo, por lo menos la mitad de mis alumnos tienen necesidades educativas especiales”, pero esto no es posible; si se considera la definición que se ha proporcionado con respecto a quiénes son los niños con estas necesidades, se verá que sólo excepcionalmente habrá más de uno o dos alumnos por grupo que están en esa situación.

Identificación inicial de niños con necesidades educativas especiales

Procedimiento Inicial

El proceso de detección de los niños que pueden presentar necesidades educativas especiales consiste, básicamente, en tres etapas:

1. *Realización de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo.* Mediante pruebas iniciales, el maestro conoce el grado de conocimientos de los alumnos de su grupo al principio del ciclo escolar. Esta evaluación formal es completada por las observaciones informales que realizan los profesores, de manera que no solamente se considera el grado de conocimientos de los alumnos, sino las formas en que se socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias, etcétera. Con esta base se realizan ajustes generales a la programación, para adaptarla a las necesidades observadas.
2. *Evaluación más profunda de algunos niños.* Aún con los ajustes generales de la programación, algunos alumnos mostrarán dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de grupo. El maestro los observa de manera más cercana y hace ajustes a su metodología, de tal forma que involucra a estos niños en actividades que les permitan disminuir la brecha que hay entre ellos y el resto del grupo.

3. *Solicitud de evaluación psicopedagógica.* A pesar de las acciones realizadas, algunos alumnos seguirán mostrando dificultades para aprender al mismo ritmo que sus compañeros, por lo que será preciso realizar una evaluación más profunda. Lo que procede entonces es solicitar que el personal de educación especial organice la realización de la evaluación psicopedagógica, pues el profesor o profesora ha hecho lo que estaba a su alcance para ayudar a estos niños con dificultades.

¿Cómo detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales?

La detección de los alumnos con necesidades educativas especiales no depende exclusivamente de maestro regular, por lo que no implica que se convierta en un experto en educación especial. Lo que sí es indispensable es que el profesor se convierta en un observador interesado, agudo e ingenioso de sus alumnos, de manera que detecte problemas en ellos y destaque sus habilidades.

- a) *Detectar problemas.* Es evidente que los profesores son los indicados para detectar si alguno o algunos niños aprenden con un ritmo marcadamente diferente al del resto del grupo. Más aún, sus posibilidades de relación con ellos les permiten identificar, hasta cierto punto, cuando alguno parece tener problemas físicos y / o emocionales. Saber que un niño tiene problemas representa una parte de la situación; la otra es definir cuándo, quién y cómo ayudarlo. Insistimos en que, independientemente de que el alumno necesite apoyo especializado, generalmente no deja de ser responsabilidad de profesor. Es mucho lo que el maestro puede hacer, aun en los casos en que el problema se ubique fuera de su campo principal de acción. Si un niño es excesivamente agresivo, por poner un ejemplo, el maestro no puede esperar a que reciba un tratamiento psicológico o farmacológico que le ayude a superar el problema; algo debe hacer para proteger al resto del grupo y al mismo niño, y para acercarlo a los propósitos establecidos en los planes y programas. Este algo puede consistir en acercarlo al escritorio o sentarlo con niños más grandes, hablar con los padres, poner en marcha un programa de modificación de su conducta, etcétera.
- b) *Detectar las habilidades.* El maestro debe tener claro que, desde el punto de vista educativo, en todo lo que haga debe considerar las capacidades de los niños, otorgando una importancia secundaria a las carencias. Destacar las habilidades permite diseñar estrategias para capitalizarlas, en vez de utilizar las deficiencias como excusas para justificar lo que se hace.

CRAIG GRACE.

Desarrollo Psicológico.

Editorial Prentice-hall Hispanoamericana. México, 1988.

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

La expresión problemas de aprendizaje se usa para identificar las dificultades de una amplia categoría de niños que con frecuencia no tienen otra cosa en común que esa designación. En el sistema escolar moderno, se aplica esta designación al niño, cuando éste requiere atención especial en el salón de clases, esto es, cuando tiene problemas para aprender a leer, escribir, contar, y parece necesitar mucha instrucción. Cuando no existen defectos físicos o sensoriales evidentes (entre ellos visión deficiente, sordera o parálisis cerebral), se dice que los niños tienen problemas de aprendizaje.

Así pues, aplicamos esta designación a los que muestran dificultades en el aprendizaje pero cuyos historiales médicos ofrecen pocas pistas para conocer las causas. Varios autores relacionan los problemas del aprendizaje con pequeños trastornos perceptuales, bloqueos psicológicos, problemas emocionales y trastornos orgánicos de poca importancia. Los expertos en esta área no coinciden respecto a los síntomas. Algunos buscan un "déficit de capacidad" en el procesamiento o integración perceptual; otros buscan deficiencias en la atención o retención. Y otros buscan el fracaso del niño para aplicar las habilidades o capacidades que ya posee. No obstante, conviene examinar algunos de los síntomas que han sido descubiertos.

Disfunción cerebral mínima Causa fisiológica, difícil de detectar, de algún problema de aprendizaje.

Hiperactividad Tendencia a un alto nivel de actividad, acompañado de algún tipo de deterioro de la coordinación.

Síntomas

Los educadores buscan varios síntomas. Con frecuencia un rasgo de capital importancia es la discrepancia entre las expectativas de los maestros y las de los padres basadas en la edad del niño, en la estimación de su inteligencia y en otras clases de funcionamiento general, cuando se comparan con las observaciones del rendimiento del niño en las actividades escolares, sobre todo en la lectura. Los educadores investigan entonces los posibles déficits en la percepción visual, en la percepción auditiva, en la integración sensorial o en la memoria. Buscan calificaciones bajas en las pruebas verbales. Y buscan también problemas en la atención selectiva, tanto una atención exagerada a detalles insignificantes o irrelevantes o dispersión de la atención, cosas que pueden depender de la incapacidad de concentrarse. También investigan la posible incapacidad de prestar atención a material nuevo o de procesarlo (Samuels y Edwaf, 1981). Algunos expertos se centran en un conjunto de factores. Cruickshank (1977) considera que los factores centrales son deficiencias en el procesamiento perceptual. Cree que tales deficiencias son de origen neurológico. Por procesamiento perceptual no entiende la visión o audición, sino el hecho de que el niño pueda

reconocer las formas o sonidos de una palabra, darle significado e integrarla en formas escritas o habladas. Ross (1977), por su parte, se centra en la atención selectiva. A su juicio, la atención es una respuesta aprendida. Está convencido de que los problemas de aprendizaje pueden tratarse ayudando a los niños a que aprendan a prestar atención en forma exacta. Un tercer punto de vista tiene una base médica. Wender (1971) ha descrito un grupo de problemas de aprendizaje de origen orgánico que se debe a un daño cerebral menor, llamado **disfunción cerebral mínima**. Los niños que la padecen muestran dificultades en una o más de las siguientes áreas (Wender, 1971):

Actividad y coordinación motoras; atención y funciones cognoscitivas; relaciones interpersonales, en especial respecto a la dependencia e independencia o respecto - a susceptibilidad a la influencia social; emotividad, (p. 12)

Dado que es mínima la disfunción cerebral descrita por Wender, el diagnóstico no es fácil. Puede haber el antecedente de un embarazo difícil o una posible falta de oxígeno al momento del parto. Por tanto, a menudo se sospecha daño cerebral en los que muestran los síntomas mencionados, pero rara vez se cuenta con datos seguros al respecto.

Un síndrome conductual muy común, que se menciona en la literatura dedicada a los problemas del aprendizaje, es la **hiperactividad** generalmente definida como una tendencia a un alto nivel de actividad acompañado de alguna clase de deterioro de la coordinación. La hiperactividad no es sinónimo de problema de aprendizaje. El niño hiperactivo es inquieto, impulsivo, está en constante movimiento y tiene poco alcance de atención, lo cual le impide permanecer en una tarea el tiempo suficiente para aprenderla. La cuestión de la hiperactividad ha dado origen a una gran controversia, sin que hasta la fecha se haya logrado un consenso en lo tocante a su definición, causas y tratamiento.

La **dislexia** es un problema específico de la lectura que hace al niño percibir las cosas en forma diferente a lo que son en realidad. Los niños disléxicos a veces ven al revés las letras, de modo que para ellos la "b" es una "d". También hay transposición de las letras de una palabra ("rata" se convierte en "tara"), orden incorrecto de los días de la semana, del mes o de las estaciones, confusión respecto al predominio de la mano izquierda o derecha. Muchos disléxicos son hiperactivos.

Con cada fracaso el disléxico se torna más inseguro en lo tocante a su capacidad para actuar. Tal inseguridad le produce una sensación de inermidad y desesperación, pudiendo dejar profundas cicatrices emocionales que acompañarán al individuo toda la vida. Ridiculizados por sus condiscípulos e incomprendidos por sus maestros, algunos se aíslan de su familia y compañeros, dejándose llevar por arranques de cólera o por una conducta destructiva. Otros se vuelven tímidos y retraídos.

En la actualidad se dispone de instrumentos diagnósticos especiales para detectar la dislexia. Los niños que la sufren pueden ser inscritos en programas educativos diseñados para que logren superar la deficiencia. Debido a la posibilidad de un daño psíquico, cuanto antes se diagnostique y trate este problema, mejor será para todos.

Causas

Para cada uno de los síntomas en la categoría general de problemas de aprendizaje hay varias causas posibles. Del mismo modo que la gente sufre cefaleas por varias razones, también un síntoma como la hiperactividad puede deberse a uno de diversos trastornos. He aquí algunas de las

causas propuestas: mala alimentación, daño cerebral orgánico, transmisión genética, anormalidades intrauterinas, deficiencias prenatales y falta de oxígeno durante el desarrollo prenatal, durante el parto o los primeros meses de la lactancia. Se sabe que muchos niños con síntomas de problemas de aprendizaje han tenido alguna irregularidad al momento de nacer (son comunes los partos prematuros).

Tratamiento

Se cuenta con varias opciones en el tratamiento, Dos que suelen recomen darse son la farmacoterapia y el tratamiento educacional o familiar Un tipo de terapia menos común es la psicoterapia. La historia de la farmacoterapia proporciona un ejemplo interesante de las formas en que a veces descubrimos las causas de ciertos patrones conductuales.

CUESTION DE INTERES ACTUAL

¿Puede tratarse la hiperactividad por medio de la dieta?

Los niños hiperactivos se caracterizan así: crean problemas, son unos diablillos provistos de energía ilimitada que siempre se meten en problemas. En la escuela se pelean y no dan un buen rendimiento. Son inquietos, nerviosos, impulsivos, fácilmente se distraen y se sienten frustrados. Tienen poco éxito y muy mala opinión de sí mismos.

Nadie sabe cuál es la causa de la hiperactividad ni cómo curarla. Pero hay muchas opiniones respecto a su tratamiento. El programa terapéutico más controvertido fue ideado por el Dr. Ben Feingold, un alergista y pediatra del Kaiser-Permanente Medical Center of San Francisco, quien preconiza que con el cambio del régimen alimentario mejora la conducta de los niños hiperactivos. La dieta de Feingold excluye todos los alimentos y medicamentos que contengan conservadores alimentarios, saborizadores artificiales y colorantes, así como un tipo de sal denominado salicilato. Esta sal elimina algunos elementos básicos de la dieta del niño: helados, repostería, carnes frías y refrescos, así como ciertas frutas y verduras (melocotones, uvas, pasas y tomates). Feingold afirma que entre el 30 y el 50% de los niños hiperactivos a quienes ha tratado con este régimen mostraron una mejoría significativa. Esa tasa de éxito ha provocado una acalorada controversia dentro de la comunidad científica. Los investigadores se hallan ante un dilema: apoyar el tratamiento ideado por Feingold o condenarlo porque lo consideran una solución demasiado simplista y popularizada de un problema de gran complejidad.

Entre los investigadores que han encontrado datos en favor de la eficacia de la dieta de Feingold figuran Holborow, Elkins y Berry (1981). Estudiaron los efectos que la dieta tenía en 300 escolares que presentaban problemas de conducta. Tras comparar las evaluaciones de los niños hechas por el maestro antes y después de un periodo de prueba, los investigadores llegaron a la conclusión de que un número significativo (8.5%) mostraba una notable mejoría. Esos niños se distraían menos, aumentaba el alcance de su atención, perdían menos tiempo y requerían menos atención. Además, los maestros dijeron que los niños que periódicamente ingerían alimentos ricos en aditivos tenían mucho más problemas de conducta que los que consumían pocos aditivos.

O'Shea y Porter (1981) también coinciden con Feingold en que los aditivos alimentarios causantes de alergias intensifican la hiperactividad. Luego de administrar extractos de ellos para contrarrestar

los efectos de los aditivos alimentarios que algunos niños ingerían normalmente en su dieta, los investigadores observaron una mejoría en 11 de sus 14 sujetos. L. B. fue uno de ellos. Durante el periodo del tratamiento sus padres advirtieron que estaba más tranquilo que antes y que tendía menos a enojarse o pelar. Su maestro observó un cambio notable en la conducta escolar del pequeño. Participaba en la discusión de la clase, hacía su trabajo y era menos apático.

Los investigadores Stare, Whelan y Sheridan (1980) de la Harvard School of Public Health no comparten ese entusiasmo por la dieta de Feingold. Piensan que es imposible distinguir sus efectos y otros factores como el cambio en la dinámica familiar debido a la dieta. También señalan los resultados de las pruebas “específicas de estimulación” que refutan los resultados de Feingold. Estas pruebas se aplicaron a niños hiperactivos que ya estaban siguiendo el régimen de Feingold y que recibieron raciones de alimentos que contenían dosis ocultas de aditivos alimentarios. Si la teoría de Feingold fuese correcta, estas transgresiones de la pureza de la dieta ocasionaría una recaída en la conducta hiperactiva. Pero no fue así. En estudios efectuados en las universidades de Wisconsin y Pittsburgh, por citar algunos, sólo un pequeño número de niños mostró signos de hiperactividad después de ingerir la “comida de estimulación”. Stare, Whelan y Sheridan llegaron a la conclusión de que la dieta desempeña un papel insignificante o nulo en la hiperactividad.

En un estudio similar de estimulación, Adams (1981) descubrió que, cuando a los niños hiperactivos se les daban alimentos que violaban la dieta de Feingold, sus habilidades motoras, gruesas y finas permanecían inalteradas en lo esencial. “A la luz de estos y otros hallazgos”, dice Adams, “es preciso considerar el costo de clasificar como ‘diferentes’ a los niños porque no se les permite comer lo mismo que sus compañeros. Tal vez haga más mal que bien, negar a un niño el jugo y las galletas en la guardería y darle su bebida gaseosa y galletas saladas.” (p. 312.)

Mientras prosigue el debate sobre la utilidad de la dieta de Feingold, se hace evidente que el tratamiento de la hiperactividad es una cuestión difícil.

Hace varios años se descubrió que algunos niños que manifestaban síntomas de hiperactividad reaccionaban bien a un medicamento llamado Ritalin, un estimulante perteneciente a la familia de las anfetaminas. Los niños, que no habían mejorado con los tranquilizantes ni con los depresores, se serenaban al recibir este fármaco que normalmente intensifica la conducta. Esa inusitada respuesta dio origen a la hipótesis de que esos niños estaban en realidad subestimulados, que necesitaban una estimulación mayor que la promedio para responder bien. Por tanto, su alto nivel de actividad era un intento de buscar más estimulación en el ambiente. La Ritalina disminuía su umbral de sensibilidad ante los eventos que los rodeaban y los tranquilizaba, pues ya no necesitaban buscar más estimulación externa. Aunque se ha demostrado que la Ritalina logra controlar el comportamiento impulsivo del niño hiperactivo, se cree que tienen poco efecto en el aprovechamiento escolar. Samuel Kupeitz y sus colegas (1980) señalan que destrezas como la capacidad para la lectura mejoran si la Ritalina se aplica en dosis cuidadosamente controladas y el niño recibe lecciones muy estructuradas.

El segundo tipo de terapia es el tratamiento educacional, tanto en la casa como en la escuela. En la mayoría de los casos, hay que reestructurar el ambiente del niño, simplificándolo, reduciendo las distracciones, haciendo más explícitas las expectativas y, en general, aminorando la confusión. El plan educacional específico depende de la posición teórica del terapeuta o educador. Cruickshank y muchos otros proponen un programa instruccional que incluya varias tareas que requieran determinadas habilidades perceptuales. Se recurre a las pruebas diagnósticas para identificar las deficiencias perceptuales que muestre el niño. El programa contiene ejercicios cuidadosos, sistemáticos y de dificultad progresiva cuya finalidad es corregir los problemas (Cruickshank, 1977).

Un programa preparado por Ross (1977) se centra más en la adquisición de la atención selectiva. No importa mucho la tarea en cuestión. Por el contrario, al manipular bien la instrucción y los premios, el maestro ayuda al niño a prestar atención (escuchar y observar) con mayor exactitud. El niño puede repasar los ejercicios de la percepción u otras destrezas generales. Otros educadores se centran en las deficiencias de la memoria a corto y largo plazo, así como en las habilidades verbales. Stanton (1981) sostiene que se necesita un método terapéutico que dé prioridad a la seguridad en sí mismo. El maestro simplifica primero el problema para atenuar la ansiedad del niño ante lo desconocido. Debe mostrar después una actitud de autenticidad, de aceptación incondicional y de empatía, puesto que todo eso hace que el niño crea en el éxito y se convenza de que pueda lograrlo. Si bien al parecer no hay un plan educacional que buenos resultados con todos los niños, la mayor parte de ellos garantizan cierto éxito.

Parte del programa es el interés por el bienestar emocional del niño. El que sufre algún problema de aprendizaje rara vez tiene éxito en la escuela: tampoco adquiere los sentimientos de competencia y autoestima que lo acompañan. Puede volverse tímido y retraído o bien caer en una conducta delictiva. Se estima que tres de cada cuatro niños recluido en centros para delincuentes juveniles tienen algún tipo de problema de aprendizaje (U.S. Department of Health and Human Services, 1978). El diagnóstico temprano del problema es muy importante, la mismo que la paciencia la comprensión.

Muchas cuestiones referentes a los problemas de aprendizaje todavía no están resueltas, por lo cual quienes los estudian deben abordarlos con cierto grado de escepticismo. Es preciso que evalúen detenidamente cada diagnóstico, cada programa propuesto y cada teoría que se formule. Se requiere una interpretación muy objetiva para e de que los problemas sociales y emocionales no se confundan con los trastornos neurológicos.

Resumen

1. Los años intermedios de la niñez se caracterizan por un alto nivel de actividad y por los graduales progresos fisiológicos que ayudan al Preescolar a refinar las habilidades motoras y la coordinación, Tales progresos son evidentes no sólo en los juegos de los niños, sino también en su dominio de destrezas como la escritura.
2. En los años intermedios de la niñez los niños ingresan a la etapa de las operaciones concretas, en la cual aprenden a hacer inferencias lógicas, a procesar mentalmente las transformaciones físicas, a invertir su pensamiento y a formular teorías acerca del mundo.
3. El escolar empieza a adquirir estrategias mnemotécnicas, entre ellas el repaso y la organización. La memoria, en general, se vuelve más eficaz y confiable, mejorando así la capacidad retentiva del niño mayor.
4. La transición de la etapa preoperacional puede de ocurrir antes o con mayor rapidez si se imparte a los niños una enseñanza específica en los procesos operacionales al alcanzar el estado de madurez, y si tienen acceso a objetos concretos que manipular y se les alienta para que descubran relaciones y hagan inferencia por sí mismos.
5. El ingreso al ambiente escolar requiere que la conducta de los niños se adapte a un nuevo conjunto de exigencias y expectativas culturales las cuales varían mucho de una civilización a otra

6. El proceso de la metacognición, o sea vigilar el propio pensamiento, memoria, conocimientos, metas y acciones, culmina en una capacidad más refinada de pensar utilizar el lenguaje.
7. Las computadoras se están, volviendo más populares. La instrucción ayudada es común y en algunas escuelas los niños están aprendiendo a programar.
8. Muchos investigadores han llegado a la conclusión de que el sistema escolar de Estados Unidos no desarrolla todo el potencial de los recursos del niño. El sistema educativo está basado en una teoría de lo que es 'normal' y "correcto", sin que estimule la creatividad ni el pensamiento. Posiblemente se requiera una motivación especial para el logro a fin de alcanzar éxito en la escuela.
9. El francés Alfred Binet inventó la primera prueba de inteligencia en el siglo X con el propósito de identificar las capacidades modificables de aprendizaje. Más tarde el uso de tales instrumentos en Estados Unidos se fundó en la suposición de que la inteligencia es una facultad estática y heredada. Hoy la mayor parte de las pruebas de inteligencia suponen que ésta no es fija ni modificable.
10. Casi todas las calificaciones obtenidas con las pruebas reflejan las capacidades en diferentes áreas de la cognición, más que representar la inteligencia como un atributo aislado. En general los teóricos aceptan que las capacidades intelectuales y hereditarias provienen de una combinación de factores hereditarios y ambientales.
11. Muchos se oponen al empleo de las pruebas de inteligencia alegando que tienen prejuicios culturales. Las puntuaciones tienden a ser más altas en el caso de que los sujetos pertenezcan a la cultura de quienes prepararon el test, generalmente personas de raza blanca. Por otra parte, poner a un niño dentro de categorías de capacidades puede influir en su desarrollo intelectual y en las expectativas de los maestros.
12. Los problemas de aprendizaje proceden de varias fuentes conocidas y desconocidas. Una de ellas, la dislexia, ocasiona percepciones erróneas, especialmente en la lectura. El rendimiento deficiente que un niño con problemas de aprendizaje da en la escuela puede producirle daño psicológico. Entre los posibles tratamientos de esta clase de problemas se cuentan la psicoterapia, tratamiento educacional y, con mayor frecuencia, la farmacoterapia.

Lecturas complementarias

Estos excelentes maestros dotados de gran penetración escribieron interesantes descripciones de lo que realmente sucede en la dinámica de la escuela. Sus tres libros son una magnífica descripción de la vida escolar en un ambiente multitécnico de varios niveles socioeconómicos.

Dennison, G. The lives of children. Nueva York:

Random House, 1970.

Kohl, H. 36 children. Nueva York: Norton, 1968.

Kozol, J. Death at an early age. Nueva York: Ban tam, 1970.

Kozol, J. Children of the revolution: A Yankee teacher in the Cuban schools. Nueva York:-Delacorte, 1978.

Además los siguientes libros explican con mayor detalle algunas de las cuestiones planteadas en el presente capítulo.

Furth, H. O. y Wachs, H. *Thinking goes fo school*. Nueva York: Oxford University Press, 1975.

Las teorías de Piaget aplicadas a una escuela primaria.

Gardner, H. *Frames of mind*. Nueva York: Basic Books, Inc. 1983. *Una interesante, agradable y bi en elaborada presentación de una nueva forma de concebir la inteligencia.*

Osman, B. *No one fo play with*. Nueva York:

Random House, 1982. *El aspecto social de los problemas de aprendizaje.*

Papert, S. *Mindforms: Children, computers, and powerful thinking*. Nueva York: Basic Books, Inc., 1980. *En este libro de gran influencia, Papert describe formas de utilizar la computadora para desarrollar el pensamiento en vez de los estilos tradicionales del aprendizaje programado.*

Vail, P. *The world of fhe giffed child*. Nueva York: Penguin, 1979. *Una exposición sobre las necesidades especiales y educacionales propias del niño excepcional.*

Weinberg, M. *A chance fo learn: The history ofre and educaf ion in the Unifed States*. Lon dres: Cambridge University Press, 1977. *Una descripción erudita pero interesante de las experiencias de los negros, chicanos, indios y puertorriqueños en las escuelas públicas de Estados Unidos.*

ROMERO SILVIA.
Curso nacional de integración educativa.
SEP 2000. pp.59 -68

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE: VISIÓN GENERAL

La comunicación humana

La comunicación humana tiene muy diversas facetas. Nos comunicamos para satisfacer una amplia serie de necesidades, por ejemplo: para mantenernos en contacto con otras personas, para tener acceso a la información, para realizar múltiples actividades de tipo práctico en nuestra vida cotidiana, para conformar con otros o con nosotros mismos nuestras ideas y sentimientos. Los seres humanos necesitamos comunicarnos para sentirnos vivos y poder manejarnos en un mundo social.

Al comunicarnos usamos distintas formas tocarle en el hombro a alguien, abrazarlo, mirarlo, hacer gestos, movimientos, expresiones como: ajá, mj; decir algo, escuchar lo que dice otro amigo, pariente, locutor de radio o televisión, empleado de banco, reconocer la manera en la que alguien nos mira o nos hace una seña; leer letreros, recados, instrucciones, notas, cartas, documentos.... En nuestros intercambios comunicativos realizamos acciones, movimientos, emitimos sonidos, hablamos, escuchamos, leemos, escribimos, pensamos, reflexionamos. En suma, la comunicación nos envuelve cotidianamente y nos exige habilidades muy diversas. La comunicación lingüística, es decir, las distintas realizaciones del lenguaje verbal, juega evidentemente un papel privilegiado en la comunicación humana y por eso nos referimos a ella de manera especial en este libro.

Diferencia entre comunicación y lenguaje

En el uso cotidiano, los términos comunicación y lenguaje tienden a confundirse debido a que los identificamos como parte de un mismo fenómeno. Si bien es verdad que algunos contextos los significados de comunicación y lenguaje pueden ser similares, es importante diferenciarlos. La comunicación consiste en el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos, emociones, etcétera. Los seres humanos necesitamos compartir con otros lo que sucede en nuestro mundo interno para lograr un cierto equilibrio con nuestro ambiente. Por medio de la comunicación buscamos obtener objetos, información, reconocimiento, atención, afecto, entre otras muchas cosas que nos son necesarias para funcionar individual y socialmente. Este intercambio comunicativo lo realizamos a través de los distintos lenguajes, entre los que se encuentra el lenguaje verbal o lingüístico. La comunicación, pues, se puede realizar a través de diversos lenguajes y el verbal es uno de ellos. Dicho de otra forma, la comunicación es un fin, un objetivo y los lenguajes son una herramienta o un medio para comunicarse.

El fin comunicativo puede alcanzarse con diversos medios: una mueca, un grito, una palabra, un discurso, pero el instrumento lingüístico sirve también para cumplir otros objetivos además de la comunicación, como la autorregulación o el monitoreo de nuestras acciones y la representación del mundo y de nuestras experiencias.

Podemos comunicar que tenemos prisa empleado medios no lingüísticos como mirando el reloj, actuando de manera apresurada, haciendo la seña de rápido tronando los dedos, o podemos decir o escribir mensajes lingüísticos como: tengo prisa, se me hace tarde, tengo que irme, quisiera que avanzáramos más rápido. Podemos usar el lenguaje para comunicarle a alguien cierta información o para convencerlo de alguna idea: llego a la seis, me gustaría verte..... también usamos el lenguaje para controlar nuestra conducta, como cuando nos proponemos algo: ahora si me pongo a dieta; o cuando nos organizamos (tengo que ir primero a cobrar, luego al banco, luego al súper...); permanentemente estamos empleando el lenguaje para representar el mundo y nuestras experiencias; ya que siempre es más fácil recordar algo por su nombre o expresión lingüística que por sus atributos.

Frecuentemente, la palabra comunicación se entiende en su sentido positivo se habla de que hay comunicación cuando queremos referirnos a la existencia de una comunicación explícita o efectiva; por otra parte, decimos que no hay comunicación cuando nuestros intentos de compartir con alguien algún aspecto de nuestro mundo interno fracasan, o cuando no somos capaces de expresarnos explícita y claramente. Es decir, hay comunicación cuando se logra el entendimiento, y al contrario, no hay comunicación cuando no se logra el entendimiento, esto es, se identifica la comunicación con el hecho de entenderse. Sin embargo, la comunicación es algo de lo que no podemos escapar. Pensemos, por ejemplo: en un alumno que no dice nada ni participa en clase. Un maestro desprevenido diría que ese niño no se comunica, pero otro más suspicaz, pensaría que algo anda mal en él y que su silencio y quietud están expresando algo más importante, están comunicando.

Lenguaje

El carácter fundamental del lenguaje es la comunicación, y el lenguaje por excelencia es el lenguaje verbal. El lenguaje es la capacidad, característica del hombre, de comunicarse por medio de sistemas de signos (las lenguas) utilizados por comunidades sociales, es decir, el lenguaje es la capacidad humana de representar el mundo interno y el mundo externo por medio de símbolos convencionalmente codificados. Las realizaciones del lenguaje cuentan con recursos tales como las palabras, las frases, las oraciones y los textos. Mediante estos recursos representamos las ideas que queremos comunicar. Nuestras ideas tienen distintos contenidos o referencias, como pueden ser: objetos, acciones, atributos, tiempos, lugares, etcétera, que se relacionan de diferentes maneras en forma causal, temporal, secuencial, de pertenencia, de contradicción, entre muchas otras. Los contenidos y las relaciones de nuestras ideas podemos expresarlos por medio del lenguaje. Así, cuando empleamos el lenguaje para comunicar que alguien se fue, no usamos a la persona para comunicarlo, ni realizamos la acción de usar. Sabemos que “Alberto se fue” quiere decir que una persona del sexo masculino, llamada Alberto, realizó en un tiempo pasado, probablemente inmediato, la acción de retirarse del sitio en el que se encontraba.

Además, el lenguaje representa nuestro mundo por medio de un sistema de signos que son arbitrarios y convencionales. Estos elementos de los que hemos hablado – palabras, frases, oraciones, textos – guardan una relación arbitraria con lo que quieren decir. Decimos que la relación es arbitraria porque no existe un parecido entre la forma del signo que empleamos y lo que significa. Así, sería absurdo concluir que cama es un mueble de cuatro letras o que es más chico que ropero porque tiene menos letras. Esto es, el nombre no se relaciona de manera natural con lo que designa, sino que lo hace por convención. Es a partir de un conocimiento compartido por los hablantes de una misma lengua, en este caso el español, que sabemos que cama es un mueble que sirve para acostarnos, que tiene colchón y que puede ser de diferentes formas y tamaños. Este conocimiento

compartido lo construimos a lo largo de la vida por medio del contacto verbal y no verbal con otros (Edwards y Mercer, 1988).

Por otra parte, las realizaciones del lenguaje también son sistemáticas, pues se rigen por reglas que los hablantes conocemos aunque no podamos explicarlas. La mayoría de los hablantes del español, sabemos, por ejemplo, que “Alberto se fue” es una forma correcta de expresión, mientras que, “Alberto se fueron” no lo es. Quienes somos capaces de hacer un juicio de este tipo contamos con una serie de reglas que conforman nuestra competencia lingüística, que consiste en la posibilidad de entender y producir un número ilimitado de oraciones, y de evaluar la gramaticalidad de las oraciones que escuchamos y producimos (Chomsky, 1965). Esta competencia la construimos a partir del contacto que tenemos con nuestra lengua como oyentes y como hablantes. Sin embargo, no todas las personas cuentan con el mismo tipo de competencia lingüística; factores tales como el nivel de desarrollo (en el caso de los niños menores de seis años, especialmente), la escolaridad de nuestros padres, nuestra propia escolaridad y el tipo de ambiente sociocultural en el que nos desenvolvemos, inciden en el nivel de competencia lingüística que alcancemos y en sus particularidades.

Lengua

Hemos dicho que el lenguaje es una capacidad y también hemos empleado el término lengua. Una lengua es una versión o realización de la capacidad lingüística o del lenguaje que ha sido desarrollado por un grupo cultural determinado. Todas las personas tenemos la capacidad de desarrollar y, por tanto, entender y producir lenguas. Comúnmente, las personas desarrollamos una lengua primaria o básica que se conoce como lengua materna, o sea la lengua con la que estamos en contacto desde nuestra infancia. Sin embargo podemos desarrollar o aprender tantas lenguas como nos proponamos, aunque generalmente la única que desarrollamos de manera natural y casi perfecta es la lengua materna. La construcción de otros sistemas lingüísticos o lenguas se realiza a partir de la lengua básica o materna, por eso, quienes hablamos español recurrimos en el proceso de aprender otras lenguas como inglés, francés, japonés, náhuatl, lengua de signos, etcétera, a una especie de traducción al español, para entender los significados y las reglas de la lengua que estamos aprendiendo. A diferencia de la lengua materna, las segundas lenguas se aprenden regularmente mediante instrucción directa o formal.

Lengua oral, habla y escucha

La lengua oral es la manera natural en la que aprendemos nuestra lengua materna. Coloquialmente se dice que las personas aprenden a hablar su lengua materna en la infancia temprana, sin embargo, en el proceso de desarrollo de la lengua materna se aprende mucho más que hablar, la lengua oral permite la comprensión y expresión de mensajes, la elaboración de ideas, la interacción comunicativa con otros, la reflexión y la solución de problemas, entre otras funciones. Así, el habla o acto de hablar, si bien es un componente importante en el desarrollo de una lengua; no es el único. El habla es el producto más visible de la expresión de mensajes que se apoya en la existencia de un amplio bagaje interno para la adecuada elaboración y estructuración de ideas. Los principales componentes externos o visibles de la forma de hablar son la articulación o pronunciación, la fluidez o ritmo y la voz, cuyas principales cualidades son: tono, timbre, intensidad, ritmo y melodía. Por su parte la lengua oral, al ser una versión de la capacidad lingüística, presenta todas las características y procesos propios del lenguaje. Así el suceso del habla estaría estrechamente vinculado con la

planificación verbal y ésta dependencia de tres factores del código lingüístico con sus implicaciones sociológicas de roles y estructura social de orientaciones motivacionales y estrategias de solución de problemas en el plano psicológico y de condiciones neurofisiológicas (Infante 1983, 101 La cursiva es nuestra).

Comúnmente se da una gran importancia a la forma en la que las personas hablan en cierto sentido, esta característica constituye una carta de presentación. Cuando una persona habla de manera fluida, clara, con pronunciación e ilación adecuadas y voz agradable, produce mejor impresión que una persona que habla atropellado o lentamente, con pronunciación deficiente o alteraciones en la articulación, con una mala calidad de voz o con ideas poco iladas. Atender únicamente a la forma de hablar para valorar la capacidad lingüística de una persona es tan natural, y a la vez tan parcial, como juzgarla por su manera de vestir.

Nuestro dominio de la lengua oral también es posible gracias a la tan poco reconocida habilidad de escucha; la escucha o escucha comprensiva no se limita a oír, implica un complejo proceso de construcción de significados que va evolucionando a medida que se domina mejor la lengua y se cuenta con mayores posibilidades de conocimiento compartido. Pensemos en la posibilidad de escucha de un niño de cuatro años al oír un programa de análisis político en la radio a pesar de que oye todos los sonidos, todas las palabras, todas las oraciones, los ruidos y los efectos musicales, su nivel de dominio de la lengua oral es insuficiente, y es aún más limitante su falta de conocimiento previo sobre el tema, ambos factores producen, en este ejemplo, una posibilidad de escucha comprensiva muy incipiente.

La escucha comprensiva, además de depender del desarrollo de la lengua oral, y de las oportunidades para acceder a ciertos conocimientos, también depende de la disposición e interés particular del que escucha. En este sentido, los hablantes podemos influir en nuestro oyente para conseguir una mayor atención e interés en lo que comunicamos. Si en nuestro rol o papel de hablantes tomamos en cuenta la perspectiva del oyente, es decir, reflexionamos al comunicarnos sobre la relevancia que pueden tener nuestros mensajes para el otro y la manera en la que las presentamos de acuerdo con el conocimiento compartido, estamos facilitando la disposición para una escucha comprensiva.

Lengua escrita

Muchas lenguas cuentan con sistema de escritura. La escritura de una lengua difiere de la lengua oral, aunque se construye sobre la misma base. Regularmente las personas que saben emplear el sistema de escritura del español desarrollaron primero el sistema oral. Sin embargo, los conocimientos sobre la lengua oral no son suficientes para ser un usuario competente de la lengua escrita, pues ésta tiene características propias. Por otra parte, es posible que una persona tenga mejor competencia comunicativa escrita que oral, aunque lo contrario suele ser más común.

La lengua escrita exige una mayor secuencia lógica que la lengua oral para su expresión y comprensión pues, en general, en la escritura se siguen las convenciones propias de un estilo de comunicación más formal. En la lengua escrita, la interdependencia entre el lenguaje y el pensamiento se hace más patente, ya que las demandas de esta forma de comunicación son cognoscitivamente más complejas (Infante 1983).

Para dominar el sistema de la escritura, tanto a nivel de la comprensión como de la expresión; es necesario desarrollar una cultura especial. No basta con conocer la correspondencia entre los sonidos de la lengua oral y las grafías o letras de la lengua escrita; las diferencias entre lengua oral y lengua escrita se ubican en el contexto, es decir, en las situaciones mismas de comunicación en que cada una se utiliza y en el texto o forma en que se estructuran para lograr la transmisión del mensaje (Cassany, 1996).

En el nivel del contexto, la lengua oral y la lengua escrita varían en cuanto a su canal de transmisión, su temporalidad, su nivel de espontaneidad y su grado de dependencia del contexto extralingüístico inmediato. La lengua oral se percibe a través de la audición, y la escrita a través de la vista, esta forma de transmisión afecta la temporalidad de los códigos. La lengua oral es un recurso que desaparece inmediatamente (a menos que lo registremos por medios electrónicos), mientras que la lengua escrita permanece (a menos que destruyamos el escrito). Esta diferencia además de marcar funciones muy particulares de cada una, también afecta a la manera en que estas se construyen. La lengua oral es más espontánea, mientras que la escrita lo es menos, pues quien escribe puede revisar y editar su texto antes de presentarlo al lector. Al ser inmediata, la lengua oral, se apoya en el contexto de situación – contexto extralingüístico – para la construcción de los mensajes. Así, podemos tener una conversación entendible haciendo uso de menos recursos lingüísticos y empleando un gran número de apoyos como la señalización, la demostración física de algo, o incluso la repetición de lo que hemos dicho si alguien no nos ha entendido. En la construcción de mensajes escritos hay que crear el contexto de situación dentro del texto mismo; es necesario ser más explícito, anticiparse a las posibles dudas del lector y aclararlas, pues regularmente el escritor no está presente, por lo que es difícil o imposible preguntarle algo que no nos queda claro. En el nivel textual, la lengua oral admite mayor variación dependiendo de la situación comunicativa, el origen geográfico de los habitantes, etcétera; por su parte, la lengua escrita tiende a conservar una forma de comunicación más general o más estándar. Los hablantes de una lengua con frecuencia nos sentimos más cómodos y más capaces hablando que escribiendo, esto se debe a que la lengua oral acepta una menor formalidad y coherencia, al tiempo que proporciona mayor libertad y posibilidades de simplificación que la lengua escrita.

Para dominar la lengua escrita, además, es necesario desarrollar una serie de conocimientos y habilidades que nos permita entender las convenciones del sistema de escritura y su función, por ejemplo la diferencia entre lo que se escribe junto y lo que se separa por espacios (no se aburra frente a no sea burra); cuál es la función de las marcas que no suenan como los dos puntos (:); la coma (,); el punto (.); el guión (-); el uso de mayúsculas y minúsculas, que función tienen los segmentos de texto que se ubican en líneas sueltas, generalmente al principio de un texto o de un apartado que se conocen títulos o subtítulos, cuál es la función y cómo se emplean los listados que regularmente aparecen al principio de los libros o revistas conocidos como índices, cuáles son las diferencias de forma y función de textos como artículos informativos, cuentos, novelas, cartas, recados, letreros, cuál es la dirección de la escritura (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, en el caso del español; qué significan los signos no alfabéticos que pueden realizarse de manera oral como son: “\$%=+1,2, 1996, etcétera, y qué función tienen dentro del texto; cómo funcionan y cómo se interpretan y qué valor tienen los distintos tamaños o intensidades del color de la letra de los textos, las letras itálicas, los subrayados, etcétera. En el cuadro 8.1 se muestran las diferencias mencionadas entre la lengua oral y la lengua escrita.

Si bien es cierto que las funciones de la lengua oral y la lengua escrita son distintas, estos códigos también pueden cumplir funciones similares. Veamos un ejemplo:

La profesora Alma desea comunicarle a la mamá de Eduardo Martínez que debe ir vestido de cierta forma para una ceremonia por lo que prepara un recado (versión escrita), pero a la salida, la profesora ve a la Sra. Martínez y tiene un diálogo con ella sobre el mismo asunto (versión oral) (veáse Pág. 66).

Existen muchas diferencias entre la versión escrita y la versión oral. En principio, se nota todo lo que hemos llamado un estilo más formal en la versión escrita. Veamos el cuadro 8.2, donde se observa cómo el mismo contenido se expresa de manera marcadamente distinta en cada versión.

Otra diferencia es la cantidad de comentarios de la versión oral que no aparecen en la versión escrita; esto puede deberse a la necesidad de hacer la comunicación oral más amigable y fluida. Obsérvese que estos comentarios no son producto de dudas de la señora Martínez.

Finalmente, la lengua oral puede ser transcrita y la lengua escrita puede ser leída oralmente. Estas formas de realización no deben confundirse con los sistemas oral y escrito; la transcripción de un discurso oral no es equivalente a la escritura ni presenta las mismas reglas, por otra parte, la lectura en voz alta tampoco es equivalente al empleo de la lengua oral. Cuando provocamos una discusión en la clase y solicitamos a los estudiantes que escriban lo que se discutió, les estamos pidiendo que elaboren un texto escrito, no que transcriban la discusión. De manera análoga, cuando un alumno tiene que leer un texto o memorizar y cantar una canción o recitar una poesía, su tarea no consiste en elaborar un mensaje en lenguaje oral, sino en realizar en forma oral un mensaje ya elaborado en forma escrita. Las realizaciones de la lengua oral y la lengua escrita son muy variadas, como se puede observar en la figura 8.1

Versión escrita

México, D. F. 10 de septiembre de 1996.

Estimada Señora Martínez:

Por medio de la presente le informo que su hijo Eduardo ha sido seleccionado para representar al Cura Hidalgo en la ceremonia del Día de la independencia que se llevará a cabo el próximo martes. Le pido que venga vestido de blanco con saco negro, zapatos negros y que envíe en una bolsa una peluca de pelo largo, una media y un lápiz de ceja. Aquí lo vamos a maquillar.

Favor de devolver este recado firmado. Si tiene alguna duda con mucho gusto se la puedo aclarar el día de mañana a la hora de recreo o de la salida.

Sin otro particular, reciba un saludo.

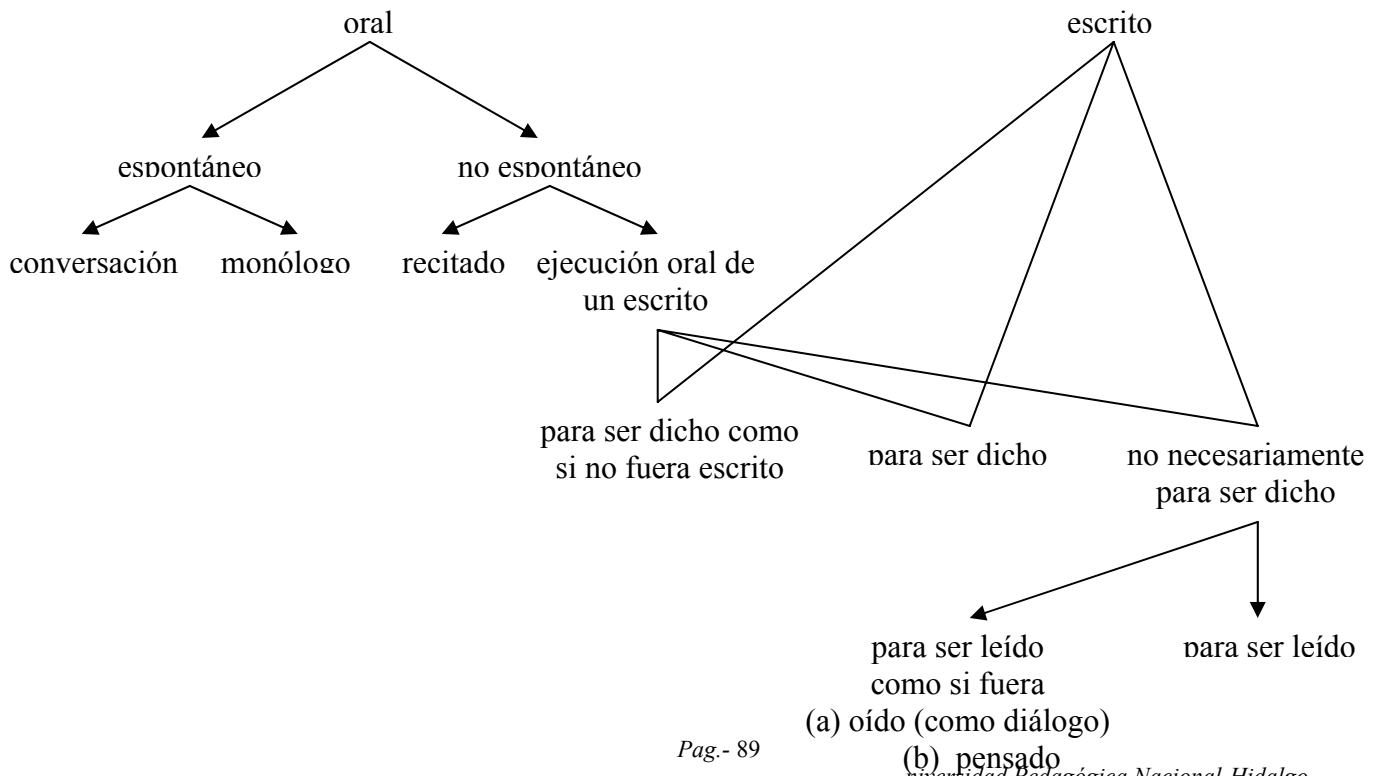
Atentamente

Profra. Alma Reyes

Versión oral

Maestra:	Señora, buenas tardes. Ya le mande un recado pero qué bueno que la veo.
Señora Martínez:	Dígame maestra.
Maestra:	¡Sabe qué! Para la ceremonia del martes Lalito va a salir de Cura Hidalgo.
Señora Martínez:	Ah qué bien.
Maestra:	Por favor, mándemelo de blanco, con zapatos negros los que tenga pero bien boleaditos, y saco negro. Uno de su papá le puede quedar bien, nada mas le cose las mangas por si le queda grande.
Señora Martínez:	Si maestra. ¿Qué ya venga vestido o acá se viste?
Maestra:	Si señora, la ropa que ya la traiga puesta. Pero también vamos a necesitar una peluca de pelo largo y una media, para hacerle calva. ¡Ah!, y un lápiz de cejas negro, de los suyos, se lo cuidamos y se lo devolvemos. Acá le vamos a poner la peluca, y lo vamos a dejar muy guapo.
Señora Martínez:	Si quiere yo lo maquillo en la casa maestra, o ¿a qué hora va a ser la ceremonia?
Maestra:	No señora, no hace falta, va a ser tempranito pero nos apuramos. Eso mándemelo en una bolsita, no lo vamos a hacer salir de su casa así, ¡qué tal si se enoja!
Señora Martínez:	Bueno está bien. Yo se lo mando de blanco y con las cosas aparte.
Maestra:	Gracias señora.

Figura 8.1
Relaciones de la lengua oral y la lengua escrita



¿Por qué se aprende una lengua?

Las necesidades comunicativas tempranas pueden satisfacerse fácilmente mediante recursos principalmente no verbales. Penemos en un bebé que sólo necesita comunicar estados de placer y displacer los estados de placer puede comunicarlos con una actitud de calma y con sonrisas, mientras que el displacer puede comunicarlo con llanto o alguna otra actitud de incomodidad. En la medida en que las necesidades de comunicación se diversifican, se hace necesario el desarrollo de recursos más complejos y, a la vez, más específicos; es a partir de esta mayor diversidad de la necesidad comunicativa que el niño va desarrollando su lengua materna.

El aprender la lengua materna no sólo resuelve las necesidades crecientes de comunicación, sino que además se logra de forma económica. La economía de la lengua radica en que con pocos elementos se puede expresar un número infinito de ideas. Por ejemplo, en el español tenemos 22 tipos de sonidos o fonemas que distinguen significados y con los cuales podemos construir todas las palabras que deseemos. Se calcula que el español de México tiene un vocabulario fundamental, es decir, el que se usa con mayor frecuencia, no rebasa las 2000 palabras, lo cual también ocurre en otras lenguas (Diccionario básico del español de México, 1986). Con estas cantidades tan reducidas de sonidos y de palabras podemos expresar infinidad de ideas para cumplir nuestras necesidades de comunicación, autorregulación y representación del mundo y de nuestra experiencia.

El uso de la lengua amplía nuestras posibilidades de comunicación ya que nos permite referirnos a situaciones u objetos no presentes, en otras palabras, la lengua permite el desplazamiento. Con los medios lingüísticos podemos expresar lo que no está, es decir, traer a la situación actual otra que puede ser real o imaginaria, concreta o abstracta, pero que es diferente de la situación en la que nos encontramos, y en esta sentido desplazamos nuestra referencia en el tiempo, el espacio y hasta en la fantasía. Por ejemplo, al regresar de un viaje podemos contarle a alguien lo ocurrido, y al hacerlo ya no estamos de viaje o ya no estamos en la situación particular que relatamos, pero la traemos al momento actual a través de nuestro dominio de la lengua. Además, dado que la lengua no se encuentra anclada en la realidad inmediata ni mediata, nos permite construir realidades mentales, pues la función lingüística no se reduce a la representación, sino que es la constitutiva de la realidad e influye en nuestro mundo social y cultural (Infante, 1983).

Cuadro 8.1	
Diferencias entre lengua oral y lengua escrita (adaptado de Cassany, 1996-36-39)	
Nivel contextual	
Lengua oral	Lengua escrita
Canal auditivo. El receptor comprende el texto mediante la audición.	Canal visual. El receptor lee el texto con la vista. El canal visual tiene una capacidad de transmisión de información superior al auditivo
El receptor percibe los distintos signos de texto sucesivamente (uno tras otro).	El receptor percibe los signos simultáneamente (todo a la vez)
Comunicación espontánea. El emisor	Comunicación elaborada. El emisor puede

puede rectificar, pero no borrar lo que ya ha dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión y tal como se emite.	corregir y rehacer el texto, sin dejar rastros. El lector puede escoger como y dónde quiere leer el texto (en qué orden, a qué velocidad, etcétera)
Comunicación inmediata en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y ágil.	Comunicación diferida en el tiempo y en el espacio.
Comunicación efímera. Los sonidos son perceptibles solamente durante el tiempo que permanecen en el aire.	Comunicación duradera. Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos.
Alta dependencia del contexto extralinguístico, pues utiliza mucho los códigos no verbales, la fisonomía y los gestos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, el espacio de situación, etcétera. En una conversación normal el significado social de los códigos no verbales es de 65%, frente a 35% de los verbales.	El contexto extralinguístico es poco importante. El escrito es autónomo del contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe el texto. Algunos usos del contexto extralinguístico en el escrito son la disposición del espacio y del texto.
Hay interacción durante la emisión del texto. El emisor mientras habla, ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso, según ésta. La lengua oral es negociable entre los interlocutores.	No hay interacción durante la composición. El escrito no puede conocer la reacción real del lector.
Nivel contextual	
Lengua oral	Lengua escrita
Se marca la procedencia del emisor: uso de las variedades dialectales.	Se neutraliza la procedencia del emisor: se tiende a usar el código estándar.
Cumple funciones o usos privados, con temáticas diversas y generales, estructuradas con bajo grado de formalidad y propósitos subjetivos.	Cumple funciones o usos públicos con temas específicos, alto grado de formalidad y propósitos objetivos.
Bajo nivel de coherencia. Selección poco rigurosa de información, presencia de digresiones: cambios de tema, repeticiones, datos irrelevantes.	Alto nivel de coherencia. Selección precisa de la información. Atención a la relevancia.
Alta redundancia,	Baja redundancia.
Estructura abierta. El texto se va modificando durante su emisión.	Estructura cerrada no hay interacción, por lo que el esquema lo determina el escritor.
Baja frecuencia de vocablos con significación específica.	Alta frecuencia de vocablos con significación específica (técnica).
Acepta la repetición léxica.	Tendencia estilística a eliminar la repetición léxica, uso de sinónimos.
Uso frecuente de muletillas y enlaces innecesarios (entonces, o sea...).	Tendencia a eliminar muletillas y enlaces innecesarios.

Así pues, con el desarrollo, la lengua se va convirtiendo en el medio predilecto de comunicación por las ventajas que ofrece. Estas ventajas propician que los niños se interesen por describir las reglas de los medios lingüísticos de comunicación – la lengua oral y la lengua escrita – y que los adultos se interesen por facilitarles a los niños estos conocimientos; ya que tanto niños como adultos obtienen ganancias con el empleo de estos recursos (.....). El inicio del desarrollo de las habilidades comunicativas antecede al inicio del desarrollo de las habilidades lingüísticas y, posteriormente, estos dos tipos de habilidades se retroalimentan y enriquecen mutuamente.

Bibliografía

- Cassany, D. (1996). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, 6ª. Edición. Barcelona, Paidós.
- Chomsky, N. (1970), Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid, Aguilar.
- Diccionario básico del español de México (1986), México. El Colegio de México.
- Edwards, D. y N. Mercer (1988), El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula, Barcelona, Paidós, Mec.
- Infante M. I. (1983). Educación, comunicación y lenguaje: Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina, México, Centro de Estudios Educativos.
- Saussure, F. (1922/1982), Curso de lingüística general, México, Nuevomar.

GARCÍA SÁNCHEZ JESÚS.

Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo.
Ediciones Pirámide, Psicología. Madrid, España 1999. pp. 350 - 360

DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE ORIGEN SOCIAL: Definición, incidencia, tipos y consecuencias del maltrato infantil.

1. INTRODUCCIÓN

La mayor parte de los capítulos de que consta este libro están dedicados al estudio de la intervención psicopedagógica en las discapacidades que tienen su origen en problemas inherentes al propio sujeto (ya sean sensoriales, motores, psíquicos, etcétera). Sin embargo, el objetivo de este capítulo –y también del siguiente- es ofrecer al lector un resumen de otras dificultades para el óptimo desarrollo de niños y adolescentes que tienen origen social y que se deben, por tanto, a disfunciones o dificultades severas en los distintos contextos en que éstos viven. Nos referimos a lo que el lector entenderá si utilizamos la denominación “maltrato”, es decir, a los problemas que causa en el desarrollo / aprendizaje de un determinado niño la poca o mala atención que se le preste desde la familia, la escuela, la sociedad o la cultura en las que vive.

1.1 El modelo ecológico

Las dificultades de las carencias medioambientales pueden ocasionar en el desarrollo / aprendizaje del ser humano son difíciles de definir y caracterizar y, por diversas e importantes razones. Para los propósitos de este capítulo nos interesa especialmente hacer hincapié en la teoría ecológica o sistémica propuesta inicialmente por Bronfenbrenner en 1979 y reformulada varias veces por el autor (el lector interesado puede consultar la última versión de la teoría de Bronfenbrenner y Morris, 1997). La antigua polémica sobre la influencia de la herencia y el ambiente en el desarrollo ha quedado ya desfasada de tal manera que en la actualidad, una vez admitida la importancia de los caracteres genéticos del individuo, se debe poner especial énfasis en el análisis detallado de eso que llamamos “medio ambiente”. El desarrollo psicológico de una determinada persona es el resultado único e irreplicable de las transacciones (relaciones multidireccionales y multicausales) entre sus propias características personales biológicas y psicológicas y las de los contextos en que está inmersa, desde los más próximos –como la familia, la escuela o el grupo de amigos- hasta otros más lejanos pero no menos importantes, como pueden ser los medios de comunicación, el sistema económico-social o las ideas y creencias imperantes en la cultura en que vive en un momento histórico concreto.

Por tanto, para poder decir si un niño recibe buen o mal trato, si tiene lo que de forma muy simplificada hemos denominado “dificultades de origen social”, hemos de analizar en profundidad los contextos o sistemas en que éste se desarrolla, así como las relaciones complejas que se producen entre ellos (García y Musitu, 1993). Debemos tener en cuenta, además, que esas relaciones se producen en un tiempo y en un espacio determinados y que, en consecuencia, están cambiando de forma continua.

El desarrollo de cada niño vendrá determinado por sus propias características y por las transacciones que se establezcan con los distintos contextos o sistemas en que se halla inmerso. En primer lugar se ha de considerar el sistema correspondiente al propio sujeto en desarrollo. Es indudable que el niño tiene sus propias características biológicas y psicológicas, que, además se irán modificando por la influencia de los distintos contextos de desarrollo, a la vez que las peculiaridades del niño influyen en su familia, escuela, etc. Este primer nivel ha sido denominado por Henggler *mini-microsistema*, en una reinterpretación de la teoría de Bronfenbrenner realizada en 1982. Es indudable que las características del propio niño pueden ser factores de protección o de riesgo para que se produzcan situaciones de maltrato en un determinado contexto familiar.

El siguiente nivel de análisis corresponde al de los *microsistemas*, que son los entornos más próximos al niño, como la familia, la escuela o el grupo de iguales, en los que realmente se desarrollan. Los microsistemas incluyen tanto el conjunto de relaciones personales que en ellos se producen (por ejemplo, las relaciones familiares) como las propias características físicas, tales como el tamaño y condiciones del hogar o el equipamiento de la escuela. La importancia que los distintos microsistemas tienen en los niños van cambiando con las distintas etapas de desarrollo, ya que, aunque el papel de la familia es siempre importante, lo es más en las primeras etapas de la vida, adquiriendo posteriormente mayor influencia la escuela y los amigos.

Las relaciones buenas o malas, existentes o inexistentes entre los distintos contextos primarios del desarrollo infantil son también importantísimas para predecir situaciones de riesgo para niños y adolescentes. Nos referimos al nivel de los *mesosistemas*, que hace referencia precisamente a las relaciones familia – escuela o familia – grupo de iguales.

Pasemos ahora a analizar los llamados *exosistemas*. Se trata de entornos en los que el niño ni siquiera está presente, pero que, sin embargo, afectan de forma clara a sus condiciones de vida, a la forma en que se cubren sus necesidades básicas. En este nivel se encuentran, por ejemplo, el trabajo de los padres, los servicios médicos, sociales y jurídicos de que se dispongan o las redes de apoyo con que pueda contar la familia. También en este nivel se sitúan los medios de comunicación de masas, que, como es bien sabido, ejercen una poderosísima influencia en los niños y en sus familias.

Finalmente, el nivel más alejado del niño corresponde al *macrosistema*, es decir, a la cultura o microcultura en la que un sujeto vive y con la que necesariamente se relaciona a través de su influencia en los restantes contextos. Todos estaremos de acuerdo en la importancia que tienen los valores, ideas y creencias imperantes en una sociedad sobre la forma de tratar y educar a los niños. Así, por ejemplo, la necesidad que éstos tienen de ser educados formalmente en la escuela no es respetada de la misma manera en unos países que en otros y no de manera igual para los niños que para las niñas.

Para terminar esta introducción es importante señalar que en este capítulo, y en el siguiente, se hará especial referencia a las dificultades del desarrollo que devienen de problemas originados en el contexto familiar. Sin embargo, es necesario afirmar que existen otras formas de maltrato, como el trabajo infantil, la explotación sexual comercial, la infibulación de las niñas, etc., que fundamentalmente tienen su origen en los niveles correspondientes al exosistema y al macrosistema, es decir, al funcionamiento de los sistemas sociales y culturales. Por otra parte, incluso cuando nos referimos al maltrato familiar, no podemos olvidar la influencia que en este medio

tienen los restantes contextos que, como ya se ha dicho, pueden actuar como factores protectores o factores de riesgo. Así pues, al hablar del maltrato infantil no se pueden hacer atribuciones causales simples que hagan depender este problema de un solo factor. Es necesario, por el contrario, estudiar este complejo tema teniendo en cuenta todos los factores o variables –protectores y de riesgo- implicados en los contextos en que el niño se desarrolla.

2 EL CONTINUO BUEN TRATO MALTRATO Y LAS NECESIDADES HUMANAS

Como se acaba de decir, el maltrato infantil es un fenómeno complejo y multicausal y, por ello, difícil de definir. Desgraciadamente, casi todos los días encontramos en los medios de comunicación situaciones extremas de violación de los derechos de los niños (abuso sexual, maltrato físico, explotación laboral, etc.) que todos estaríamos de acuerdo en denominar “maltrato”. Sin embargo, hay otras situaciones menos extremas o menos perceptibles para los adultos en las cuales, sin embargo, los niños no tienen, por ejemplo, el afecto y la comprensión que necesitan de sus familiares. Existe, en consecuencia, un continuo entre el buen y el mal trato que los profesionales relacionados con la infancia deben conocer para poder obviar al máximo esas dificultades en el desarrollo de origen social que dan nombre al presente capítulo.

2.1 Necesidades humanas básicas y necesidades infantiles.

Pasemos ahora a analizar si existen realmente una necesidades infantiles que los adultos debemos satisfacer, y se mantienen constantes en las distintas etapas del desarrollo y si son o, por el contrario, dependen del contexto social y cultural en que el sujeto se desarrolle.

Cuando estudiamos la fundamentación de los derechos humanos partimos de una teoría “no voluntarista” que justifica la positivización de esos derechos universales en la existencia de unas necesidades básicas para todo el género humano y, por supuesto, también para los niños y adolescentes (MacCormick, 1976; Hierro, 1982).

Existen diferentes taxonomías y concepciones teóricas sobre las necesidades humanas, desde las realizadas desde perspectivas psicológicas (Maslow, 1979) a otras que tienen su origen en disciplinas tales como la economía o la filosofía (Doyal y Gough, 1992; Max-Neef, 1993). Son estas últimas concepciones teóricas las que fundamentan el desarrollo a escala humana en la existencia de unas necesidades básicas para todos los seres humanos independientemente de los condicionantes culturales e históricos y las que nos interesan para los propósitos de este capítulo. En este sentido debemos ser muy críticos con las posturas relativistas y con las economías neoliberales que pueden llegar a defender la existencia de necesidades diferentes para los distintos pueblos y culturas y, en consecuencia, a intentar justificar así las desigualdades sociales.

En realidad, son muy escasos los estudios que se han ocupado de analizar las necesidades de los niños en las distintas etapas del desarrollo. Así, por ejemplo, Doyal y Gough –cuya categorización se retoma en este capítulo para analizar la forma en que las necesidades básicas se manifiestan en las distintas etapas del desarrollo- atribuyen a los niños necesidades diferentes a las de los adultos. Es Félix López, en su libro publicado en 1995, el primer autor que nos ofrece un estudio pormenorizado de las necesidades infantiles.

Estamos de acuerdo con Doyal y Gough en defender la existencia de dos necesidades universales básicas, *salud física y autonomía*, para todos los seres humanos, independientemente de su origen, creencias, sexo, edad, etc. Así pues todos los seres humanos tienen derecho a disponer las mejores condiciones posibles de salud y las máximas posibilidades de desarrollarse de forma autónoma e integrarse de forma libre y propositiva en la sociedad en que viven (Ochaíta y Espinosa, 1997,1998).

Pero, ¿es posible hacer compatible la defensa de unas necesidades humanas universales con un modelo teórico contextual y ecológico como el que se propone al principio de este capítulo? Como se analizará más tarde resulta coherente desde el punto de vista teórico afirmar que existen las mismas necesidades básicas para todos los individuos que pertenecen a la especie humana, aunque la forma de satisfacerlas pueda variar con la cultura en que se desarrolle el sujeto. Igualmente, la forma en que se manifiestan esas necesidades varía en las distintas etapas del desarrollo del ser humano. En cualquier caso, a la hora de evaluar si un determinado niño recibe buen o mal trato es necesario estudiar la forma en que sus contextos de desarrollo satisfacen sus necesidades sin caer en posturas “etnocéntricas” que idealicen el trato que la infancia recibe en la cultura occidental dominante. La tabla 19.1 presenta una posible categorización, no exhaustiva, de las necesidades infantiles siguiendo la propuesta básica de Doyal y Gogh (1992). Aunque estos autores no consideren la sexualidad como una necesidad básica para los seres humanos, nuestra propuesta es que la satisfacción de las necesidades sexuales en las distintas etapas de la vida es necesaria para cubrir tanto la necesidad básica de salud física como la autonomía.

Así pues, asumimos la idea de que las necesidades –en las que debe basarse la defensa de los derechos humanos- son las mismas para toda la especie humana, independientemente de las diferencias personales, sociales o culturales. Sin embargo creemos poder afirmar que tales necesidades se manifiestan de distinta manera en las diferentes etapas del desarrollo de un sujeto y que, en consecuencia, requieren una clase diferente de satisfactores. Esto está especialmente claro cuando analizamos las necesidades biológicas: aunque es obvio que el hecho de recibir una alimentación adecuada es absolutamente necesario para tener un buen nivel de salud, los alimentos concretos que necesita un lactante son completamente diferentes a los que precisa un niño de 3 años o un adulto. Pero lo mismo sucede con la autonomía: si bien un bebé de 8 o 10 meses necesita la seguridad afectiva que le aporta una figura de apego para explorar el mundo que le rodea, un niño o un adolescente precisan igualmente tener vínculos afectivos con amigos y familiares que les proporcionen la autoestima y seguridad en sí mismos imprescindibles para adaptarse de forma satisfactoria a la sociedad.

TABLA 19.1
Necesidades humanas básicas en la infancia y la adolescencia

Salud física		Autonomía
Necesidades biológicas	Necesidades sexuales	Necesidades psicológicas y sociales
Alimentación	Curiosidad	Afectivas
Vivienda	Imitación	Afectivo-sexuales

Higiene	Contacto	Sociales
Sueño	Seguridad (protección de	Cognitivas
Ejercicio físico	riesgos)	Seguridad (protección de
Seguridad (protección de		riesgos)
riesgos)		

Algo análogo podemos argumentar en lo que respecta a las diferencias culturales, a las que también se hizo referencia en el aparato anterior. Mientras que el sueño y la alimentación son elementos básicos para la salud, las pautas de organización de uno y otra son diferentes de acuerdo con el tipo de vida, el clima, etc., y, por supuesto, con los usos y costumbres culturales. Pero igualmente podríamos argumentar en lo referente a la educación: todos los niños y adolescentes necesitan tener el máximo de instrucción formal e informal para poder conseguir una integración eficaz en su medio, en su cultura.

2.2. Definición de maltrato infantil.

El maltrato infantil es un fenómeno complejo y difícil de concretar, por lo que, en estos momentos, no existe una definición de maltrato que sea totalmente aceptada por la comunidad de profesionales relacionados con la infancia. Esto conlleva, entre otras cosas, que a menudo existan importantes diferencias entre las distintas estadísticas que se publican sobre la prevalencia del maltrato hacia la población infantil.

Son varias las razones que ayudan a explicar, al menos en parte, esta falta de consenso acerca de lo que es el maltrato, y entre ellas podríamos señalar las siguientes. En primer lugar hemos de decir que se producen una gran cantidad de situaciones y comportamientos, entre los que existen una enorme heterogeneidad, que pueden ser incluidos bajo esta denominación. En segundo lugar, cabe desatacar el hecho de que hasta este momento no se ha elaborado una definición operativa de tan complicado problema. Las distintas conceptualizaciones que recibe el maltrato infantil varían en función de los criterios que se utilizan para analizar cada caso encontrándonos entre los más utilizados: la frecuencia la intensidad o gravedad del daño que se ocasiona al niño, sea éste físico y/o psicológico, el carácter crónico o esporádico del episodio o la cualidad no accidental o intencionada del daño que se inflige. Asimismo, la propia ambigüedad y la falta de especificidad de muchos de los términos empleados en la descripción de los malos tratos –lesiones físicas “graves”, cuidado parental “inadecuado”, ambiente “dañino” para el desarrollo infantil, etc.- dificultan enormemente la existencia de una definición operacional. La tercera y última de razones que dificultan la elaboración de una definición consensuada del maltrato infantil se sitúa en la diversidad de ámbitos profesionales desde los que se aborda este problema. Dado el indudable carácter multidisciplinar de este fenómeno, existen definiciones muy diversas –según diferentes perspectivas: legal, médica, sociológica, de trabajo social o psicológica- desde las que se entiende el maltrato (Besharov, 19981).

Sin embargo, y a pesar de la dificultad que entraña la elaboración de una definición global, comprensiva y operativa del maltrato infantil, debemos orientar todos nuestros esfuerzos hacia su consecución. Desde nuestro punto de vista, la teoría de las necesidades infantiles, expuesta en el capítulo anterior, ha de inspirar la construcción de dicha definición, siendo esta teoría la que puede

dar una cierta unidad al concepto maltrato. Maltratar a un niño significa, en definitiva, no satisfacer sus necesidades adecuadamente, no ofrecerle las condiciones básicas que garanticen su bienestar y posibiliten su desarrollo. Las formas en que esto puede suceder son muy diversas, aunque las clasificaciones realizadas sobre los diferentes tipos de maltrato consideran sólo algunas de ellas. Una de las definiciones que mejor encaja con la concepción de maltrato que subyace a la teoría de las necesidades infantiles anteriormente expuesta es la que propone la asociación andaluza para la defensa y la prevención del maltrato (ADIMA, 1994). Esta asociación define el maltrato infantil como “cualquier acción u omisión, no accidental, por parte de los padres o cuidadores que compromete la satisfacción de las necesidades básicas del menor”. Como el lector podrá comprobar, se trata de una definición muy amplia, pero que concuerda perfectamente con los planteamientos que sobre el complejo tema del maltrato infantil se exponen en este capítulo y que al mismo tiempo nos permite superar todo relativismo cultural, social o histórico en la consideración del maltrato infantil.

3. TIPOS DE MALTRATO

Como ya hemos señalado al inicio de este capítulo, el maltrato es un fenómeno multicausal y enormemente complejo. Existe un continuo entre el buen trato y el mal trato, y podemos considerar maltratantes diversas situaciones en las que, por acción u omisión, no se satisfacen las necesidades básicas de los niños. Por tanto, los distintos tipos de maltrato que se exponen a continuación, y que son aceptados por la mayoría de estudiosos del tema, están categorizados en función de aquellas

TABLA 19.2
Tipos de maltrato infantil

Tipos de maltrato	Definición
Maltrato o abuso físico	Cualquier acto intencionado o no accidental que realizan los padres o cuidadores del niño que le produce daño físico o enfermedad o que le coloca en grave riesgo de padecerlo.
Negligencia o abandono	Se produce cuando las necesidades físicas y biológicas básicas del niño no son satisfechas por ninguna persona responsable de su cuidado, con independencia de cuál o cuáles sean las causas por las que se produce tal situación.
Abuso sexual	Contacto o interacción entre un niño y un adulto en el que se utiliza al primero para la obtención de estimulación y/o placer. En esta categoría se engloban comportamientos de muy distinta índole, distinguiéndose habitualmente entre abusos sexuales con contacto físico y sin él.
Maltrato emocional	Cualquier acción intencional que provoque daño psicológico en los niños, sobre todo en relación con su desarrollo afectivo y emocional. Puede presentarse en forma de insultos, burlas, desprecio, amenazas...
Abandono emocional	Se habla de este tipo de maltrato cuando, por omisión, no se satisfacen las necesidades afectivas y emocionales de los niños de distintas edades.
Mendicidad	Cuando los niños son utilizados habitual o esporádicamente para mendigar, o bien cuando lo hacen por iniciativa propia.
Explotación infantil	Cuando los padres o tutores asignan a un niño, con carácter obligatorio,

Corrupción	la ejecución de un trabajo, sea éste de tipo doméstico o no, que tenga las siguientes características: excede los límites de lo que puede considerarse habitual en el contexto sociocultural en el que se desarrolla el niño, debería ser realizado por un adulto, interfiere de manera clara con las necesidades del niño y se realiza para obtener un beneficio económico.
Maltrato prenatal	Situación en la que los adultos promueven o provocan en los niños pautas de conducta antisocial o desviada, particularmente las dirigidas a comportamientos agresivos, la apropiación indebida, la sexualidad, el tráfico y el consumo de drogas, etc.
Síndrome de Munchausen	Hablamos de maltrato prenatal cuando el recién nacido presenta alteraciones debidas a la falta de cuidados durante el embarazo, tanto por acción como por omisión.
	Este síndrome incluye situaciones en las que los progenitores o personas responsables del cuidado del niño someten a continuas hospitalizaciones y/o exámenes médicos alegando síntomas físicos o enfermedades generadas de manera activa (física o psicológicamente) por el propio cuidador.

necesidades físicas y/o psicológicas de los niños que no se atienden adecuadamente (López, 1995; Martínez Roig, 1987).

Una vez definidas las tipologías más frecuentes de maltrato infantil y antes de concluir este apartado, nos gustaría señalar el hecho de que la mayor parte de los niños, cuando son maltratados por sus familiares, suelen recibir más de un tipo de maltrato. Así por ejemplo en el estudio realizado por Jiménez et al. (1996) se encontró que en más de un 55% de los expedientes de los niños maltratados existía evidencia de haber recibido, al menos, dos modalidades distintas y que en casi un 20% de los casos habían sufrido tres o más tipos de maltrato. Estos datos se deben fundamentalmente al hecho de que el maltrato infantil es un fenómeno multicausal y multidimensional, es decir, que tiene varias causas y afecta siempre a varias necesidades de la infancia. Así, por ejemplo, todo caso de maltrato físico lleva siempre implícita una forma de maltrato emocional, y lo mismo sucede con el abuso sexual u otros tipos de maltrato. En cualquier caso, volveremos a retomar este tema en el mismo capítulo, cuando hablemos de las consecuencias del maltrato sobre el desarrollo.

4. PREVALENCIA

Puesto que, como ya se dijo en el epígrafe 2.2 no existe un acuerdo general sobre lo que puede considerarse maltrato infantil, resulta difícil aportar datos exactos sobre su prevalencia. Además, el hecho de que los datos puedan recogerse de diferentes formas añade aún mayores dificultades a la hora de interpretarlos. Jiménez, Oliva y Saldaña, en una investigación publicada en 1996 por el Ministerio de Asuntos Sociales, afirman que son tres las formas básicas de obtener información sobre la realidad de los malos tratos, su caracterización y su prevalencia en la población infantil. En primer lugar, algunos estudios realizan muestreos de <victimación> en la población general. En segundo lugar, se recurre a los casos de malos tratos registrados o detectados, sobre los que se realizan determinadas estimaciones o extrapolaciones. Finalmente, es posible emplear estimaciones o extrapolaciones a la población infantil. A pesar de todos estos problemas en la actualidad se están

realizando un buen número de estudios, tanto dentro como fuera de nuestro país, que nos permiten tener una idea bastante aproximada sobre la situación actual del problema.

Analicemos, en primer lugar, los *datos internacionales*. De acuerdo con los autores anteriormente citados, los más contrastados provienen de Estados Unidos y Gran Bretaña. En el primero de estos países, el <Estudio de prevalencia nacional> de 1981 estimaba en 3.4 por mil la prevalencia de los casos detectados a través de los servicios de protección y en un 10.5 cuando se tenían en cuenta los datos procedentes de otras fuentes. En el estudio de prevalencia realizado en 1988, los datos procedentes de distintas fuentes arrojaban una prevalencia del 14.6 por mil. En Inglaterra, la National Society for the Prevention of Cruelty to Children publicó en 1988 un estudio sobre los casos de maltrato registrados durante los años 1986 y 1987, encontrando índices de prevalencia del 2.29 por mil y el 2.47 por mil respectivamente.

En *nuestro país*, la recogida de datos sobre el maltrato infantil adolece de los mismos problemas que hemos comentado anteriormente. Por ello, las tasas de prevalencia de este problema varían considerablemente de unos estudios a otros, dependiendo del método y de las fuentes que se hayan utilizado para recoger la información. En los últimos años se han realizado estudios epidemiológicos en diferentes comunidades autónomas (véase Jiménez et al., 1995). Uno de los trabajos más recientes de este tipo fue realizado por Joaquín de Paúl y su equipo de colaboradores en el País vasco (Arrubarrena, De Paúl y Torres, 1996). Estos autores utilizaron dos fuentes de información diferentes. Por una parte estudiaron los casos de maltrato registrados en el Servicio Territorial de Protección Infantil, y además recogieron los casos conocidos por diversos profesionales relacionados con la infancia: profesores, pediatras y profesionales de los servicios sociales municipales. La detección de casos por parte de los profesionales, lo que los expertos llaman <demanda potencial>, fue mayor que la registrada en el Servicio Territorial, alcanzando una tasa del 15 por mil.

En 1991 se publicó un estudio sobre la incidencia de los malos tratos en Cataluña (Ingles, 1991). En este caso los datos se obtuvieron a través de los servicios sociales de atención primaria, hospitales, pediatras, muestras tomadas en escuelas y expedientes registrados en la Dirección General de Atención a la Infancia. La tasa general de maltrato registrada fue de 5.09 por mil de la población menor de 16 años. En Castilla y León también se ha realizado recientemente un estudio sobre el tema (Verdugo, Gutiérrez, Fuertes y Elices, 1993). En este caso los datos procedían de una muestra de 848 niños tutelados y se obtuvieron a partir de la revisión de los archivos de expedientes de protección de la comunidad. Dado que en este trabajo se trataba de estudiar la incidencia del maltrato en los niños minusválidos, 445 sujetos de la muestra tenían algún tipo de minusvalía. Verdugo et al. Encontraron unas tasas de maltrato de 1.5 por mil en la población normal, frente a 11.5 por mil en los niños discapacitados.

El estudio llevado a cabo en Andalucía por Jiménez, Moreno, Olivia, Palacios y Saldaña (1995) obtuvo información de las delegaciones provinciales de la Consejería de asuntos Sociales, de los servicios sociales comunitarios, de los dispositivos sanitarios y de una muestra representativa de centros de preescolar y EGB. En total, detectaron 4.714 niños maltratados. Además, y gracias a las características de la muestra con la que trabajaron, realizaron una extrapolación a partir de los datos obtenidos sobre el total de la población andaluza. Mediante esta estimación el número total de niños que podrían estar sufriendo malos tratos se elevó a 29.883 (aproximadamente un 15 por mil de la población). Posteriormente, Jiménez, Olivia y Saldaña (1996) llevaron a cabo una investigación en la que revisaron la totalidad de los expedientes administrativos abiertos por los servicios de protección

de menores de las distintas comunidades autónomas españolas durante 1991 y 1992. Con este procedimiento se detectaron un total de 15.308 casos de malos tratos, aunque el número de niños maltratados era de 8.565, lo que se explica por el hecho de que muchos niños sufrieron más de un tipo de maltrato.

Aunque más adelante volveremos a retomar los datos procedentes de esta rigurosa investigación, por el momento es importante señalar nuevamente la dificultad de ofrecer cifras fiables en relación a la prevalencia general del maltrato infantil en la población española. Por supuesto, y como han reflejado algunos de los estudios realizados en las distintas comunidades autónoma, existen muchos más casos de malos tratos de los que reflejan los expedientes administrativos de los servicios de protección de menores, ya que cuando se recoge una información más amplia como es la denominada <demanda potencial>, las estimaciones sobre el problema de los malos tratos se elevan considerablemente.

4.1 Prevalencia de los diferentes tipos de maltrato

Según un estudio realizado por De Paúl et al. En 1995 en el País Vasco, el tipo más frecuente de maltrato resultó ser el abandono físico (45.70 %), seguido a gran distancia del maltrato físico (19%) y la incapacidad de los padres para controlar la conducta del niño (19%). Los casos de maltrato y abandono emocional se situaban a continuación (3.5%), con una incidencia mayor que el abuso sexual (1.17%), la explotación laboral y la corrupción (0.4%). Estos datos apuntan en la misma dirección de los obtenidos unos años antes en un estudio realizado en Cataluña (Ingles, 1991). En este caso también el tipo más frecuente de maltrato resultó ser la negligencia o abandono (78.5%), seguido de los malos tratos psicológicos (43.6%), los malos tratos físicos (27%) y la explotación laboral (9.3%). En este estudio también se identificó un 3.1 % de casos de maltrato prenatal y un 21 % de abuso sexual. Resultados similares se han encontrado en diferentes estudios realizados en Zaragoza y Andalucía.

Por tanto, y aunque existen diferencias entre los distintos estudios que se han llevado a cabo en nuestro país dependiendo de las diferentes taxonomías de maltrato infantil utilizadas por cada uno de ellos, podemos concluir que el tipo de maltrato más frecuente es la negligencia o abandono, seguido de los malos tratos físicos y psicológicos –aunque el orden e que se sitúa cada uno de estos tipos varía de unas investigaciones a otras-, siendo la prevalencia de los restantes tipos de maltrato infantil bastante más baja.

5. CONSECUENCIAS DEL MALTRATO SOBRE EL DESARROLLO

El estudio de las consecuencias del maltrato a corto, mediano y largo plazo ha recibido mucha atención en los últimos años (Díaz Aguado, 1996; López, 1994). Sin embargo, teniendo en cuenta los problemas de definición del fenómeno, sus distintos tipos, frecuencia, intensidad, etc., todo parece indicar que los estudios sobre consecuencias presentan una serie de dificultades metodológicas que mediatizan la interpretación de los resultados (De Paúl y Arruabarrena, 1990; López, 1995). En la tabla 19.3 se resumen brevemente estas dificultades.

TABLA 19.3

Dificultades metodológicas que hacen difícil conocer de forma precisa las consecuencias de cada uno de los tipos de maltrato

- Bajo el concepto de <maltrato> se incluyen distintas formas de no satisfacción de las necesidades infantiles, cada una de las cuales tiene consecuencias distintas sobre el desarrollo.
- Al no existir una definición operativa del <maltrato> resulta complicado comparar los datos procedentes de distintas investigaciones.
- Los grupos control seleccionados en la mayoría de los estudios no reúnen los criterios de validez y fiabilidad exigidos.
- Las muestras que participan en los estudios sobre maltrato no representan al total de la población de familias maltratantes.
- La mayoría de los trabajos en los que se analizan las consecuencias del maltrato son estudios retrospectivos que tienen importantes limitaciones desde el punto de vista metodológico, como, por ejemplo: distorsión en el recuerdo, establecimiento de relaciones causa-efecto, etc.
- En algunos estudios se utilizan métodos de evaluación inadecuados o instrumentos cuya validez no está suficientemente demostrada.

Así pues, los estudios sobre las consecuencias que tiene el maltrato para el desarrollo infantil y adolescente deben alertarnos para analizarlos con precaución. Lo importante es que las limitaciones con las que cuenta cada investigación sean claramente explicitadas por sus autores para que los profesionales sepan exactamente hasta qué punto pueden inspirarse en ellos para tomar sus propias decisiones. Por supuesto las consecuencias del fenómeno que nos ocupa para el desarrollo físico, cognitivo, afectivo, social y sexual de los sujetos varían en función de múltiples factores que tienen que ver con el propio sujeto maltratado (tipo concreto de maltrato recibido, edad a la comenzaron los malos tratos) y con los escenarios en que se desarrolla (la relación que se establece con la persona que maltrata, la duración y frecuencia de los malos tratos, la gravedad o intensidad de los mismos, la respuesta del entorno, los cuidados posteriores, etc.)

MANZANO SÁNCHEZ.
Curso Nacional de Integración Educativa.
SEP 2000. pp. 85 - 96.

Principios generales sobre los niños superdotados

El problema de la definición

Uno de los problemas con el que nos enfrentamos es el de la definición de superdotado. En primer lugar los diferentes autores que han tratado el tema, o que lo abordan en la práctica educativa, no se han puesto, de acuerdo, ni tan siquiera en el nombre. De este modo, se habla de superdotado, talento, biendotado, prodigio, niño precoz, personas creativas, etcétera. Todo ello puede llevar, y de hecho lleva, a grandes equívocos, que en nada favorecen la investigación, ni el tratamiento de estos asuntos con un lenguaje común para los especialistas.

En segundo lugar, hay bastantes criterios para definir a los superdotados, y por lo tanto, los modelos diseñados para ser atendidos son muy dispares.

Para Galton, quien publicó los primeros datos experimentales acerca de los superdotados en sus dos obras bien conocidas: *Hereditary Genius* (1869) y *English Men of Science*, definía al genio como aquella persona que posee un alto grado de inteligencia; siendo la herencia el fundamento de la inteligencia.

Lewis Terman en el año 1925 definía a los superdotados como aquellos alumnos que estaban en posición de 2% superior en la puntuación del Coeficiente Intelectual (CI).

Desde la investigación que COX realizó en el año 1926, concluía que “el genio que logra mayor eminencia es aquel que en los tests de inteligencia pudo ser identificado como sobresaliente en su niñez”; en consecuencia, diremos que los individuos que obtienen puntuaciones muy altas en los tests de inteligencia pueden clasificarse de superdotados.

En 1951 Hollingworth (en Pitcharth, 1951) define a los superdotados como sujetos “situados en 1% superior de la población juvenil en inteligencia general”.

Leta Hollingworth (1886-1939) fue la primera asesora de los superdotados. Esta investigadora estudió en la práctica a los superdotados e impartió el primer curso en Psicología del superdotado en el Colegio de Maestros de la Universidad de Columbia (1922-1923), escribiendo un libro, titulado: *Los niños superdotados: su naturaleza y educación*. De sus investigaciones concluyó que los niños con un CI de 130-150 tienen un grado óptimo de capacidad que les permite su adaptación a la escuela y a la sociedad. También observó que los niños con un CI superior a 160 jugaban menos con otros niños. De la misma manera, el interés por los orígenes y el destino es un síntoma destacado de agudeza intelectual ¿Quién hizo el mundo? ¿De dónde venimos? ¿Dónde iremos tras la muerte? ¿Porqué venimos al mundo?.

Después de los años cincuenta el intento de definir a los superdotados, exclusivamente, mediante los test de inteligencia, no fue bien vista por todos. Guilford (1959), que fue el primer representante de esta corriente, advertía que la creatividad es la clave de los descubrimientos que hacen los científicos. Y Pritchard aseveraba que “si por superdotados entendemos aquellos jóvenes que dan esperanzas de una creatividad de alta categoría, es dudoso que el test de inteligencia clásico sea apropiado para identificarlos”.

Entre las definiciones de talento que más alcance tuvo – y aún sigue teniendo – es la que emitió un comité de expertos, a quién encargó el departamento de Educación de Estados Unidos que estudiase una fórmula de identificación de superdotados, ésta dice así:

Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente, que en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento, son niños que requieren programas y servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar normal para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de elevadas realizaciones pueden no haberlo demostrado con un rendimiento alto, pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación.

1. Capacidad intelectual general
2. Aptitud académica específica
3. Pensamiento productivo o creativo
4. Capacidad de liderazgo
5. Artes visuales y representativas
6. Capacidad psicomotriz

Precisamente, una de las definiciones más usadas es la que Renzulli ha dado, quien considera que para definir y calificar a alguien de superdotado, teniendo como criterio el desarrollo de personas eminentes, se han de dar al menos estas tres condiciones: alta inteligencia, alta creatividad y alto compromiso en la tarea. La definición dice así:

Lo sobresaliente consiste en una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, esos grupos se sitúan por arriba de las habilidades generales promedio, altos niveles de compromiso en las tareas y altos niveles de creatividad. Los niños sobresalientes y talentosos son los que poseen o son capaces de poseer ese juego compuesto de rasgos, y aplicarlos en cualquier área potencial que pueda ser evaluado del desempeño humano. Los niños que manifiestan, o que son capaces de desarrollar una interacción entre los tres grupos, requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no son provistos de ordinario a través de los programas de instrucción (Renzulli, 1996).

Stenberg (1993) señala que para que una persona sea considerada con talento se han de seguir cinco criterios (Teoría implícita Pentagonal del Talento)

El criterio de excelencia o la superioridad del individuo en alguna dimensión o conjunto de dimensiones ha de ser extremadamente alto.

El criterio de rareza por el que una persona, para ser considerada con talento, ha de poseer un alto nivel en un atributo poco común con sus semejantes.

El criterio de productividad, pues estas dimensiones evaluadas han de orientarse a la productividad.

El criterio de demostración, pues el talento ha de ser demostrado a través de pruebas válidas. La seguridad en estas medidas implica que una persona ha de conseguir el mismo resultado bajo las mismas condiciones.

El criterio de valor, que quiere decir que para que una persona pueda considerarse un talento ha de demostrar superioridad en esta dimensión y que sea apreciable en su entorno.

Feldhusen (1991) hace una distinción entre superdotación y talento. Define la superdotación como la capacidad intelectual general y unitaria subyacente, el talento como un rendimiento superior o aptitud especializada en determinadas áreas. Y dice que “los niños, con talento son los que poseen una elevada capacidad, habilidad o potencial en cualquier área importante de la actividad humana, evaluado por medio de test, escalas de evaluación, observaciones de la conducta o puntuaciones de la ejecución anterior en actividades de aprendizaje y comparada con la que obtiene un grupo de referencia de compañeros suyos” Feldhusen y Moon, 1995).

Gagné (1985 y 1991) hace igualmente distinción entre superdotación y talento, asocia el don natural (superdotación) con capacidades humanas, desarrolladas no sistemáticamente, y el talento con capacidades o habilidades desarrolladas sistemáticamente.

Para él el don natural es equivalente a la aptitud que está por encima de lo que es normal. El talento se corresponde cuando la actividad humana está por encima en uno o más campos Gagné (1991).

Las aptitudes son capacidades humanas “naturales”, que tienen su origen en las estructuras genéticas y dan lugar a las diferencias individuales, pueden observarse cuando no existe instrucción o práctica. Los talentos surgen cuando el ejercicio y la práctica están controlados, y ello implica una proporción de diferencias individuales. El más importante indicativo de una aptitud alta es el aprendizaje rápido de las habilidades que esta aptitud rige. El desarrollo de talentos está bien documentado con personas significantes. El ambiente familiar, escolar y social tiene un papel muy importante en este desarrollo. Los chicos de áreas rurales tienen menos acceso a medios para desarrollar el talento.

El talento puede aparecer en una edad muy temprana, como se confirmó en varias formas de precocidad en el aprendizaje escolar, en arte y en atletismo; sin embargo, las habilidades se manifiestan en la adolescencia.

Como dice Tourón et. a (1998). Si hay una característica que podría considerarse común a todos los dominios de aptitud en el modelo Gagné (1993), y, por lo tanto, a todas las personas superdotadas, en su facilidad y rapidez para adquirir nuevos conocimientos y destrezas, y para generalizar este nuevo conocimiento a áreas adyacentes de dominio.

El departamento de educación de los estados unidos (1993), teniendo en cuenta las nuevas investigaciones desarrolladas en el área, en el informe titulado: National Excellence. A Case for

Developing, America's Talent (La Excelencia Nacional: Las Razones para Desarrollar el Talento de América), ha propuesto una nueva definición de superdotado, dice así:

Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los demás individuos de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas. Estos alumnos necesitan servicios y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana.

Para implementar esta definición, las escuelas deben desarrollar un sistema de identificación de los alumnos con capacidades superiores que:

Sea variado, esto es, que abarque toda la gama de capacidades necesarias para los alumnos superdotados.

Aplique diversos instrumentos de evaluación, esto es, que emplee diversas pruebas para que se pueda detectar a los alumnos con diferentes tipos de capacidades excepcionales en distintas edades.

Esté libre de influencias culturales, esto es, que proporcione a los alumnos provenientes de cualquier entorno un acceso igualitario a los servicios educativos necesarios.

Sea adaptable, esto es, que aplique procedimientos de evaluación capaces de reflejar la ejecución de los alumnos que se desarrollan con un ritmo distinto, y cuyos intereses, pueden cambiar durante su proceso de maduración.

Identifique el potencial de los alumnos, esto es, que descubra tanto las capacidades que no se advierten fácilmente en los alumnos, como las que resultan evidentes.

Evalúe la motivación, esto es, que tome en cuenta los intereses y la motivación de los alumnos que son factores básicos de los logros académicos.

Como puede apreciarse, es una definición amplia, e incluye lo más significativo de todas las definiciones, que hasta el momento hemos dado.

Vemos, por lo que llevamos dicho hasta aquí, cómo el concepto de superdotación ha variado de modo significativo a través del tiempo, y nos damos cuenta que las definiciones más antiguas son restrictivas, al concebir la superdotación, tan sólo, como un alto grado de inteligencia general, pues en esa época lo normal era pensar que la inteligencia fuese una sólo capacidad; más tarde, se amplió, considerablemente, el campo de la definición a otras capacidades, y, en consecuencia, cambiaron las definiciones acerca de superdotación y talento.

En resumen, se podrían dividir en dos categorías las definiciones de superdotación y el talento; definiciones simples y definiciones complejas.

1. Definiciones simples son aquéllas que exigen sólo una alta capacidad para que un sujeto pueda ser identificado como superdotado.

A la vez, las definiciones simples pueden dividirse:

Definiciones simples de inteligencia general, que tienen como criterio de superdotación, exclusivamente, un CI muy alto. (Ejemplo: la definición dada por Terman, quien considera superdotados a los que poseen un CI igual o superior a una puntuación de 140).

Definiciones simples de aptitudes específicas, o las que consideran que la posesión en alto grado de una sola capacidad superior es válida para determinar la superdotación. Un ejemplo de este tipo de definiciones es la dada en el Informe Marland (1971), en el que se establecen seis capacidades o rasgos para la identificación, otro ejemplo es el de la teoría de las siete dimensiones de la inteligencia de Gardner (1983).

- 2.- Definiciones complejas son aquellas que exigen necesariamente dos capacidades o más, en combinación, para que a un sujeto se le identifique de superdotado.

El modelo de los “Tres Anillos” de Renzulli, en el que se combinan alta capacidad intelectual, alta creatividad y alta motivación en la tarea, puede incluirse en esta categoría. El dice que para lograr altos niveles de productividad los tres anillos han de interactuar (Renzull, 1986).

Características del superdotado / talento

Todas las definiciones coinciden en señalar que los superdotados se distinguen en alguna capacidad superior muy por encima de lo que se considera normal. Cuando hablamos de capacidades superiores nos referimos, especialmente, a aquéllas que son cualitativamente distintas de las capacidades animales; pensamiento abstracto, creatividad, lenguaje, etcétera, por lo tanto, el rasgo común que distingue a un superdotado es el de la posesión de alguna de estas capacidades a las que hacemos alusión, en alto grado.

Como referencia a lo dicho, exponemos las siguientes características:

a) Comportamientos y aptitudes cognitivas Margaret Parker observó que estos niños, durante los primeros años de vida, son muy activos, demostrando un gran interés por todo lo que les rodea. Los padres, 80% de los casos examinados, han confirmado que duermen muy poco en comparación con otros niños. Suelen hablar muy tempranamente, con excepción de algunos casos conocidos en la historia; Einstein, Edison. No obstante, aún en estas excepciones, tenían una magnífica comprensión lingüística. Sabemos que un rasgo que caracteriza a muchos superdotados es un perfeccionamiento extremo que les lleva a no emprender una actividad hasta que no estén seguros de poder realizarla excepcionalmente bien. Acosan con preguntas. Tienen una excelente memoria y atención. Leen con precocidad, en algunos casos sin que se les enseñara. En nuestra consulta con los padres; ellos con frecuencia nos dicen que su hijo aprendió a leer sin método alguno, preguntando por las letras que aparecían en los anuncios, libros o televisor y esto a edades muy tempranas; cuatro, tres e incluso, dos años. Poseen un pensamiento rápido.

b) Adaptación social. Si algunos autores conciben la inteligencia como la capacidad de adaptación al medio, no cabe duda alguna en pensar que los más inteligentes deberán tener mejor capacidad de adaptación al medio físico y social. Estos niños son maduros, independientes, flexibles en su juicios y líderes sociales. Esto, según parece, es así hasta cierto grado de inteligencia, cuando la inteligencia es muy elevada ($ci=170$ o superior) puede ocurrir el efecto contrario, esto es, un desajuste social como consecuencia del desfase tan enorme entre la edad cronológica y la edad mental, y porque, en algunos casos, la familia, la escuela y la sociedad no saben atenderlos convenientemente.

Howell et al (1997), que recogen el parecer de otros autores, exponen como características que cualifican a los superdotados las siguientes:

- Capacidad de adquirir, recordar y emplear gran cantidad de información.
- Capacidad de recordar una idea y otra al mismo tiempo.
- Capacidad para hacer buenos juicios.
- Capacidad para comprender el funcionamiento de sistemas superiores de conocimiento.
- Capacidad de adquirir y manipular sistemas abstractos de símbolos.
- Capacidad de resolver problemas, reelaborando las preguntas y creando soluciones nuevas.

Y Silverman (1995) relata un conjunto de peculiaridades, tales como:

- Intensa curiosidad intelectual.
- Fascinación por las palabras y las ideas.
- Perfeccionismo.
- Necesidad de exactitud.
- Aprendizaje con grandes saltos intuitivos
- Intensa necesidad de estímulos intelectuales
- Dificultad para adaptarse al pensamiento de los demás.
- Preocupaciones morales y existenciales precoces.
- Tendencia a la introversión (en Howell, et al, 1997)

Las características que se han señalado son comunes a los superdotados; pero debemos advertir que entre el grupo de superdotados existe también variabilidad. En este sentido, se comprueba que los superdotados que se acercan a un ci de 140 se parecen mucho más a los niños de ci normal que a los superdotados que llegan a superar el 170.

Naturaleza y evaluación de la inteligencia

Históricamente el estudio de la inteligencia ha venido asociado a diferentes concepciones. ¿Existe una inteligencia o existen múltiples inteligencias?.

Las primeras investigaciones experimentales acerca de la inteligencia, finales del siglo XIX y principios del siglo XX, daban por supuesto que la inteligencia era exclusivamente una capacidad general. De este modo la concibió Binet, quien pensaba que esta capacidad única tenía características:

- 1.- Dirección o identificación de actividades relevantes y su realización.
- 2.- Adaptación o selección de estrategias adecuadas en un proceso dado.
- 3.- Crítica o control para modificar y rectificar sus actuaciones.

Y Spearman, que intentó demostrar matemáticamente su teoría mediante complejos estudios estadísticos, llegó a la conclusión de la existencia de un factor general (factor G) y factores específicos (factor S). El primero se refiere a la energía que se necesita para cualquier actividad mental, el segundo se refiere a las aplicaciones de esta energía en tareas concretas.

Por el contrario, las teorías factoriales, apoyándose, también, en análisis estadísticos, sostienen que existen varias inteligencias factores independientes, razonamiento, aptitud verbal, aptitud numérica, aptitud espacial, etcétera, Thurstone y Guilford son dos representantes de esta corriente.

El modelo de Guilford (1967 y 1977), cuya estructura consta de 120 capacidades intelectuales fue aplicada por Meeke para la educación de los superdotados.

Cattell ha distinguido en la inteligencia dos dimensiones: inteligencia fluida e inteligencia cristalizada; aunque considera a ambas como subfactores de la inteligencia general. La inteligencia fluida está relacionada con los potenciales o aptitudes, y se acerca a lo biológico, mientras la inteligencia cristalizada se relaciona con los aprendizajes, con las adquisiciones a través de la vida. Es muy interesante tener en cuenta la doble dimensión de la inteligencia, propuesta por Cattell, en la identificación de los superdotados.

Las teorías cognitivas se centran en la estructura interna del conocimiento, procesos en la resolución de problemas, estrategias y competencias metacognitivas.

Piaget (1950) describió la inteligencia en términos de adaptación. La idea básica es que las funciones permanecen invariables a lo largo del desarrollo infantil; por el contrario, las estructuras cambian sistemáticamente: modificar las estructuras equivale a desarrollar la inteligencia.

Gardner ha sugerido siete tipos de inteligencia:

- 1.- Inteligencia lingüística. (lectura, escritura, comprensión auditiva y destreza para la conversación).
- 2.- Inteligencia matemática-lógica (cálculo, problemas).
- 3.- Inteligencia espacio-visual (discernimiento de la orientación en el espacio).
- 4.- Inteligencia musical.

5.- Inteligencia psicomotriz

6.- Inteligencia interpersonal (comprensión de los otros).

7.- Inteligencia intrapersonal (comprensión de sí mismo).

Para él, cada una de estas inteligencias es un sistema separado.

Las teorías de la motivación e interacción social. Las primeras consideran la motivación como el eje principal, y estudian cómo los individuos se perciben a sí mismos. Ejemplos: la teoría de la atribución, de Weiner (1985), y la teoría de la autosuficiencia, de Bandura (1982).

Las teorías psicofisiológicas. Las investigaciones que en los últimos años se están haciendo sobre el cerebro y la relación con los procesos de aprendizaje han arrojado nueva luz en un conocimiento mejor de la inteligencia, y, consecuentemente, han servido para elaborar programas más válidos para la enseñanza. El modelo educativo The Natural Learning Process (NLP) es un intento de unir la educación con el desarrollo del cerebro (Smilkstein, 1993).

Diversas investigaciones llevadas a cabo con niños superdotados en este sentido han comenzado a dar los primeros resultados.

Dichas técnicas parten del hecho de que el talento es biológicamente superior. Luria (1973 y 1980) pensaba que el cerebro es un sistema diferenciado, cuyas partes son responsables de diferentes funciones de un conjunto unificado.

Naturaleza y evaluación de la creatividad

Durante las últimas décadas se ha venido dando una gran importancia a la creatividad como dimensión flexible y abierta de la inteligencia. Sin embargo, el concepto de creatividad está lejos de ser claramente definido. Se supone que la creatividad está conectada con la afectividad y con el pensamiento.

Rozet (1982) ha señalado que comparando las definiciones de la creación moderna se pueden destacar en ellas dos rasgos comunes esenciales en ambas se trata de formación de algo nuevo y original. La creación, al igual que la fantasía, se opone a la imitación y a la copia. Por tanto, al estudiar la fantasía y la actividad creadora, los psicólogos, evidentemente, tienen en cuenta una misma realidad, a pesar de las diferencias en la terminología. Y sigue explicando que la fantasía o creatividad es “cualquier actividad mental productiva, independientemente de la esfera de su aplicación, de los fines que persiga el sujeto que realiza esta actividad y por último, el material que se utiliza...” “Consideramos que el sujeto que fantasea puede emplear material tanto imaginativo como lógico-verbal y las esferas de aplicación de la fantasía igualmente pueden ser el arte, la ciencia, la técnica y las relaciones humanas.”

Weisberg y Springer (1961) definen la creatividad como “la aptitud de producir, en una situación dada, composiciones, ideas y productos que son esencialmente nuevos y que su autor no conoció anteriormente”.

Torrance (1993), después de haber hecho un seguimiento a un grupo de personas creativas durante 30 años, dio una lista de características que había observado en el grupo, éstas son:

- Deleite en pensamientos profundos
- Tolerancia de los errores
- Amor al propio trabajo
- Metas claras
- Goce con el propio trabajo
- Estar bien por pertenecer a una minoría
- Ser diferente
- No sentirse realizado
- Tener una misión que realizar
- Tener el valor de ser creativo

En verdad, todos los autores están de acuerdo en señalar que la originalidad es el factor o dimensión más importante de la creatividad. "Existe un rasgo característico en todas las definiciones sobre la imaginación, a saber; que el resultado de esta fuerza o capacidad o función es la creación de algo nuevo (nuevas imágenes, composiciones, combinaciones de imágenes e ideas, nuevo origen, etcétera)" (Rozet, 1982).

La creatividad tiene así un carácter relacional, esto es, descubrir conexiones entre objetos, imágenes o hechos que antes no habían sido vistas.

En cuanto a la relación de la creatividad con la inteligencia, existen tres posturas:

- a. La creatividad es una aptitud separada de la inteligencia.
- b. La creatividad y la inteligencia se identifican
- c. La creatividad es una dimensión de la inteligencia

Y, aún, podemos hablar de una cuarta postura, la de los que pensamos que la creatividad es una capacidad general, y la inteligencia es una capacidad particular, que depende de la creatividad en cuanto proceso general – y plenamente humano – de la mente para relacionar fenómenos entre sí y las causas que subyacen a dichos fenómenos.

Ya en el comienzo del siglo XX varios autores empleaban métodos particulares para evaluar la creatividad, diferentes de los que se empleaban para evaluar el razonamiento o la inteligencia.

Renzulli (1996) ha dicho, también, que son dos los problemas más importantes en la validez de los tests de creatividad:

- 1.- una falta de teorías unificadas y una definición operativa sobre la que se basan los instrumentos.
- 2.- La certeza de que los tests de inteligencia. De hecho, la fluidez de ideas es lo único que se evidencia diferente a la inteligencia en las investigaciones. Al parecer estos test sólo evalúan una parte del pensamiento productivo.

La personalidad del superdotado

Silverman (1993) considera que los niños superdotados no sólo piensan de forma diferente, sino que además, sienten en forma diferente. Por ello, han de tenerse muy en cuenta los rasgos de personalidad de cada superdotado, pues los factores de personalidad son muy importantes para determinar los logros académicos.

La personalidad hace referencia a actitudes y comportamientos emotivos y afectivos; ésta tiene, también, una estrecha relación con las funciones cognitivas.

En la investigación realizada por Terman (1924) se describió que el grupo de superdotados era un grupo de sujetos más ajustado afectiva y emocionalmente que el grupo de control.

De igual modo, la investigación, que fue realizada en el Proyecto Harvard (1965-1978), concluyó que los superdotados diferían significativamente de sus compañeros en algunas conductas, tales como:

La manera de enfocar intercambios sociales. Estos niños eran muy capaces para mantener la atención de los adultos. La utilización de los adultos como recurso se observó a la edad de 10 meses.

Capacidad y de deseo de competir más que los otros niños. La competitividad está presente en actividades intelectuales y creativas.

Capacidad más alta de comunicación y lenguaje. Se observó la precocidad de estos niños en comprensión y expresión lingüística, estabilidad emocional, independencia, actividad e imaginación.

En un artículo de Sternberg y Lubart (1996), que habla de personalidad en individuos creativos, expresan que estas personas comparten algunos atributos, tales como:

Tolerancia a la ambigüedad: Los creativos son persistentes en el período en el que por lo común, el individuo anda "a tientas", en búsqueda de las piezas que encajan para la solución de un problema. Se debe enseñar a los estudiantes que un período de ambigüedad es la norma, no la excepción, en cualquier problema, que haya de ser solucionado de forma creativa. Casi todos los grandes pensadores creativos han superado obstáculos con tenacidad, y han tenido gran fuerza de voluntad para no apartarse del camino trazado en la consecución de la meta. Si no se consigue superar la adversidad, es muy poco probable que puedan hacerse contribuciones creativas. Por lo tanto, es preciso aprender a superar los obstáculos; como si se tratara de un juego, lo especial de las personas creativas no es el no tener obstáculos, sino cómo se enfrentan a ellos.

Voluntad de seguir desarrollando las ideas. Cuando alguien ha expresado una idea creativa, y los demás lo aceptan, es más difícil cambiar para el desarrollo de nuevas ideas. A menudo, se tiene temor a que la nueva idea no será tan buena como la anterior. Existe una tendencia a permanecer con lo que tenemos y conocemos.

Voluntad para arriesgarse. Para las grandes producciones siempre se han tenido que asumir riesgos. Por seguridad, el alumno no se arriesga, pues el ambiente escolar empuja a los estudiantes hacia la conformidad de lo establecido. El resultado es casi siempre el pensamiento estereotipado.

Firmeza en las propias convicciones y seguridad en uno mismo. Las personas creativas tienen, también, altos y bajos, y dudas en sus ideas y en ellos mismos, pero, han sacado de lo más profundo fortaleza para seguir creyendo en ellos mismos. Las escuelas enseñan a los alumnos a tener confianza en sí mismos, pero en cuestiones que poco tienen que ver con la creatividad.

Motivación. Los autores piensan que existen dos tipos de motivación: motivación interna y motivación sobresaliente.

La motivación interna. Es más probable que se produzca de forma creativa, si se hace porque a la persona que realiza algo le gusta, que si se hace sólo por recompensas externas. De hecho, parece que las investigaciones que se han realizado bajo este punto de vista, demuestran que la motivación externa o por recompensas hace que la motivación interna disminuya. La escuela estimula a los alumnos con motivaciones externas; el ejemplo más típico son las calificaciones.

La motivación a sobresalir. Un recurso básico de la motivación intenta es llegar a la meta que uno se ha trazado. Por lo general, la escuela no anima a los estudiantes a sobresalir, esforzándose en generar productos creativos, sino más bien en otras realizaciones que poco tienen que ver con la creatividad.

La escuela debe enseñar para que los alumnos sean creativos. Los superdotados poseen altos potenciales para serlo, pero si no se les ayuda no los mostrarán. En los Programas de Enriquecimiento, que venimos impartiendo a niños superdotados en horario no escolar, pretendemos el desarrollo de la creatividad, mediante actividades de lengua, matemáticas de un programa titulado "Imagina e Inventa", de la expresión plástica, etcétera.

Se ha hablado de que el niño superdotado algunas aptitudes no se desarrollan paralelamente a como lo hacen en otros niños de su misma edad. Terrassier (1988) ha creado el término disincronía, con él hace referencia al desarrollo desigual en las capacidades psicológicas y sociales que se da en el superdotado. Y expone diferentes tipos de disincronías:

1.- Disincronía intelectual y psicomotora. Los niños superdotados presentan a menudo un adelanto sobre los niños normales para andar y para hablar.

Auzías et al (1977) advierten que los niños superdotados muestran precocidad en leer, no así en escribir. Algunas investigaciones han demostrado que más de la mitad de los superdotados pueden leer a los cuatro años de edad.

2.- disincronía del lenguaje y del razonamiento. La capacidad de razonamiento está siempre más adelantada que la capacidad del lenguaje. En el WISC las escalas de información, vocabulario y aritmética son las peor realizadas. En la escala de analogías es normal que estos niños obtengan una edad de 4 a 6 años superior. Los tests libres de factor cultural son mejor realizados dice Terrassier.

3.- Disincronía afectivo-intelectual. La capacidad intelectual de estos niños hace que les llegue mayor información y que ésta sea más rápidamente procesada, mientras que el nivel afectivo y

emocional será inferior y, por tanto, difícil de poder asumir esta información, a no ser con una buena ayuda. Cuando la disincronía es extrema puede producir trastornos Psicológicos.

4.- Disincronía intelectual y currículo. El currículo debe corresponder al desarrollo de las capacidades intelectuales de la mayoría de los alumnos, según la edad, los alumnos superdotados, que poseen estas capacidades por encima de la normalidad, superaran con prontitud los aprendizajes, y en consecuencia, el currículo será inadecuado para ellos.

Se ha descrito, así mismo, el efecto pragmático, consistente en que las expectativas que padres y profesores tienen sobre el niño influye en los resultados escolares. Por este motivo puede existir un efecto pigmalión negativo, pues al ignorar el profesor la superdotación de un alumno, esperará que dicho alumno se encuentre dentro de los límites normales de capacidad, y permanecerá en esta situación en virtud de las expectativas. Hay quienes consideran que esto podría afectar a las dos terceras partes de los superdotados.

Una mayoría de niños superdotados se interesa a temprana edad por lo que se denomina el problema de los límites, esto es, los niños hacen preguntas sobre el origen y el fin de la vida, de la existencia de Dios, de las normas de moral, de la justicia individual y social, etcétera.

En el diagnóstico es imprescindible que se evalúe la personalidad a través de diferentes técnicas: observación, entrevista, cuestionarios o inventarios, tests proyectivos o interpretativos. Deberá evaluarse la motivación interna del niño, y, en general, el estado afectivo y emocional. Las relaciones sociales, que el niño tiene con la familia y con los demás, son, también, un asunto de gran importancia en la evaluación.

Fundamento del concepto y la definición de superdotado en esta investigación

El enfoque conceptual acerca de la superdotación y el talento, y la definición que se adopte es una pieza fundamental para la identificación y educación de los niños y niñas superdotados. Es por ello, por lo que exponemos nuestra posición al respecto.

En realidad, no existen definiciones verdaderas o falsas, sino, más bien, útiles o menos útiles. Si partimos del presupuesto que los niños superdotados han de ser educados conforme a sus características, o son alumnos con "necesidades educativas especiales", entonces debemos adoptar un paradigma para su identificación, que sea lo más preciso posible y se caracterice por ser un buen instrumento para seleccionar a los niños y niñas que son realmente superdotados: evitando el riesgo de seleccionar a los que no son, o dejar de seleccionar a los que son.

Partimos de los siguientes criterios:

La selección mediante tests de inteligencia, que eran instrumentos rápidos y fiables. El corte para la selección se hizo a partir de un ci de 125, a partir del cual podían ser incluidos los diferentes talentos (para cualquier tipo de talento se ha de hacer una inteligencia alta). Estas pruebas eran mucho más fiables que la opinión de los profesores. Cuya detección no es muy fiable. Pretendíamos que los tests aplicados estuvieran libres de influencia cultural y, por lo tanto, evaluaran los potenciales intelectuales de los niños o la inteligencia fluida (Cattell, 1982); inteligencia que se acerca al substrato Biológico.

Se tuvo en cuenta la opinión de los profesores y también, la de los orientadores del centro.

Las concepciones de Feldhusen (1982) y de Garné (1991) acerca de la superdotación nos parecieron las más apropiadas en ellas se distingue entre superdotación y talento entendiendo por superdotación las aptitudes, potenciales o disposiciones, las cuales son básicamente heredadas, y por talento, el desarrollo de dichas capacidades o destrezas, pues en él, a la educación le corresponde el papel principal. Para que un talento aflore ha de haber un conjunto de catalizadores intrapersonales y ambientales.

A partir de esta definición pueden generarse investigaciones, pues como hemos dicho en el primer apartado, no se fundamenta en opiniones o en generalidades, sino que en torno a la herencia y en torno a la estimulación y educación se han realizado multitud de investigaciones. Relacionar estas investigaciones en el campo de la superdotación/talento será del máximo provecho para acertar con una buena definición, diseñar modelos, crear técnicas más sutiles de identificación y formalizar programas educativos, que sean apropiados a las características de los niños superdotados.

Muchos autores han puesto de relieve la importancia de una identificación temprana de estos niños para darles la educación adecuada a sus capacidades.

Por lo general, la primera identificación la suelen hacer los padres a través de la observación de ciertas conductas avanzadas de sus propios hijos, en segundo lugar, los maestros, también identifican a algunos de estos niños, pero muchos niños quedan sin identificar.

La identificación de los superdotados / talentos

Ya hemos hablado sobre la importancia que tiene la formulación de una definición clara y precisa de superdotación, y que dicha definición esté perfectamente relacionada con los programas educativos que los niños reciben. Igualmente, es de máxima importancia la identificación: los criterios, los procesos y los instrumentos de selección de los niños superdotados.

Feldhusen y Baska (1985) dicen que “el propósito de la identificación de superdotados es identificar jóvenes, cuyas habilidades, motivación, autoconcepto, intereses y creatividad están tan por encima de la media que necesitan programas especiales, que se adecuen a sus necesidades”. Y Feldhusen (1992) advierte que “el proceso de identificación sirve para seleccionar jóvenes que se beneficiarán y recibirán experiencias educativas especiales”. Y como afirma Touron et al (1998), la identificación cobra pleno sentido cuando:

Los programas regulares de la escuela no pueden responder a las demandas de desarrollo personal de determinados alumnos.

Cuando hay programas alternativos que se adecuan a las características de estos.

Algunas personas se preguntan ¿Puede identificarse a un niño superdotado desde los primeros años de vida? Nosotros pensamos que antes de la edad de cinco años no se puede asegurar si un niño es o no es superdotado, aunque, es también cierto, que antes de esta edad los niños

superdotados tienen algunas características excepcionales, que hacen que podamos hablar de precocidad.

La atención y la memoria son indicadores óptimos del futuro potencial intelectual.

El lenguaje puede ser un rasgo particularmente importante de sobredotación. El razonamiento verbal, la comprensión y expresión lingüísticas son un signo de inteligencia alta.

Algunas características de personalidad son un síntoma evidente de superdotación, los rasgos, tales como: sensibilidad emocional, autoconcepto y persistencia-motivación.

El conocimiento social y las relaciones sociales que, en general, en los niños superdotados de preescolar se dan antes que en los otros niños.

Nuestro criterio es que los tests psicométricos son buenos instrumentos para la detección de los superdotados, y son imprescindibles y fundamentales para el diagnóstico. Deba ser completado, con otras evaluaciones, cuestionarios a padres, profesores y alumnos, técnicas de observación sistemática; entrevistas; recogida de datos, etcétera.

En este sentido, deberán desarrollarse tests más complejos para evaluar las capacidades cognitivas superiores – apropiados para superdotados -, y que discriminen mejor el rendimiento. Técnicas para evaluar los procesos mentales de los superdotados, y medidas neurofisiológicas de estos procesos, que permitan identificar con mayor precisión los potenciales que estos niños poseen. La identificación ha de tener como finalidad la detección de las aptitudes – el don natural, que no se ha desarrollado sistemáticamente, dice Gagné (1985, 1991) -. Los programas han de tener como finalidad el desarrollo sistemático del talento; para ello, se enseñará al superdotado a optimizar sus capacidades intelectuales, a aprender creativamente, a poseer equilibrio emocional, confianza, autoestima, independencia, a que nazca en él alta motivación y persistencia; y a que las circunstancias familiares, escolares y sociales sean positivas y estimulantes.

Muchos alumnos superdotados no son identificados en los centros escolares, muchos de ellos dejan de estudiar por falta de adecuación de los programas a sus capacidades.

Aparte de los tests psicométricos, podemos obtener información y ayuda para identificar a los superdotados con los trabajos que los propios alumnos realizan, de los profesores de los padres, de los compañeros y del propio niño.

Richert et al (1981) proponen que para la identificación de los superdotados se han de tener en cuenta seis principios básicos:

- Igualdad. Los procedimientos de identificación han de aplicarse en beneficio de todos los alumnos.
- Actualización. Se han de utilizar las mejores investigaciones.
- Equidad. Deben protegerse los derechos civiles de todos los alumnos y deben identificarse a los superdotados que padecen discapacidades.

- Pluralismo. Debe aplicarse una definición amplia de capacidades superiores.
- Amplitud. Deben identificarse y atenderse a diversos tipos de alumnos superdotados.
- Pragmatismo. Las escuelas podrán realizar modificaciones en su normativa e instrumentos.

Unos y otros emplean diversas técnicas para la identificación. La técnica de Renzull es amplia, y consiste en identificar a los niños de seis formas o etapas diferentes:

- 1.- Sujetos que están en algún test por encima del percentil 92. si la selección se realiza sólo con tests se tomarán en cuenta a los que esten por encima de un percentil 85.
- 2.- Nominación de los profesores, después de dar la lista de los alumnos seleccionados por los tests, por si creen oportuno añadir alguno.
- 3.- Nominaciones de los padres, compañeros, autonominación, productos, u otros procedimientos. Estas nominaciones pasarán a un comité de expertos, quienes tomarán la decisión.
- 4.- Se elabora un listado con alumnos seleccionados en los tres pasos anteriores, y se da a todos los profesores del centro para que puedan añadir alguno más: alumnos de cursos anteriores con estas características, etcétera.
- 5.- Información a los padres del contenido del programa. No se certifica que su hijo sea superdotado; sino que a partir de aquí podrán desarrollar sus capacidades a través del programa.
- 6.- Se orienta a todos los profesores para que observen a los alumnos que tienen un interés especial en algún área del currículo ordinario.

La identificación ha de encaminarse a la intervención educativa, y ésta ha de estar motivado por dos criterios básicos:

La optimización de los alumnos superdotados.

Los problemas que se derivan de la optimización.

Gowan (1978) ha dicho que si partimos de que los niños superdotados son alumnos con necesidades educativas especiales, entonces deberemos idear estrategias para su educación. Por lo que se sugiere tener en cuenta los siguientes elementos:

Las materias elegidas
El nivel de estudio
El modo de transmitir informaciones
La homogeneización del grupo
La preparación de los maestros y personal
El material requerido

AMERICAN ASOCIATION ON MENTAL RETARDATION

Curso nacional de integración educativa.

SEP, 2000. pp. 45 – 58

DEFINICIÓN DE RETRASO MENTAL DE LA AAMR¹¹

Retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad (Luckasson et al., p. 1).

Esta definición asume además los siguientes postulados:

1. Una evaluación válida ha de considerar la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en aspectos comunicativos y comportamentales.
2. La existencia de limitaciones en habilidades adaptativas ha de tener lugar en un contexto comunitario típico para iguales en edad y requerir apoyos individualizados.
3. A menudo, junto a limitaciones adaptativas específicas, coexisten potencialidades en otras áreas adaptativas o capacidades personales y,
4. Generalmente, el funcionamiento de la persona con retraso mental mejorará si se le proporcionan los apoyos apropiados en un período de tiempo confirmado.

Explicación de la definición

El retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual El retraso mental se define como una dificultad esencial en el aprendizaje y ejecución de determinadas habilidades de la vida diaria. Deben existir limitaciones funcionales relacionadas con la inteligencia conceptual, práctica y social. Dichas áreas están afectadas específicamente en el retraso mental, mientras que otras capacidades personales (por ejemplo, salud y temperamento) pueden no estarlo.

Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media ... Se define como un CI de aproximadamente 70 – 75 o inferior, obtenido mediante evaluaciones realizadas con uno o más tests de inteligencia, administrados individualmente y desarrollados para evaluar el funcionamiento intelectual. Estos datos deben ser revisados por un equipo multidisciplinar y validados con informaciones obtenidas mediante tests adicionales o información evaluativa de distinta procedencia.

¹¹ Tomado de: Verduzco Alonso, Miguel Ángel (dir.): Personas con Discapacidad, Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias, Editorial Siglo XXI de España Editores, S.A., Segunda edición 1998. Madrid. España.

Coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas funcionales... Deben existir limitaciones en habilidades adaptativas, ya que un funcionamiento intelectual limitado, por sí solo, no es suficiente para un diagnóstico de retraso mental. Además, su impacto debe ser lo suficientemente amplio como para afectar, al menos, a dos áreas diferentes de habilidades adaptativas.

Comunicación, autocuidado, vida en el hogar; habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo Estas áreas son esenciales para un adecuado funcionamiento en la vida y, con frecuencia, las personas con retraso mental requieren apoyo en las mismas. Dado que las destrezas relevantes dentro de cada área de habilidades adaptativas pueden variar con la edad la evaluación del funcionamiento debe tener en cuenta la edad cronológica de la persona.

El retraso mental debe manifestarse antes de los 18 años de edad... Los 18 años, aproximadamente, constituyen la edad en que un individuo en nuestra sociedad asume generalmente roles de adulto. En otras sociedades, donde se adopten criterios distintos, podría ser más apropiado establecer otra edad.

Estructura general de la definición

Existen tres elementos clave en la definición del retraso mental: capacidades (o competencias), entornos y funcionamiento. Esto se muestra gráficamente en la figura 11.1.

Por capacidades se entienden aquellos atributos que hacen posible un funcionamiento adecuado en la sociedad, incluye tanto las capacidades inherentes de un individuo como su habilidad para funcionar en un contexto social o «competencia social». Por tanto, una persona con retraso mental presentará limitaciones en la inteligencia conceptual (cognición y aprendizaje) en la inteligencia práctica y social, que son la base de las habilidades adaptativas. La inteligencia práctica hace referencia a la capacidad de manejarse por uno mismo, como persona independiente, en la realización de actividades de la vida diaria. Este tipo de inteligencia es fundamental para la adquisición de habilidades sensoriomotoras, de autocuidado (por ejemplo, comida, bebida, aseo) y habilidades de seguridad o protección (por ejemplo, evitar peligro o prevenir accidentes. Por su parte, la inteligencia social se define como la habilidad para entender las expectativas sociales y el comportamiento de otros y para juzgar adecuadamente cómo comportarse en situaciones sociales. Es fundamental para la adquisición de habilidades adaptativas tales como las habilidades sociales, comunicación, vida en el hogar o utilización de la comunidad.

El entorno se concibe como «aquellos lugares donde la persona vive aprende, juega, trabaja, se socializa e interactúa». Este modelo supone una consideración más equilibrada de la relación entre las capacidades individuales y las demandas y restricciones de determinados entornos.

Finalmente, el retraso mental implica limitaciones intelectuales específicas (en la inteligencia conceptual, práctica y social) que afectan a la capacidad de la persona para afrontar los desafíos de la vida diaria en la comunidad. Si, aun existiendo limitaciones, éstas no afectaran a su funcionamiento entonces no se podría hablar de retraso mental. Esta afectación ha de darse tal y como establece la nueva definición, en dos o más áreas de habilidad adaptativas. Por otro lado, dado que el retraso mental hace referencia al funcionamiento presente, más que a un estado

permanente, en función (las habilidades adaptativas existentes y de las demandas que se produzcan lo largo del ciclo vital, una persona con limitaciones intelectuales podría (menos, teóricamente) quedar excluida, en un momento dado, de los criterios de la definición de retraso mental.

Diagnóstico y sistemas de apoyo

Enfoque multidimensional

La nueva definición está basada en un enfoque multidimensional que pretende ampliar la conceptualización del retraso mental, evitar la confianza depositada en el CI como criterio para asignar un nivel de retraso mental y relacionar las necesidades individuales del sujeto con los niveles de apoyo apropiados. Esta orientación permite describir los cambios que se producen a lo largo del tiempo y evaluar las respuestas del individuo a las demandas presentes, a los cambios del entorno y a las intervenciones educativas y terapéuticas.

Para ello, la AAMR establece cuatro dimensiones diferentes de evaluación funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas; consideraciones; consideraciones físicas, de salud y etiológicas; y ambientales. Esta propuesta puede tener repercusiones importantes y prometedoras en su aplicación a otros tipos de discapacidad: psíquica, física, sensorial y plurideficiencias. En el cuadro siguiente se las recogen dimensiones contempladas.

Dimensión I: Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas.

Dimensión II: Consideraciones psicológicas / emocionales

Dimensión III: Consideraciones físicas / salud / etiológicas

Dimensión IV: Consideraciones ambientales

El enfoque multidimensional requiere describir a la persona con retraso , mental de un modo comprensivo y global, determinando y analizando: 1. La existencia de retraso mental, frente a otras posibles condiciones de discapacidad; 2. las potencialidades y limitaciones existentes en aspectos psicológicos, emocionales, físicos y de salud; 3. las características de los entornos habituales del sujeto (vivienda, escuela / trabajo y comunidad) que facilitan o impiden el desarrollo del sujeto y su satisfacción, y 4. las características óptimas del entorno que permitan desarrollar los apoyos necesarios para facilitar la independencia / interdependencia, productividad e integración de esta persona en la comunidad. Es un tipo de evaluación ecológica y dirigida al desarrollo de programas de intervención.

El proceso de tres pasos

Teniendo presente estas cuatro dimensiones, el proceso de evaluación se estructura en una serie de pasos que comienza con el diagnóstico diferencial del retraso mental, continúa con la clasificación y descripción del sujeto en base a sus potencialidades y limitaciones en las distintas dimensiones y en relación al medio en que se desenvuelve, y finaliza con la determinación de los apoyos necesarios en cada una de las dimensiones propuestas. El proceso aparece reflejado en el cuadro 11.1.

Esta nueva conceptualización supone una serie de cambios significativos frente a la definición y clasificación previa, que incluyen: la utilización de un único código diagnóstico (en base al cumplimiento de los tres criterios de edad de aparición, de habilidades intelectuales

significativamente inferiores a la media y de limitaciones en dos o más áreas de habilidades adaptativas); la descripción de las potencialidades y limitaciones de la persona en las dimensiones psicológicas, físicas y ambientales, y el desarrollo de un perfil de los apoyos necesarios, a lo largo de las cuatro dimensiones planteadas.

Frente a anteriores definiciones ofrece una serie de ventajas. Por un lado, el análisis pormenorizado del individuo y de cada una de las áreas en las que pueden existir necesidades facilita el diseño de programas de tratamiento y de prestación de servicios. Por otro lado, permite describir y valorar los cambios que se producen a lo largo del tiempo, como consecuencia del desarrollo personal, de los cambios ambientales o de las actividades educativas o terapéuticas. Finalmente, se centra en las posibilidades del entorno para proporcionar los servicios y apoyos que incrementarán las oportunidades de llevar una vida satisfactoria, acentuando así las posibilidades de crecimiento y desarrollo del sujeto.

Primer paso: diagnóstico de retraso mental

Como ya se ha expuesto, un diagnóstico válido de retraso mental debe basarse en tres criterios: nivel de funcionamiento intelectual, nivel de habilidades adaptativas y edad cronológica de aparición. El análisis y determinación de las limitaciones en las habilidades adaptativas debe realizarse dentro de los entornos comunitarios típicos para, los iguales en edad y es necesario relacionarlo con las necesidades individualizadas de apoyos. Además, para determinar adecuadamente los niveles de habilidades adaptativas de la persona, es necesario utilizar un instrumento adecuadamente normalizado y estandarizado que permita establecer el perfil de habilidades adaptativas (destrezas y limitaciones) existentes en áreas representativas

Segundo paso: clasificación y descripción

En este segundo paso es necesario describir los puntos fuertes y débiles de la persona, a lo largo de las cuatro dimensiones.

Tercer paso: perfil e intensidad de los apoyos necesarios

El tercer paso requiere que un equipo interdisciplinar determine la intensidad de los apoyos que el sujeto necesita en cada una de las cuatro dimensiones. Esto supone un cambio sustancial frente a la concepción anterior del retraso mental, donde el tipo de intervención y expectativas de logro venían determinadas por el CI y por las etiquetas diagnósticas a que daban lugar los diferentes niveles de funcionamiento (ligero, medio, severo y profundo). A partir de estos momentos se establecen cuatro niveles posibles de intensidad de los apoyos: intermitente, limitado, extenso y generalizado. Para identificar el perfil e intensidad de los apoyos requeridos es necesario analizar las demandas ambientales y los posibles sistemas de apoyos (por ejemplo personas, prótesis y/o adaptaciones del entorno) que puedan suplir las carencias existentes. Las intensidades de los apoyos se definen y clasifican de la siguiente manera (véase cuadro 11.2).

En definitiva, frente a una concepción estática del retraso mental se destacan las posibilidades de crecimiento y desarrollo personal, y frente a una consideración absoluta del retraso mental como etiqueta inherente a la persona se enfatiza su relatividad en función de los medios o ayudas que le

ofrezca su entorno para fomentar su independencia / interdependencia, productividad e integración en la ,comunidad. Todo ello tiene indudables repercusiones para la práctica profesional.

CUADRO .11.1, El proceso de tres pasos: diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos

	PRIMER PASO Diagnóstico del retraso mental
<p><i>Dimensión 1</i></p> <p><i>Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas</i></p>	<p><u>Determinar su selección para recibir los apoyos necesarios.</u></p> <p>Se diagnostica retraso mental si: .</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El funcionamiento intelectual del individuo es aproximadamente del 70 a 75 o inferior. 2. Existen discapacidades significativas en 2 o más áreas de habilidades adaptativas. 3. La edad de comienzo es inferior a los 18 años.
	SEGUNDO PASO Clasificación y descripción
<p><i>Dimensión II</i> Consideraciones psicológicas y emocionales</p> <p><i>Dimensión III:</i> Consideraciones físicas / salud / etiológicas</p> <p><i>Dimensión IV:</i> Consideraciones ambientales</p>	<p><i>Identificar los puntos fuertes y débiles, así como la necesidad de apoyos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Describir .los puntos fuertes y débiles del individuo en relación a los aspectos psicológicos y emocionales. 2. Describir el estado general físico y de salud del sujeto e indicar la etiología de su discapacidad. 3. Describir el entorno habitual del sujeto y el ambiente óptimo que podrá facilitar su continuo crecimiento y desarrollo.
	TERCER PASO Perfil e intensidad de los apoyos necesarios
	<p>Identificación de los apoyos necesarios</p> <p>Identificar el tipo y la intensidad de los apoyos necesarios en cada una de las cuatro dimensiones siguientes:</p> <p>Dimensión I: Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas. Dimensión II: Consideraciones psicológicas / emocionales Dimensión III: Consideraciones físicas / salud / etiológicas Dimensión IV: Consideraciones sobre el entorno</p>

Implicaciones del sistema de clasificación

Esta nueva clasificación tiene importantes implicaciones en el sistema de prestación de servicios para estas personas...La primera hace referencia a los elementos diagnósticos del retraso mental. Así, la utilización de un único código diagnóstico de retraso mental se aleja de la concepción previa, ampliamente basada en el CI, que establecía las categorías de ligero, medio, severo y profundo. De este modo la persona es diagnosticada como retrasado mental o no, en base al cumplimiento de los tres criterios de edad de aparición, habilidades intelectuales significativamente inferiores a la media y limitaciones en dos o más de las diez áreas de habilidades adaptativas establecidas.

11.2. Definición y ejemplo de la intensidad de los apoyos

Intermitente

Apoyo «cuando sea necesario». Se caracteriza por su naturaleza episódica, Así, la persona no siempre necesita el (los) apoyos, o requiere apoyo de corta duración durante momentos de transición en el ciclo vital (ej. pérdida de trabajo o agudización de una crisis médica. Los apoyos intermitentes pueden ser, cuando se proporcionen, de alta o de baja intensidad.

Limitado

Apoyos intensivos caracterizados por su consistencia temporal por tiempo limitado pero no intermitente. Pueden requerir un menor número de profesionales y menos costes que otros niveles de apoyo más intensivos (p. ej. Entrenamiento laboral por tiempo limitado o apoyos transitorios durante el periodo de transición de la escuela a la vida adulta).

Extenso

Apoyos caracterizados por una aplicación regular (ej., diaria) en al menos, algunos entornos (tales como el hogar o el trabajo) y sin limitación temporal (ej; apoyo a largo plazo y apoyo en el hogar a largo plazo).

Generalizado

Apoyos caracterizados por su constancia, elevada intensidad, proporcionada en distintos entornos con posibilidad de mantenerlo durante toda la vida: Estos apoyos generalizados suelen requerir más personal y mayor intrusión que los :apoyos extensos o los de tiempos limitado.

Los términos de retrasado mental ligero, medio, severo y profundo dejan de utilizarse. Así, un diagnóstico podría expresarse del siguiente modo: «una persona con retraso mental que necesita apoyos limitados en habilidades de comunicación y habilidades sociales». Este u otros ejemplos constituyen descripciones más funcionales, relevantes y orientadas a la prestación de servicios y al establecimiento de objetivos de intervención que el sistema de etiquetas en uso hasta ahora.

En cuanto a sus implicaciones para la intervención con estas personas, la importancia que se otorga a los apoyos necesarios refleja el énfasis actual en las posibilidades de crecimiento y potencialidades de las personas; se centra en la elección personal, en las nociones de oportunidad y autonomía, y en la importancia de dar a todas las personas los apoyos necesarios para fomentar su independencia / interdependencia, productividad e integración en la comunidad.

El sistema refleja también el hecho de que muchas personas con retraso mental no presentan limitaciones en todas las áreas de habilidades adaptativas y, por tanto, no necesitan apoyos en aquellas áreas no afectadas. Asimismo, supone un cambio en la concepción de la prestación de servicios. Así, frente a una orientación meramente asistencial, ahora se valora el potencial y las capacidades de crecimiento y desarrollo de la persona con deficiencia mental. Ello implica ofrecer servicios que ayuden a desarrollar estas capacidades, es decir, servicios que den respuesta a las necesidades de estas personas. Estas necesidades se han de determinar a través de evaluaciones clínicas y nunca en función únicamente de su pertenencia a una categoría diagnóstica determinada.

En resumen, el enfoque de tres pasos presentado pretende proporcionar una descripción detallada del individuo y de los apoyos que necesita. Ello permite analizar separadamente todas las áreas en las que pueden existir necesidades y, por tanto, requerir una intervención, a la vez que se reconoce su interdependencia. Asimismo, facilita el diseño de enfoques de tratamiento o de planes en la prestación de servicios que tengan en cuenta todos los aspectos del funcionamiento de la persona. Desde el punto de vista del individuo, permite una descripción más adecuada de los cambios a lo largo del tiempo, incluyendo las respuestas individuales al desarrollo personal, a los cambios ambientales, a las actividades educativas y a las intervenciones terapéuticas. Finalmente, se centra en la posibilidad que tiene el entorno de proporcionar los servicios y apoyos que incrementarán las oportunidades de llevar una vida personal satisfactoria.

A continuación se analizará separadamente cada una de las dimensiones consideradas en esta nueva Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyos del retraso mental.

Dimensiones

Dimensión I. Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas

El nivel de funcionamiento intelectual debe ser determinado por un profesional cualificado y con experiencia en el trabajo con personas con retraso mental, quien debe realizar un examen psicológico de la inteligencia conceptual del individuo. En algunos casos puede ser necesario realizar una evaluación interdisciplinar.

El criterio para determinar la existencia de una limitación intelectual significativa es la obtención de una puntuación en rendimiento en inteligencia conceptual de alrededor de dos o más desviaciones típicas por debajo de la media. Esto supone una puntuación típica de aproximadamente 75-70 o inferior, basándose en escalas con una media de 100 y una desviación típica de 15. Si las medidas estandarizadas no son pertinentes al caso (por ejemplo, por razones de diversidad cultural), se debe recurrir al juicio clínico. En este caso, una limitación significativa supone un rendimiento inferior al alcanzado por aproximadamente el 97% de las personas de su grupo de referencia (en términos de edad y ambiente cultural).

Los resultados de los tests de inteligencia constituyen tan sólo una parte de todo el proceso de evaluación de la inteligencia, por ello es necesario servirse de otros medios de evaluación y utilizar el juicio clínico para determinar si una puntuación de CI dada es válida o no para un determinado individuo. Dado que el funcionamiento del individuo en situaciones de la vida diaria debe ser consistente con el rendimiento obtenido en medidas estandarizadas, si no se observa esta congruencia debe ponerse en tela de juicio la validez de las medidas obtenidas a través de los tests.

Además, es necesario tener en cuenta que un CI de 70 no constituye una puntuación precisa sino un margen de confianza basado en parámetros de, al menos, un error estándar, esto equivale a puntuaciones entre 66 y 74 (probabilidad de 2/3), o parámetros de dos errores estándar, esto es, puntuaciones entre 62 y 78 (probabilidad de un 95/100). Este hecho debe estar presente en todo diagnóstico de retraso mental.

Habilidades adaptativas

El término «habilidades adaptativas» sustituye a su precursor «comportamiento adaptativo», en un intento de clarificar y superar los problemas conceptuales y metodológicos derivados de éste. Así, frente a una concepción global del comportamiento adaptativo, de escasa relevancia para el diagnóstico e intervención, se propone el concepto de habilidades adaptativas caracterizado por los siguientes rasgos:

1. Diferenciación de diez áreas de habilidades adaptativas, cada una de ellas compuesta por un amplio rango de competencias.. Esto ofrece la posibilidad de realizar evaluaciones más precisas, especificando las destrezas y áreas afectadas. Supone además entender que, generalmente, junto a determinadas limitaciones en habilidades adaptativas coexisten destrezas en otras habilidades adaptativas o en estas áreas de competencia laboral.
2. Frente a la conceptualización y medición tradicional de las habilidades conductuales «desadaptativas» entendidas como conductas emitidas en exceso e indeseables o inapropiadas, ahora se pasa a considerar que éstas constituyen a menudo una respuesta a las condiciones ambientales y, en algunos casos, a una falta de habilidades alternativas de comunicación. Por esta razón el concepto de comportamiento desadaptativo se excluye de la Dimensión 1, quedando incluido en la Dimensión II
3. Clarificación de la importancia evolutiva de determinadas destrezas. La importancia de contar con un repertorio determinado de destrezas en cada una de las áreas adaptativas propuestas dependerá de la edad del sujeto, siendo pertinente su evaluación cuando la edad cronológica del sujeto así lo determine.
4. Supone un intento de otorgar un mayor peso diagnóstico a las habilidades adaptativas frente a la excesiva confianza depositada en las medidas de inteligencia, favoreciendo; además, el desarrollo y perfeccionamiento de medidas válidas para la toma de decisiones sobre necesidades de apoyos y desarrollo de programas.

A continuación se describen cada una de las áreas de habilidades adaptativas, incluyendo algunos ejemplos concretos que se basan, en parte, en un sistema descriptivo desarrollado por Ford (1989).

1.- Comunicación: Habilidades que incluyen la capacidad de comprender y transmitir información a través de comportamientos simbólicos (p. ej. Palabra hablada, palabra escrita / ortografía, símbolos gráficos, lenguaje de signos) o comportamientos no simbólicos (p. eje. Expresión facial, movimiento corporal, tocar, gestos). Ejemplos concretos incluyen la capacidad de comprender o de recibir un consejo, una emoción, una felicitación, un comentario, una protesta o un rechazo. Habilidades de nivel más elevado de comunicación (p. ej. escribir una carta) estarían también relacionadas con habilidades académicas funcionales.

2.- Autocuidado: Habilidades implicadas en el aseo, comida, vestido, higiene y apariencia física.

3.- Habilidades de vida en el hogar: Habilidades relacionadas con el funcionamiento dentro del hogar, tales como el cuidado de la ropa, tareas del hogar, cuidado del hogar, preparación de comidas, planificación y elaboración de la lista de compra, seguridad en el hogar, planificación diaria. Habilidades asociadas incluyen la orientación y el comportamiento en el hogar y en el vecindario, comunicación de preferencias y necesidades, interacción social y aplicación de habilidades académicas funcionales en el hogar.

4.- Habilidades Sociales: Relacionadas con intercambios sociales con otros individuos, incluyendo el iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros; recibir y responder a las claves o pistas situacionales pertinentes, reconocer sentimientos, proporcionar feedback positivo y negativo, regular el comportamiento de uno mismo, ser consciente de la existencia de iguales y aceptación de éstos; calibrar la cantidad y el tipo de interacción con otros, ayudar a otros a hacer y mantener amistades, afrontar las demandas de otros, compartir, entender el significado de la honestidad y de lo hermoso; controlar los impulsos, adecuar la conducta a las normas, violar normas y leyes, mostrar un comportamiento sociosexual apropiado.

5.- Utilización de la comunidad: Habilidades relacionadas con una adecuada utilización de los recursos de la comunidad incluyendo el transporte, comprar en tiendas, grandes almacenes y en supermercados, utilización de otros servicios de la comunidad (p. ej. gasolineras, tiendas de reparación, consultas médicas) , asistencia a la iglesia utilización del transporte público, escuelas librerías, parques y áreas recreativas, calles y aceras, asistir al teatro y visitar otros lugares y eventos culturales. Habilidades relacionadas incluyen el comportamiento en la comunidad, comunicación de preferencias y necesidades, interacción social y aplicación de habilidades académicas funcionales.

6.- Autodirección: Habilidades relacionadas con realizar elecciones, aprender a seguir un horario, iniciar actividades adecuadas a los lugares, condiciones, horarios e intereses personales, completar las tareas necesarias o requeridas; buscar ayuda en casos necesarios, resolver problemas en situaciones familiares y en situaciones novedosas, y demostrar asertividad adecuada y habilidades de autodefensa.

7.- Salud y seguridad: Habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud, tales como: identificar síntomas de enfermedad, tratamiento y prevención de accidentes, primeros auxilios, sexualidad, ajuste físico, consideraciones básicas sobre seguridad (p. ej. seguir las reglas y leyes, utilizar el cinturón de seguridad, cruzar las calles, interactuar con extraños, buscar ayuda), chequeos médicos regulares y hábitos personales. Habilidades relacionadas incluyen el protegerse de

comportamientos criminales, utilizar un comportamiento adecuado en la comunidad, comunicar preferencias y necesidades, participar en interacciones sociales y aplicar habilidades académicas funcionales.

8.- Académicas funcionales: Habilidades cognitivas y habilidades relacionadas con aprendizajes escolares, que tienen además una explicación directa en la vida (p. ej. escribir, leer, utilizar de un modo práctico los conceptos matemáticos básicos, conceptos básicos de ciencias, y todo aquello relacionado con el conocimiento del entorno físico y la propia salud y sexualidad; geografía y estudios sociales). Es importante destacar que esta área no se centra en los logros académicos correspondientes a un determinado nivel sino, más bien, en la adquisición de habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente.

9. Ocio y tiempo libre: Hace referencia al desarrollo de intereses variados de tiempo libre y ocio (p. ej., entretenimiento individual y con otros) que reflejen las preferencias y elecciones personales y, si la actividad pudiera ser realizada en público, las normas asociadas a la edad y a la cultura. Las habilidades incluyen elecciones e intereses de propia iniciativa, utilización y disfrute de las posibilidades de ocio del hogar y de la comunidad y de las actividades recreativas solo y con otros; jugar socialmente con otros, respetar el turno, finalizar o rehusar actividades de ocio o recreativas, ampliar la duración de la participación y aumentar el repertorio de intereses, conocimientos y habilidades. Habilidades asociadas incluyen el comportarse adecuadamente en lugares de ocio y tiempo libre, comunicar preferencias y necesidades, participar de la interacción social, aplicar habilidades funcionales académicas y exhibir habilidades de movilidad..

10. Trabajo: Habilidades relacionadas con poseer un trabajo a tiempo completo o parcial en la comunidad, en términos de habilidades laborales específicas, comportamiento social apropiado y habilidades relacionadas con el trabajo (ej., finalizar las tareas, conocimiento de los horarios, habilidades para buscar ayuda; recibir críticas, y mejorar habilidades; manejo del dinero, localización de recursos financieros y aplicación de otras habilidades académicas funcionales, y habilidades relacionadas con el ir y el volver del trabajo, prepararse para el trabajo, manejo de uno mismo mientras está en el trabajo e interacción con los compañeros).

La evaluación de las habilidades adaptativas requiere hacer frente a una serie de problemas, comunes a la utilización de cualquier instrumento de medición, como son la fiabilidad, validez, estabilidad, generalización, predicción y utilización adecuada. Además? la evaluación de las personas con retraso mental requiere tener en cuenta una serie de precauciones tales como:

1. Debe ser iniciada únicamente si existen razones suficientes para ello
2. El padre o responsable del chico debe dar su consentimiento para llevarla a cabo y tiene derecho a participar y a apelar cualquier decisión que se adopte.
3. Las evaluaciones deben ser realizadas sólo por profesionales plenamente cualificados.
4. Los procedimientos de evaluación deben tener en cuenta la existencia de déficit específicos en audición, visión, salud, movilidad, etc., y deben adaptarse a las diferencias sociales, culturales o lingüísticas que puedan existir. Las personas encargadas de evaluar tanto el funcionamiento intelectual como las habilidades adaptativas deben ser capaces de distinguir lo que constituyen limitaciones en áreas intelectuales o adaptativas de lo que suponen problemas asociados con dificultades sensoriales o físicas y deben también ser sensibles al entorno en el que se desenvuelve el sujeto.

5. Se debe derivar a especialistas adecuadamente entrenados a toda persona sospechosa de presentar un problema auditivo, de salud o cualquier otro para garantizar que se tomen las consideraciones especiales necesarias en la evaluación.
6. Las conclusiones y recomendaciones deben basarse en información proveniente de diferentes vías (entrevistas con el sujeto o personas relevantes, observaciones directas ~ tests estandarizados debidamente adaptados, revisión de historiales). Es necesario además, que otro evaluador realice posteriores aplicaciones; de los instrumentos; utilizados de modo que los resultados puedan ser promediados. Se subraya así la importancia de la validez convergente del juicio crítico.

Dimensión II: Consideraciones psicológicas y emocionales

La mayoría de las personas que encajan en los criterios de la definición de retraso mental pueden encontrarse mentalmente sanos y carentes de problemas comportamentales significativos. Sin embargo, una importante minoría puede adquirir algún tipo de servicios de salud mental. La coexistencia de retraso y de enfermedad mental en un mismo individuo constituye un reto, tanto para el diagnóstico como para el tratamiento. Ésta dificultad reside entre otras razones en la complejidad del concepto de enfermedad mental, en la ausencia de investigaciones definitivas en este terreno, en la escasa consistencia de las técnicas: diagnósticas, habilidades y en la inadecuada clasificación y confusión conceptual existente.. Sin embargo, el hecho es que entre un 20% y un 35% de personas no institucionalizadas con retraso mental suelen ser diagnosticadas como retrasados mentales / enfermos mentales, Tal diagnóstico tiene grandes implicaciones; tanto en la programación de: servicios como en la obtención de unos niveles de vida satisfactorios para estas personas.

El capítulo siguiente <<Evaluación y tratamiento en el retraso mental>>, incluye unas consideraciones más amplias sobre la evaluación e intervención de esta segunda dimensión. En cuanto a la planificación de servicios, una de las principales necesidades, tanto para personas con retraso mental como con algún tipo de enfermedad mental, es la implantación de programas que incrementen la independencia / interdependencia, productividad, e integración comunitaria. Además, unos servicios de habilitación adecuados deben incluir, tanto un apoyo médico o farmacológico como un apoyo comportamental.

En relación a los apoyos psicofarmacológicos, pese a la carencia en términos generales de investigaciones con una metodología rigurosa, algunos estudios parecen concluir que una intervención psicofarmacológica, no muy prolongada ni de dosis elevadas, puede ser muy eficaz para reducir síntomas específicos y para alcanzar un nivel de funcionamiento cognitivo más integrado, aumentando su eficacia cuando se combina con un tratamiento interdisciplinar.

En cuanto a los apoyos comportamentales, existe abundante literatura que sugiere que las personas con retraso mental / enfermedad mental pueden funcionar adecuadamente (e incluso mejor, en muchos casos) con menos medicación psicotrópica.

Dimensión III: Consideraciones físicas, de salud y etiológicas

Los problemas de salud de las personas con retraso mental no son en sí mismos distintos a los que puedan presentar las personas sin retraso mental. Sin embargo, sus efectos pueden ser diferentes,

debido a los ambientes en que estas personas se han de desenvolver y a sus limitadas habilidades de afrontamiento (p. ej., debido a un pobre entendimiento de las necesidades de tratamiento, dificultades de comunicación, interpretación inadecuada de síntomas). Por ello, pueden requerir un entrenamiento individualizado en este terreno.

" El diagnóstico del estado de salud de toda persona, con o sin retraso mental, requiere la colaboración del paciente. En el caso de personas con discapacidad pueden existir problemas derivados de:

1. La dificultad en reconocer los síntomas. Las personas con retraso mental pueden tener problemas en reconocer que determinados síntomas son inusuales y que indican un problema de salud. ,
2. Dificultades en describir los síntomas. Una persona con retraso mental puede tener problemas para describir sus síntomas adecuadamente, lo que dificulta el diagnóstico.
3. Ausencia de cooperación en el examen físico. Muchas personas con retraso mental no han sido entrenadas adecuadamente y no son capaces de responder a peticiones del médico tales como «respire profundamente».
4. Presencia de problemas múltiples de salud. Puede ser difícil interpretar los síntomas debido a la presencia de múltiples problemas de salud. Por ello, para diagnosticar la causa de un síntoma, se deben conocer los efectos e interacciones de cualesquiera otros problemas de salud que puedan existir, así como de los tratamientos que se le están proporcionando.
5. " Influencia de alteraciones previas. Muchas personas con retraso mental pueden tener alteraciones previas no relacionadas con los síntomas que se están evaluando. En tales situaciones, se requiere una cuidadosa distinción entre los efectos de alteraciones previas y los problemas de salud actuales.

"Una vez que se ha valorado adecuadamente el estado de salud del sujeto, se debe realizar el diagnóstico más preciso posible. En algunos casos requerirá realizar más de uno. Cada diagnóstico debe ser listado separadamente en la Dimensión III propuesta, utilizando códigos estandarizados tales como la Clasificación Internacional de las Enfermedades (ICD) o la Terminología de Procedimientos Habituales (CPT), para su correcta codificación. Si no existen problemas de salud, o si existen potencialidades especiales (p. ej., capacidades atléticas) debe indicarse igualmente en esta Dimensión III y dado que no existen códigos estandarizados para estos casos, deberá ser registrado en forma narrativa.

En cuanto a los aspectos etiológicos, la consideración de la etiología del retraso mental es un aspecto importante de la clasificación por varias razones:

1. La etiología puede estar asociada a otros problemas de salud que influyen en el funcionamiento físico.
2. La etiología, en algunos casos, puede tratarse: un diagnóstico precoz puede permitir un tratamiento adecuado y evitar o minimizar el retraso mental.
3. Es necesario contar con información epidemiológica para diseñar y evaluar programas de prevención específicos.
4. La comparación de individuos con retraso mental, con propósitos administrativos, de investigación o clínicos, depende de la formación de grupos lo más homogéneos posible, compuestos por individuos con iguales o similares etiologías.

La clasificación etiológica tradicional que dividía las causas del retraso mental en dos amplias categorías (retraso mental de origen biológico y retraso mental debido a desventajas psicosociales)

se ha visto refutada por un gran número de estudios que demuestran que más del 50% de los casos de retraso mental tienen más de un factor causal posible. De ahí que actualmente se adopte una perspectiva multidimensional, ampliando los posibles factores causales en dos direcciones: tipos de factores y momento de aparición de los mismos. La primera vía contempla cuatro grupos de factores causales: 1. Biomédicos: p.ej., alteraciones genéticas o malnutrición; 2. Sociales: p.ej., capacidad de respuesta y estimulación por parte de los adultos; 3. Comportamentales: p. ej., abuso de sustancias por parte de la madre, y 4. Educativos: p.ej., disponibilidad de apoyos educativos. La segunda dirección está relacionada con el concepto de causalidad intergeneracional, entendiéndose por tal la influencia de factores presentes durante una generación en la siguiente. Actualmente, se considera que estas influencias, consecuencia de ambientes adversos, son reversibles y susceptibles de prevención.

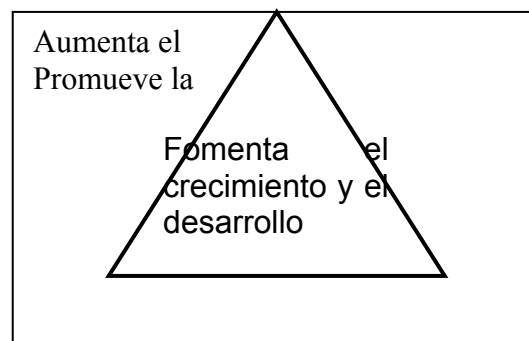
La etiología no es un destino: un individuo puede presentar una condición susceptible de causar retraso mental y, sin embargo, presentar un nivel de desenvolvimiento que no se encuadre dentro de este diagnóstico. Es importante realizar una evaluación psicosocial para identificar posibles factores sociales, comportamentales y educativos que puedan estar ocasionados por o contribuir a la ocurrencia del retraso mental. Desde una perspectiva intergeneracional es importante adquirir información sobre la historia social educativa y psicológica de los padres. Por su parte, el examen físico puede proporcionar evidencia de una clara etiología asociada con retraso mental, tal como el Síndrome de Down. Sin embargo, generalmente no existe una clara etiología o alteración biomédica concreta: En estos casos es útil enumerar las causas más probables (sin olvidar los factores psicosociales), realizando así un diagnóstico diferencial del problema, compuesto por hipótesis de causas posibles. Esto optimizará la probabilidad de realizar un diagnóstico correcto.

En esta Dimensión III se asume que el individuo ya ha sido diagnosticado de retraso mental, conforme a la primera Dimensión, por lo que el objetivo en este nivel del proceso reside en identificar todos aquellos factores causales que puedan resultar operativos.

Dimensión IV: Consideraciones ambiental.

Un importante aspecto de la nueva conceptualización del retraso mental reside en su énfasis en las características ambientales que pueden facilitar o impedir el crecimiento, desarrollo, bienestar y satisfacción de la persona. Como se muestra en la figura 11.2, los entornos saludables tienen tres características principales: proporcionan oportunidades, fomentan el bienestar y promueven la estabilidad (Schalock y Kiernan, 1990).

Figura 11.2. Características de un entorno saludable.



Proporcionar a las personas con retraso mental oportunidades para estimular su desarrollo y crecimiento personal es uno de los objetivos más importantes. Para ello es necesario desarrollar, en ambientes integrados, servicios de apoyo a la educación, a la vivienda, al trabajo, y al ocio y tiempo libre. De esta forma se crean situaciones que favorecen la mejora de la satisfacción con la vida; sentimientos de amistad, afecto y pertenencia, provenientes de las relaciones sociales, y sentimientos de seguridad provenientes del autocontrol y control del ambiente. Un entorno óptimo debe ofrecer oportunidades de: 1. compartir los lugares habituales que definen la vida en la comunidad; 2. experimentar la autonomía, toma de decisiones y control; 3. aprender y llevar a cabo actividades funcionales y significativas; 4. percibir que se ocupa un lugar válido en la comunidad, y 5. participar en la comunidad, sintiendo que se forma parte de una red social de familiares y amigos.

Los factores ambientales más importantes relacionados con el fomento del bienestar incluyen: el bienestar físico (salud y seguridad personal), material (confort material y seguridad económica); social (actividades comunitarias y cívicas); estimulación y desarrollo cognitivo; ocio y tiempo libre adecuado, y trabajo interesante y remunerado. Un ambiente óptimo debe ofrecer además estabilidad, debe ser un ambiente predecible y susceptible de control. Esta estabilidad es importante para la mejora del aprendizaje y la afiliación emocional, facilita la formación de sistemas de apoyo social y reduce el estrés.

Para evaluar la presencia de estas características en un determinado ambiente es necesario observar ~ la persona en su entorno y responder a las preguntas relacionadas con lo que esa persona está haciendo, dónde lo está "haciendo, con quién lo está haciendo y qué otra cosa desearía hacer o hacer «además de». Ello requiere, asimismo, analizar la educación, modo de vida y entornos de empleo del sujeto, para determinar qué características del torno están facilitando o inhibiendo esos factores de desarrollo y calidad vida.

En el cuadro 11.3 se muestran una serie de vías a través de las cuales pueden modificar los entornos para aumentar el sentimiento de bienestar estabilidad de una persona. Las sugerencias están organizadas alrededor cuatro áreas de la vida: física, social, material y cognitiva.

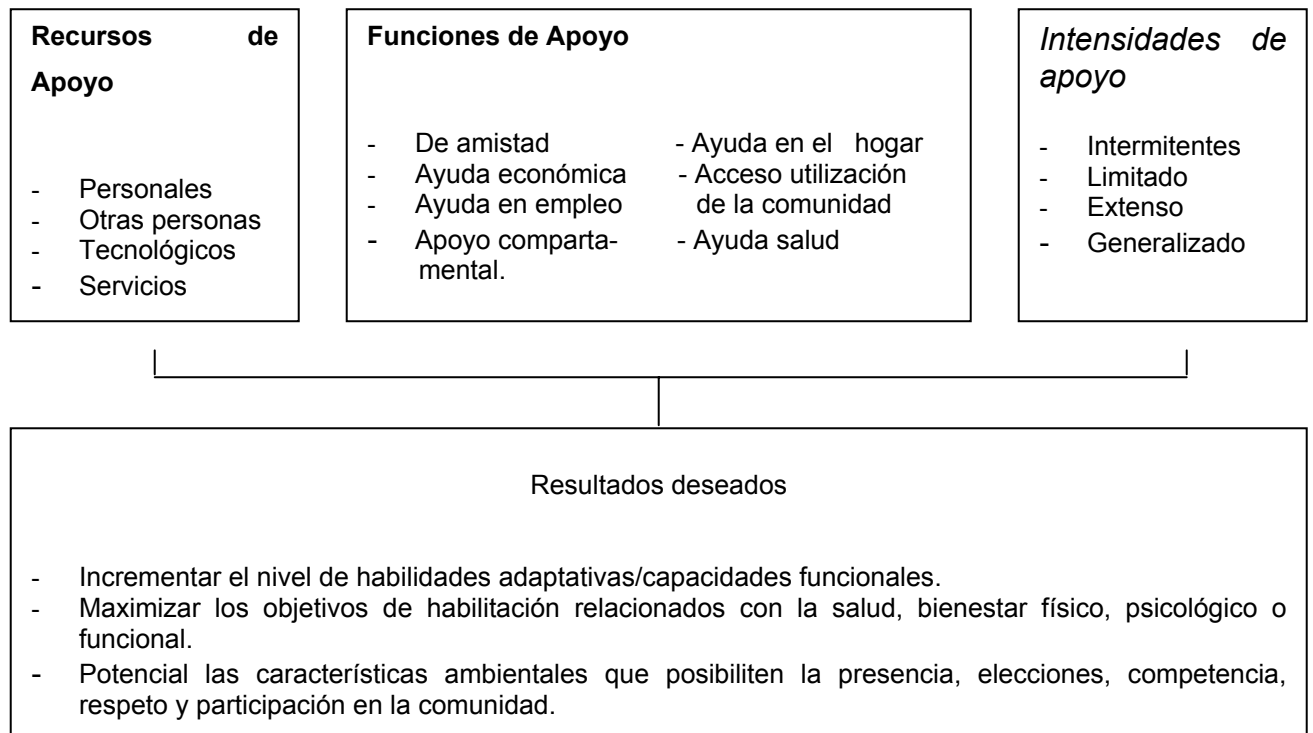
Cuadro 11.3: Factores ambientales que aumentan la sensación de bienestar y de estabilidad de una persona

<i>Área de la vida</i>	<i>Factor</i>	<i>Sugerencias para maximizar el factor</i>
FÍSICA	Salud, estado físico, nutrición	<ul style="list-style-type: none"> - Salvaguardar la salud y estado físico de la persona. - Asegurar unos adecuados servicios médicos, oftalmológicos, estomacológicos de terapia física y nutricionales.
MATERIAL	Hogar, posesiones, ingresos	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir la posesión y control de las pertenencias materiales personales. - Maximizar la cantidad de ingresos disponibles que está bajo el control de la persona. - Salvaguardar y promover la calidad física del hogar.
SOCIAL	Presencia en la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el acceso a la comunidad (tiendas, ocio y servicios educativos) - Fomenta la existencia de un amplio número de

		<p>amigos, miembros de la familia, colegas e iguales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir elecciones sobre el hogar, actividades y posesiones. - Desarrollar habilidades básicas de comunicación, capacidades, autoayuda, y habilidades sociales de ocio.
COGNITIVA	Desarrollo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar estimulación, educación y entonces enriquecedores. - Enseñar habilidades de toma de decisiones. - Desarrollar competencia y capacidad para elegir y tomar decisiones.

Apoyos

Los apoyos se definen como todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y las «causas» de individuos con o sin discapacidades; que les capacitan para acceder a recursos, información y relaciones en entornos de trabajo y de vida integrados, y que incrementan su interdependencia / independencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción. Existen varios modos de conceptualizar los tipos de apoyo. El modelo propuesto en la nueva definición (Luckasson et al., 1992) viene recogido en la figura



Servicios (p. ej., de habilitación). Su intensidad y duración puede variar en función de las personas, situaciones y momentos vitales. Deben abarcar todas las posibles facetas de la vida de la persona-

(hogar, trabajo, comunidad y salud, entre otras). Los resultados que se esperan obtener de su utilización son, además de los ya expuestos contribuir al desarrollo personal, social y emocional, fortalecer la autoestima y sentido de valía del individuo y ofrecer oportunidades para contribuir a la sociedad. El principal objetivo de estos apoyos es fomentar una integración con éxito, de ahí que, siempre que sea posible, se recomiende utilizar apoyos naturales. No obstante, dado que se carece de experiencia en la utilización de este tipo de apoyos, la AAMR propone una serie de directrices para asegurar su eficacia. Éstas son, entre otras: 1. los apoyos naturales han de ocurrir en entornos ordinarios e integrados; 2. han de llevarse a cabo fundamentalmente por individuos que trabajan, viven o juegan habitualmente en ese entorno; 3. han de ser individualizados; 4. deben coordinarse a través de un responsable; 5. los resultados obtenidos han de someterse a una evaluación.

El futuro inmediato

La definición adoptada por la Asociación Americana sobre Retraso Mental es reconocida ampliamente por su novedad y oportunidad en el momento actual. Lo que no obsta para que haya generado ya un cierto debate sobre su adecuación, sus implicaciones, y sobre sus posibles alternativas (Borthwick- Duffy, 1994; Dybwad y Taylor, 1994; Greenspan, 1994; Jacobson, 1994; Jacobson y Mulick, 1992; MacMillan, Gresham y Siperstein, 1993). Las críticas centrales y mejor argumentadas a la nueva concepción se centran en (MacMillan, Gresham y Siperstein, 1993):

1. La adopción del criterio de 75 puntos de CI que puede llegar hasta 80 puntos con la consideración del error estándar de la medida en algunos tests- para establecer el límite entre una persona con o sin retraso mental va a significar que muchas más personas van a ser diagnosticadas como tales. Por tanto, se va a estigmatizar a un nutrido porcentaje de personas que pertenecen al núcleo más alto del grupo, y que previamente no eran considerados retrasados mentales.

2. La nueva concepción de las habilidades de adaptación frente a la conducta adaptativa ignora aspectos del desarrollo de las personas, contribuyendo a una mayor falta de fiabilidad en el proceso diagnóstico. Por otro lado, la selección de las diez áreas de habilidades de adaptación no está empíricamente derivada, no existiendo estudios de análisis factorial que validen la existencia e independencia de esos diez dominios.

3. El fracaso de la nueva definición en reconocer diferentes subtipos de individuos con retraso mental parece un paso hacia atrás en los esfuerzos para comprender el retraso mental. Por un lado, existe cierta correspondencia entre los anteriores niveles de retraso (ligero, medio, severo y profundo) y los nuevos niveles de apoyo (intermitente, limitado, extenso y generalizado), por lo que no parece tener sentido el cambio. Por otro lado, el nuevo sistema es menos preciso y fiable que el que reemplaza. Esto obliga a esperar el desarrollo de instrumentos para evaluar los niveles de apoyos igual que debemos esperar nuevos tests de habilidades de adaptación.

Jacobson (1994) dice que la definición tiene un carácter más sociopolítico que psicobiológico, habiéndose definido el retraso mental en términos compatibles con la metamorfosis del rol de las personas con discapacidad en la cultura occidental. De esa manera se ha ganado en conciencia social, pero se ha perdido en fundamentación científica. Borthwick-Duffy (1994) insiste en las dificultades para medir la conducta adaptativa por la falta de validez de constructo de las diferentes áreas, y concluye que estando la reconceptualización del retraso mental todavía en transición

hubiera sido más oportuno actualizar la anterior definición y esperar a un mayor consenso para cambiar el paradigma. Greenspan (1994) analiza la controversia originada por la nueva definición como lógica, dada la magnitud del cambio propuesto, y subraya que el nuevo paradigma responde a la denominada revolución de los apoyos: «se ve la discapacidad en términos de las necesidades relativas de apoyos para desempeñar diversos roles sociales preferentemente, más que en términos de la competencia / incompetencia relativa de un individuo para desempeñar esos roles» (p. 547).

En anteriores ocasiones las propuestas de la AAMR fueron asumidas rápidamente por la Organización Mundial de la Salud y por la Asociación Americana de Psiquiatría en sus respectivos sistemas y manuales de clasificación de los trastornos mentales. Dada la amplia aceptación internacional y multiprofesional de los manuales de esas organizaciones, la difusión y aceptación de la definición de la AAMR alcanzó niveles muy altos. Esta vez, la tarea será más ardua que en anteriores ocasiones. De hecho, ya se ha publicado un artículo (MacMillan, Gresham y Siperstein, 1993) proponiendo que en lugar de la nueva definición se mantenga la que adopte el DSM-IV de la Asociación Americana de Psiquiatría, el cual está a punto de salir y parece que mantiene un esquema similar al de las definiciones anteriores de la AAMR.

Desde una perspectiva más amplia y positiva que la reflejada por las críticas, parece que algunas de las aportaciones más novedosas de la nueva definición, como son la concepción del retraso mental de modo interactivo con el ambiente, su enfoque multidimensional de la evaluación e intervención, el análisis de los tipos e intensidades de apoyos, y el desmenuzamiento de las habilidades de adaptación social, influirán decisivamente en las concepciones futuras de otros tipos de discapacidad. La dirección apuntada por la nueva definición no cabe duda de que va en consonancia con las modificaciones desde perspectivas prácticas hay que acometer a la hora de definir y clasificar esas deficiencias o discapacidades. La propuesta de la AAMR se puede calificar de pionera en este sentido.

La propuesta significa un giro tan radical de las concepciones anteriores que originará más debate y cierta dificultad para su aceptación inmediata. Los cambios propuestos requieren tiempo, así como también requieren ciertas modificaciones en base a la experiencia que se vaya obteniendo. grandes cambios siempre han originado resistencia (Greenspan, 1994). obstante, la dirección escogida parece la adecuada en función de las tendencias de los últimos años, y no cabe duda que es la concepción del retraso mental hoy y en el futuro inmediato. De acuerdo con Naisbitt (1982; cit por Bruininks, 1991) en su libro sobre las Megatendencias, «el camino fiable para anticipar el futuro es entendiendo el presente» pues «las tendencias, como los caballos, son más fáciles de conducir en la dirección que < ya están tomando» (pp. 2 Y 9). Las tendencias actuales optan con claridad por la integración educativa, la inclusión, los enfoques basados en la comunidad, el empleo competitivo y con apoyo, la vivienda en pisos o residen muy pequeñas, la participación de las personas con retraso mental y familias en los procesos de evaluación y tratamiento y en las decisiones sobre su vida, la integración social, la evaluación de la eficacia de los servicios, la mejora de la calidad de vida y otras similares.

Lograr un desarrollo adecuado de esas tendencias apuntadas es una tarea difícil que requerirá el esfuerzo conjunto de los distintos colectivos implicados: las personas con retraso mental, sus familias, los profesionales y las personas que desempeñan puestos de responsabilidad política o administrativa en el sector público o de responsabilidad social en las organizaciones no gubernamentales. Se necesita el empuje personal, la financiación, la planificación, la estimulación e incentivación, y la evaluación de experiencias innovadoras y modelos de atención para contribuir

significativamente a los cambios que se avecinan. Los tiempos actuales presentan nuevas realidades que requieren nuevos retos. A aquellas personas involucradas en la atención al colectivo de personas con retraso mental corresponde poner en marcha transformaciones. Será la experiencia acumulada en base a los nuevos planteamientos la que orientará los cambios futuros a realizar en la concepción y definición hoy planteadas, y en definitiva en la forma de entender-atender a las personas con retraso mental en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Benedet, M. J. (1991), Procesos cognitivos en la deficiencia mental. Concepto, evaluación y bases para la intervención, Madrid, Pirámide.
- Borthwick-Duffy, S. (1994), «Review of "Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports"», American Journal of Mental Retardation, núm. 98, pp. 541-544.
- Bruininks, R. H. (1991), «Presidential Address 1991. Mental Retardation: New Realities > New Challenges», Mental Retardation, núm. 29(5), pp. 239-251.
- Clausen, J. A. (1967), «Mental Deficiency: Development of a Concept», American Journal of Mental Deficiency, núm. 71, pp. 727-745.
- Dickie, R. F. (1982), «Still Crazy after all Those Years: Another Look at the Question of Labeling and Non-categorical Conceptions of Exceptional Children», Education and Treatment of Children, núm. 5, pp. 355-363.
- Doll, E. A. (1941), «The Essentials of an Inclusive Concept of Mental Deficiency», American Journal of Mental Deficiency, núm. 46, pp. 214-219.
- (1953), The Measurement of Social Competence, Washington, Educational Publishers Inc.
- Dybwad, G. y Taylor, S. J. (1994), «Introduction to Burton Blatt's 1977 Thoughts», Mental Retardation, núm. 32, p. 70.
- Fierro, A. (1984), «Modelos psicológicos de análisis del retraso mental», Papeles del Colegio de Psicólogos, núm. 4, pp. 4-10.
- Ford, A.; Schorr, R.; Meyer, L.; Davern, L.; Black, J., y Dempsey, P. (1989), The Syracuse Community-referenced Curriculum Guide for Students with Moderate and Severe Disabilities, Baltimore, Brooks.
- Gallagher, J. J. (1976), «The Sacred and Profane Use of Labeling», Mental Retardation, núm. 14, pp. 2-3.
- Greenspan, S. (1994), «Review of "Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports"», American Journal of Mental Retardation, núm. 98, pp. 544-549.
- Grossman, H. J. (comp.) (1973), Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation, Washington, DC, American Association on Mental Deficiency.
- (comp.) (1977), Manual on Terminology and Classification (ed. rev.), Washington, DC, American Association on Mental Deficiency.
- (1983), Classification in Mental Retardation, Washington, DC, American Association on Mental Deficiency, 3.a ed. rev., c.~ !
- Halpern, A. (1968), «A Note on Clausen's Call for a Psychometric Definition of Mental Deficiency», American Journal of Mental Deficiency, núm. 72, pp. 948 : 949.
- Heber, R. (1959), «A Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation», American Journal of Mental Deficiency, núm. 65, pp. 499-500.
- (1961), «Modifications in the Manual on Terminology and Classification in

Romero Silvia, Nasielsker Jenny.
Curso Nacional de Integración Educativa.
SEP 200. pp. 27-44

¿Quiénes son los alumnos con pérdida auditiva?

Clasificación de los alumnos con pérdida auditiva según la mayor o menor dependencia del canal visual

El grupo de personas con pérdida auditiva es tan heterogéneo que resulta muy complicado establecer las diferencias características entre ellas. Tal vez conozca el factor a alguna persona mayor de 60 o 70 años que tiene dificultades para oír por la edad y se pregunte sobre la diferencia que existe entre esta persona y un alumno de segundo de primaria que nació con una pérdida auditiva o con un alumno de quinto grado que acaba de tener un accidente y como consecuencia presenta una pérdida auditiva. En ciertos aspectos, la diferencia puede ser mínima, pero en otros puede ser grande. Las personas con pérdida auditiva dependen más del sentido de la vista para su comunicación y desenvolvimiento social que las personas con audición normal. Esta dependencia varía según los factores clínico-audiológicos, educativos y personales, que vamos a ver en este capítulo. En la educación de las personas con pérdida auditiva hay que considerar que existen diferencias entre ellas mismas que deben ser atendidas en forma específica.

En el ámbito educativo conviene clasificar a los alumnos con pérdida auditiva según su nivel de dependencia del canal visual y a partir de esta diferenciación se pueden diseñar e implementar modelos de integración que responden a las necesidades educativas de cada individuo. Dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso eminentemente comunicativo y de acceso a la información, es importante considerar que cada sentido humano contribuye de diferente forma a ponernos en contacto con el mundo que nos rodea, pero todos ellos se complementan. Por medio de la vista y la audición, captamos información que se encuentra a cierta distancia, mientras que por el tacto, el gusto y el olfato percibimos información más cercana (CNREE-MEC, 1988b). La vista es direccional, voluntaria y unifocal la audición en cambio, percibe de forma envolvente, continua y global. Cuando la audición se encuentra afectada la vista sume una doble función; mantener el contacto con el medio externo para dar estabilidad y seguridad, y conservar la atención en las tareas concretas que se realizan. Por lo que se refiere al olfato y al tacto, ambos sentidos también pueden brindar un mayor apoyo cuando la audición se encuentra disminuida para facilitar el acceso a la información (CNREE-MEC, 1988b).

Cuando un alumno tiene una pérdida auditiva que es ligera o superficial (véase cuadro 1.4) la necesidad de compensación por medio de la vista es menor, y regularmente logra desenvolverse como si oyera normalmente, siempre que cuente con la ayuda necesaria para acceder a la información, la comunicación y el aprendizaje en general; pero si la pérdida auditiva es de grado mayor, esta necesidad de compensación implica modificaciones importantes en su forma de vida, en su familia y su ambiente escolar, pues esta persona depende fundamentalmente de la vista para comunicarse, aprender y acceder a la información. Sin embargo, el grado de la pérdida auditiva no es el único factor que determina el nivel de dependencia visual; el momento en que se inicia la

pérdida, el momento de su detección, sus características clínicas y sus posibilidades de pensamiento de tratamiento médico-audiológico son factores que inciden en el nivel de dependencia visual. Además, cada estudiante cuenta con potenciales específicos y una historia personal que determinan su perfil en términos de sus preferencias y aptitudes.

La distinción de alumnos con pérdida auditiva con menor dependencia visual (en adelante pérdida auditiva menor) y alumnos con pérdida auditiva con mayor dependencia visual (en adelante pérdida auditiva mayor) es un punto de partida para entender una de las muchas diferencias que existen al interior del grupo de las personas con pérdida auditiva.

Existen pérdidas auditivas transitorias o reversibles y pérdidas auditivas permanentes o irreversibles, lo cual es determinante en el proceso de integración educativa. Comúnmente, las pérdidas transitorias o reversibles están asociadas con una mayor dependencia visual mientras que las permanentes e irreversibles se asocian con una mayor dependencia visual, además las transitorias suelen presentarse después del nacimiento, es decir, son adquiridas, en cambio las que son de nacimiento congénitas, suelen ser permanentes e irreversibles.

La valoración oportuna de la pérdida auditiva determina sus posibilidades de tratamiento médico o quirúrgico, pero cuando es irreversible, es necesario superar la idea de enfermedad y plantearse la aceptación y adaptación de la persona afectada. Si bien es cierto que una pérdida de audición es una disminución de la capacidad auditiva, también es cierto que una vez asumida de forma natural y positiva en los casos en los que no puede remediarse deja de ser una carga tanto para el afectado como para su familia.

Muchas personas con pérdida auditiva irreversible utilizan una lengua de señas y en muchos países y regiones del mundo están organizadas en asociaciones culturales reconocidas como minorías lingüísticas y étnicas, con derechos y obligaciones, lo que ha favorecido su desarrollo. Esto ha sido posible porque no se consideran como un grupo de enfermos, sino únicamente distinto. No siempre resulta fácil asumir la pérdida auditiva como algo natural; la aceptación y adaptación son mucho más naturales para los que han nacido y vivido en familias donde la pérdida auditiva es algo conocido, es decir, son hijos de padres sordos identificándose en este caso con otros miembros de la familia.

Cuando la persona nace en una familia donde no hay otros miembros con pérdida auditiva, es decir, es hijo de padres oyentes, o pierde la audición en la juventud o en la edad adulta, persona ensordecida, la aceptación y adaptación de su condición son mucho más complejas, por el hecho de convivir diariamente con personas diferentes o con el propio recuerdo de si misma cuando oía.

El profesor debe conocer las particularidades de sus alumnos con pérdida auditiva a fin de contribuir adecuadamente a su escolarización y socialización. En las secciones siguientes ofrecemos una visión general de los aspectos médicos, fisiológicos y audiológicos de la pérdida auditiva, así como de la adaptación social, el desarrollo comunicativo y el rendimiento escolar, para facilitarle esta labor al profesor de la escuela regular. En el cuadro 5.1 se resumen las características más frecuentemente asociadas a los dos perfiles planteados de alumnos con pérdida auditiva en relación con su dependencia del canal visual.

La audición y la pérdida auditiva

El órgano de la audición es el oído, que transforma la energía, es decir, recibe las ondas sonoras del exterior – energía mecánica – y las amplifica y convierte en energía bioeléctrica para que el cerebro

la procese y entienda. Cuando el oído no funciona debidamente, envía señales débiles o distorsionadas al cerebro, lo que produce la pérdida auditiva. Desde el punto de vista médico-fisiológico, la pérdida auditiva consiste en la disminución de la capacidad de oír

Cuadro 5.1			
Nivel de dependencia del canal visual de los alumnos con pérdida auditiva y rasgos comunes			
Dependencia del canal visual	Grado de la pérdida auditiva	Inicio y temporalidad de la pérdida auditiva	Proceso de aceptación y adaptación
Menor	Ligera o superficial	Adquirida irreversible	Natural si es reversible Difícil si es permanente
Mayor	Media a profunda	Congénita y permanente irreversible	Natural si son hijos de padres sordos Difícil si son hijos de padres oyentes

La persona con pérdida auditiva no sólo escucha menos sino que percibe el sonido de forma irregular y distorsionada, lo que limita sus posibilidades para procesar debidamente la información auditiva.

El funcionamiento del oído

Para comprender mejor qué es la pérdida auditiva y sus implicaciones, es necesario entender cómo funciona el oído. El oído está integrado por tres partes oído externo, oído medio y oído interno.

El oído externo está formado por el pabellón auricular comúnmente llamado oreja y el conducto auditivo externo. Ésta parte del oído funciona como un embudo que conduce el sonido hacia adentro. Además, el pabellón contribuye a la función de localización del sonido (Fermín y Meleg-Smith, 1994). El límite entre el conducto auditivo externo y el oído medio es la membrana timpánica o tímpano. Cuando las ondas sonoras llegan al tímpano lo hacen vibrar.

El oído medio es una pequeña cavidad del tamaño de un chicharo o una goma de lápiz, que tiene tres huesosillos: el martillo, el yunque y el estribo. La función de estos huesosillos es amplificar y transmitir las vibraciones mecánicas del tímpano al oído externo.

En el oído interno se encuentra la cóclea, que tiene forma de caracol y contiene líquidos y unas pequeñas vellosidades que son las células ciliadas. La función del sistema coclear es transformar o translucir las ondas mecánicas en energía bioeléctrica, que es conducida por el nervio auditivo hasta el cerebro donde se reconoce y se termina de procesar el sonido.

Características del sonido

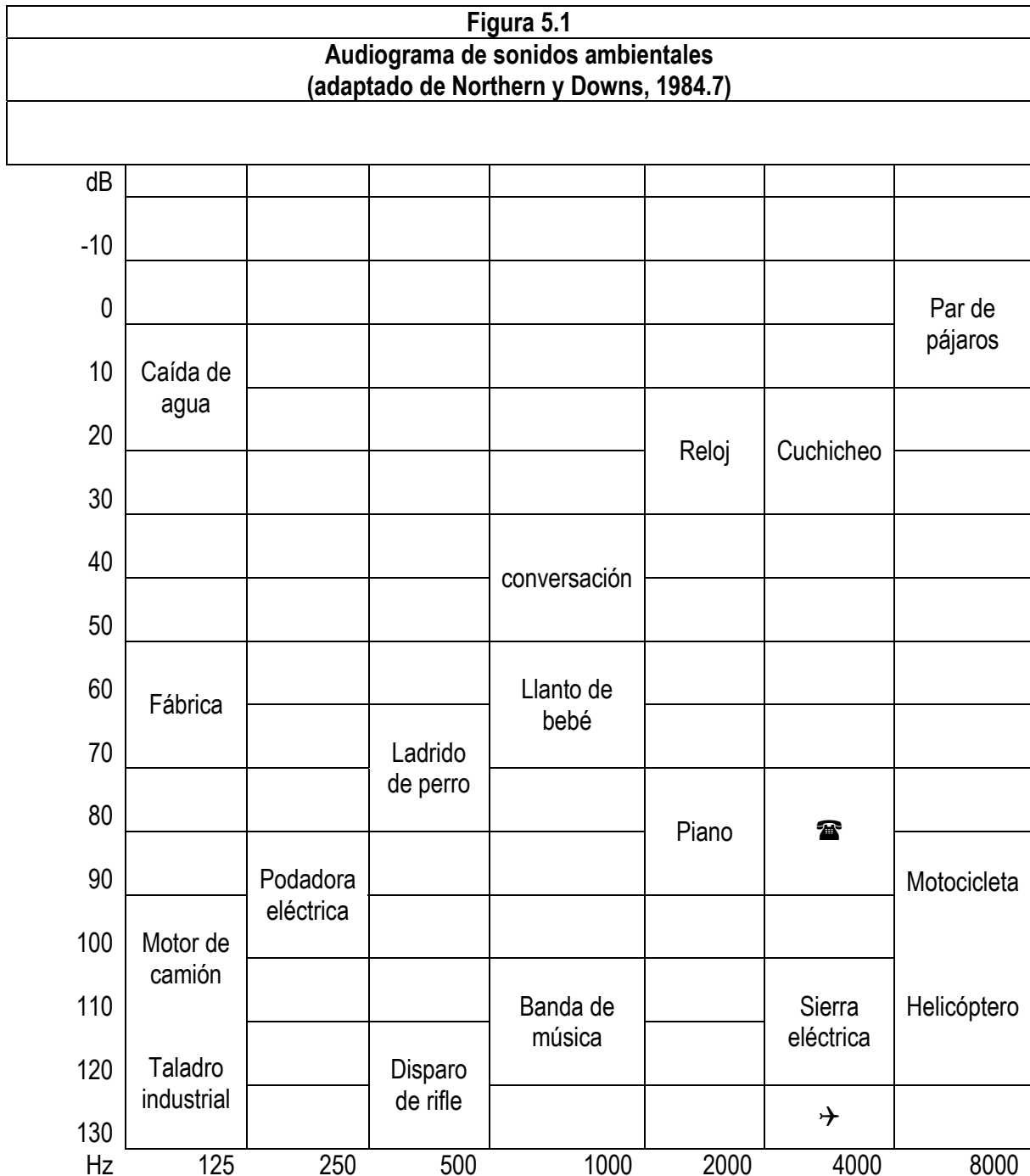
Cuando oímos percibimos sonidos de diferentes fuentes sonoras que tienen distintas características. El sonido que emite un tren en movimiento es fuerte y grave, el ruido de un ventilador es bajo y también grave, mientras que el que produce una pequeña campana puede ser de bajo volumen y agudo. Los sonidos presentan dos características fundamentales; la intensidad o volumen y la frecuencia o tono.

La intensidad depende de la cantidad de energía que se propaga en forma de vibraciones. La intensidad del sonido se mide en decibeles (dB). Cuando una persona tiene una audición normal se dice que escucha intensidades tan bajas como de cero decibeles (dB^{HL}) o menos. La voz humana en una conversación normal captada a un metro de distancia tiene una intensidad aproximada de 60 dB, mientras que el cuchicheo o susurro alcanza una intensidad de 30 a 40 dB, y el grito de 80 a 90 dB. Los sonidos con una intensidad de 130 dB o más producen molestia o dolor, y a este límite se le conoce como umbral del dolor (CNREE-MEC, 1988b).

La frecuencia se refiere a la cantidad de veces que una onda se repite en un segundo y se mide en ciclos por segundo o hertzios (Hz). La percepción de tonos agudos corresponde a una mayor repetición de la onda en un segundo, mientras que la percepción de tonos graves o bajos corresponde a una menor repetición de la onda en el mismo tiempo. Ningún sonido real tiene una sola frecuencia, pero si presenta una frecuencia típica o fundamental. En la figura 5.1 se ubican en un audiograma (gráfica de sonido) las fuentes de algunos sonidos ambientales según su frecuencia e intensidad típicas.

En cuanto a los sonidos de la lengua española, las vocales /a/, /u/, /o/ se ubican entre los 150 y los 800 Hz las vocales /e/, /i/, entre los 2500 y los 6000 Hz, algunas consonantes sonoras /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /r/, /rr/, se producen en frecuencias entre los 150 y los 1000 Hz, mientras que la mayoría de las consonantes sordas /h/, /k/, /s/, /t/, /x/, /ch/ se localizan entre 1000 y 6000 Hz (Torres Rodríguez, Santana y González, 1995) (véase figura 5.2).

El arreglo de las diferentes frecuencias de un mismo sonido constituye su timbre. Cada sonido tiene esta cualidad particular, además del tono y la intensidad. El timbre permite reconocer el sonido producido por diferentes objetos o instrumentos y diferenciar las voces de las personas (CNREE-MEC, 1988b).



Características médicas, fisiológicas y audiológicas de la pérdida auditiva

Cuando alguna parte del oído sufre algún daño, la señal auditiva se debilita o distorsiona. En el oído externo, la malformación o ausencia del pabellón auricular (atrevia), así como la presencia de objetos extraños, la acumulación de cerumen o cerilla en el conducto auditivo externo o su malformación, obstruyen el paso del sonido. En el oído medio, las malformaciones, las infecciones, la presencia de líquido o el endurecimiento de tejidos (otoesclerosis) pueden provocar que el movimiento de la cadena de huesecillos se destruya, lo que afecta el proceso auditivo. Cuando lo

que se afecta es el oído externo o el oído medio, se dice que el problema auditivo es de conducción o conductivo. Si existe alguna malformación o disfunción en el oído interno o en el nervio auditivo, las señales bioeléctricas se producen o transmiten en forma indebida, y en estos casos la pérdida auditiva es de tipo neurosensorial o sensorineural. Como hemos dicho, en el cerebro es donde se reconoce y concluye el procesamiento del sonido, por lo que cuando el daño se ubica en la corteza cerebral, se dice que la pérdida auditiva es de tipo central. La combinación de dos o más tipos de pérdidas produce una pérdida auditiva mixta. (véase cuadro 5.2).

Las pérdidas auditivas pueden afectar a un oído o a ambos. Cuando la pérdida solo se ubica en un oído, se dice que es unilateral, mientras que cuando afecta a ambos oídos se trata de una pérdida auditiva bilateral.

Cuadro 5.2
Tipos de pérdidas auditivas por su localización

Localización del daño o lesión	Posibles daños o lesiones	Tipo de pérdida auditiva
Oído externo/oído medio	Malformaciones Presencia de objetos extraños Infecciones Presencia de líquido Endurecimiento de los tejidos (otoesclerosis)	De conducción o conductiva
Oído interno (cóclea, nervio auditivo)	Malformaciones Disfunción	Neurosensorial
Corteza cerebral	Disfunciones Lesiones	Central
Oído externo o medio y oído interno	Diversas	Mixta

Medición de la pérdida auditiva

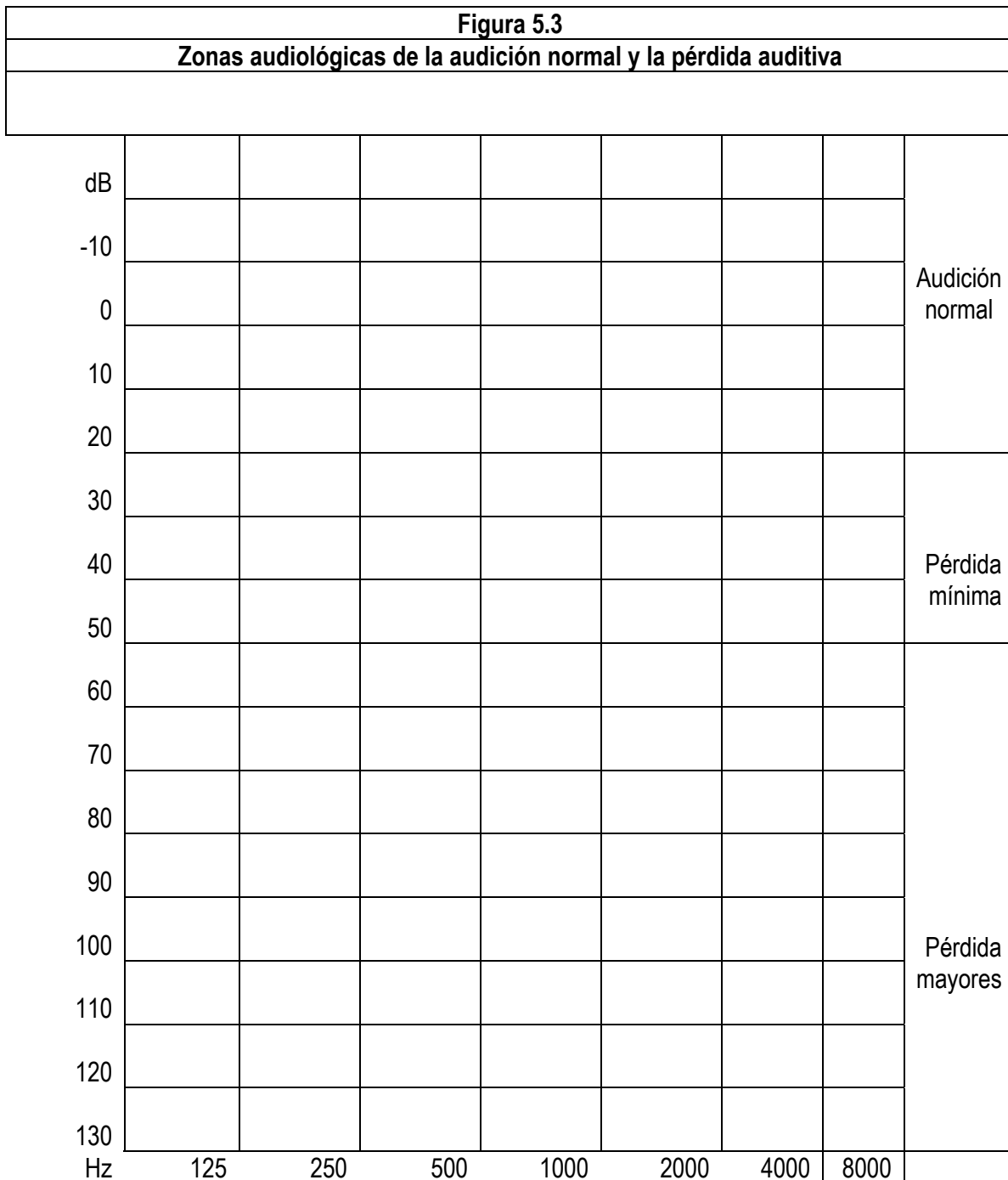
Para medir la audición de una persona se emplean regularmente tonos puros, es decir, sonidos con una sola frecuencia; estos sonidos no existen en el mundo de forma aislada, no obstante, su uso clínico permite conocer mejor lo que una persona puede escuchar. Los tonos puros corresponden a frecuencias particulares y se presentan en un rango de intensidades que van de baja (cerca a cero dB) hasta alta (cerca a los 120 dB).

El promedio de tonos puros audibles (PTA), es decir, la intensidad media de respuesta de una persona a estímulos auditivos en la frecuencia baja (500 Hz), media (1000 Hz) y alta (2000 ó 4000 Hz), es uno de los criterios más frecuentes para clasificar las pérdidas auditivas según su grado. Las pérdidas auditivas pueden clasificarse en dos grandes grupos: mínimas y mayores, las mínimas suelen ir acompañadas de una menor dependencia visual, mientras que las mayores se encuentran asociadas a una dependencia visual más amplia, pero estas clasificaciones – grado y nivel de dependencia visual – no pueden considerarse idénticas (figura 5.3).

Existen diversas clasificaciones de pérdidas auditivas por el grado; aquí presentamos la clasificación comúnmente empleada en México y otra clasificación (figura 5.4) que atiende especialmente a las pérdidas auditivas mínimas. La inclusión de esta segunda clasificación responde a nuestro interés

por lo que el profesor puede detectar las pérdidas auditivas mínimas cuyo impacto en el desempeño escolar suele pasarse por alto o interpretarse mal (...).

Además de los criterios de tipo y grado, las pérdidas auditivas también pueden clasificarse según el momento de su aparición, en congénitas que están presentes desde el nacimiento y adquiridas, que se presentan posteriormente y por su impacto en el desarrollo y uso de la lengua oral, en prelocutivas, si aparecen antes del desarrollo de la lengua oral, y poslocutivas cuando aparecen después. La pérdida prelocutiva afecta definitivamente al desarrollo de la lengua oral y su efecto.



Está en relación directa, aunque no exclusiva, con el tipo y grado de pérdida, el efecto de la poslocutiva depende de la edad en que aparece si la persona ya ha desarrollado y usado la lengua oral por un tiempo prolongado, la pérdida auditiva que le sobrevenga ya no afecta al desarrollo de esa lengua, pero provocará un deterioro paulatino de sus habilidades para la comunicación oral. En el cuadro 5.5 se resumen estos criterios, las clasificaciones correspondientes y la posible dependencia del canal visual.

Cuadro 5.3	
Clasificación de pérdidas auditivas por su grado (SEP, 1985 Escala Internacional ISO)	
PTA Promedio de tonos audibles)	Grado de pérdida auditiva
20 – 40 dB	Superficial
41 – 70 dB	Media
71 – 90 dB	Profunda
91 o más dB	Anacusia

Cuadro 5.4	
Clasificación de pérdidas auditivas por su grado (Anderson y Markin, 1991)	
PTA Promedio de tonos audibles)	Grado de pérdida auditiva
16 – 25 dB	Ligera
26 - 40 dB	Superficial
41 – 55 dB	Media
56 – 70 dB	Media Severa
71 - 90 dB	Severa
91 o más dB	Profunda

Cuadro 5.5			
Criterios médico-fisiológicos para la clasificación de las pérdidas auditivas y su posible dependencia del canal visual			
Criterio general	Clasificación		Posible dependencia del canal visual
Localización del daño o lesión	Oído externo y oído medio	Conductivas	Menor
	Oído interno	Sensorineurales	Mayor
	Corteza cerebral	Centrales	Mayor
	Oído externo o medio Y oído interno	Mixtas	Mayor
Grado	16 – 25 dB	Ligera	Mayor
	26 - 40 dB	Superficial	Menor
	41 – 55 dB	Media	Variable
	56 – 70 dB	Media Severa	Variable
	71 - 90 dB	Severa	Mayor
	91 o más dB	Profunda	Mayor
Oídos que afecta	Un oído	Unilateral	Menor
	Ambos oídos	bilateral	Mayor
Momento de inicio	Desde el nacimiento	Congénita	Mayor
	Después del nacimiento	Adquirida	Variable
Efecto en el desarrollo de la lengua oral	Antes de los 3 y hasta los 5 años	Prelocutiva	Mayor
	Después de los 3 y hasta los 5 años	Posiocutiva	menor

Los apoyos tecnológicos para compensar las pérdidas auditivas

Son pocos los casos de pérdida auditiva que pueden ser corregidos con un tratamiento médico o quirúrgico. Las pérdidas de tipo conductivo, cuya causa se localiza en el oído externo o medio, tienen mejor pronóstico mediante tratamiento de este tipo en los demás casos, la opción, además de la compensación natural por medio del canal visual, es el uso de apoyos tecnológicos, especialmente de auxiliares auditivos personales. Estos aparatos auxiliares no restituyen la audición pero pueden compensar en parte la pérdida auditiva, a través de ellos se perciben los sonidos, en especial de la lengua oral, con distintos grados de distorsión que dependen de las características de la pérdida y de la calidad y potencia del aparato.

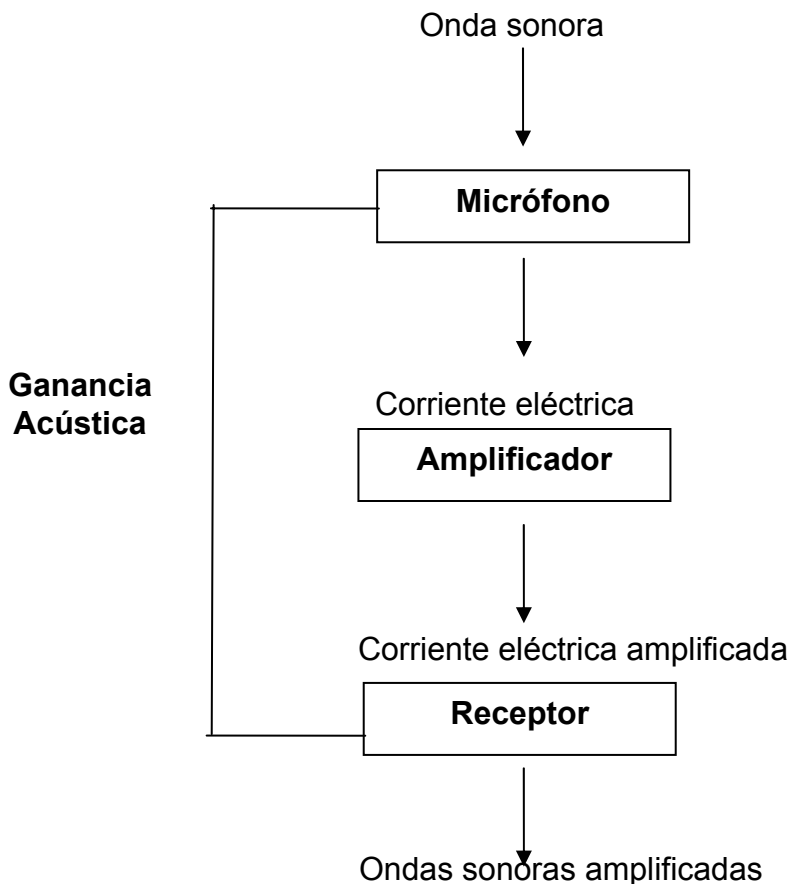
El uso de aparatos auditivos se ha extendido en los últimos años gracias a los avances de la tecnología. La amplificación del sonido puede modificarse por medio de filtros según las necesidades. El funcionamiento de un aparato de este tipo es similar a un micrófono amplificador,

pero de uso individual y de tamaño muy pequeño, pues en un espacio mínimo tiene incorporados un micrófono, un amplificador, un receptor y una fuente de alimentación o pila (Martínez, 1994).

Los auxiliares auditivos son recomendables en pérdidas crónicas e irreversibles, pero no en el caso de pérdidas transitorias o intermitentes (Del Rello y del Rello, 1994). Existen cinco tipos auxiliares auditivos de caja, de curveta o retroauricular, intraauricular, intracanal, y adaptados al armazón de los lentes. Los dos más usados en la población infantil son los de caja y los de curveta, pues ofrecen mayor ganancia acústica. Los auxiliares auditivos son de uso personal y se adaptan individualmente a cada usuario. Las casas comerciales tienen diferentes marcas y modelos, y sólo un audiólogo puede recetar y adaptar el auxiliar auditivo si éste no está bien adaptado a las necesidades de la persona, puede provocar mayores daños en la audición o limitaciones en cuanto al beneficio que pudiera ofrecer el aparato.

Además de los auxiliares auditivos, existen otros sistemas especiales de amplificación que pueden emplearse en el aula escolar. Actualmente, la amplificación de frecuencia modulada (FM) es la más utilizada y aceptada para este fin, pero también se puede emplear el sistema de amplificación con bocinas o en campo libre para mejorar la acústica de los salones de clase.

Figura 5.4
Esquema del funcionamiento de un auxiliar auditivo
(adaptado de Morrow-Lettre, 1988.37)



Efectos de la pérdida auditiva en la conducta auditiva

Además del hecho evidente de que las personas con pérdida auditiva escuchan con menor intensidad y claridad, existen otros efectos de la pérdida auditiva como son la intolerancia al ruido y ciertas reacciones que pueden parecer extrañas y difíciles de comprender. Los efectos más importantes en la conducta auditiva están relacionados con el análisis en frecuencia y la distorsión del sonido, el reclutamiento y la presencia de zumbidos o acúfeno.

El oído interno sano funciona como un conjunto de filtros que analiza los sonidos complejos, lo que permite escuchar con claridad, es decir, sin distorsiones los sonidos formados por varias frecuencias, así como distinguir y apreciar, por ejemplo, distintos instrumentos musicales, sonidos del habla o timbres de voz. Esta función del oído interno se conoce como análisis en frecuencia (Pérez, Castañeda y Escamilla, 1994).

Las investigaciones revelan que además de recibir y analizar el sonido, las vellosidades del oído interno, es decir, las células ciliadas pueden producir sonidos, lo cual incrementa la sensibilidad y agudeza de afinación de los filtros mediante el proceso conocido como retroalimentación. Cuando el oído interno se encuentra dañado, la posibilidad de analizar los sonidos para identificar diferencias como las señaladas se ve afectada, lo cual explica la distorsión e imprecisión de la audición. En general, cuando mayor es la pérdida auditiva mayor es la distorsión del sonido. Actualmente, se puede afirmar que, en las lesiones de origen coclear, la función de análisis en frecuencia es una de las más afectadas (Pérez, Castañeda y Escamilla, 1994).

Otro efecto importante de las pérdidas auditivas de origen coclear es el reclutamiento, que consiste en un incremento anormalmente rápido de la intensidad subjetiva ante incrementos menores de la intensidad del sonido. Este fenómeno ocasiona grandes molestias pues los cambios de sonido se perciben en forma abrupta y exagerada, lo cual resulta incomprensible para quien lo padece y para sus familiares o las personas que los rodean. Para poder entender el fenómeno del reclutamiento podemos imaginarnos el selector de volumen de un radio que no se ajusta a niveles intermedios, y al aumentar un poco el volumen, escuchamos repentinamente un estruendo. Algo similar ocurre a la persona que padece reclutamiento no escucha los sonidos suaves, y los sonidos medianos o fuertes le molestan mucho más que a la persona que no padece esta alteración.

Por eso es muy importante que tanto la persona con pérdida auditiva como sus familiares conozcan las características del reclutamiento para evitar las variaciones bruscas de volumen del sonido, comprender las reacciones de la persona con pérdida auditiva ante este tipo de variaciones y ajustar el volumen del auxiliar en los diferentes ambientes a fin de reducir las molestias. El uso inapropiado del auxiliar auditivo ante la presencia de reclutamiento puede tener diversas complicaciones, como que el usuario decida no utilizar el aparato o que se dañe más su audición por trauma acústico.

Según Martín (1991), el reclutamiento es un síntoma casi inequívoco de lesión en las células sensoriales del oído interno, y puede detectarse regularmente en las pruebas de reflejo acústico que se practican en una batería audiológica.

Algunas personas, con o sin pérdida auditiva oyen ruidos internos o zumbidos en los oídos, fenómeno que se conoce como acúfeno. Quienes lo padecen reportan que en situaciones de silencio externo (en la noche, principalmente) escuchan ruidos dentro de su cabeza que les impide

descansar o concentrarse. El acúfeno parece estar asociado con la producción de sonidos en el oído interno o con sonidos producidos en el interior de nuestro cuerpo (Pérez, Castañeda y Escamilla, 1994). Suele ser más frecuente en personas con alguna alteración en la audición, y cuando es severo interfiere con el funcionamiento cotidiano de la persona. Las causas del acúfeno son muy diversas y pueden deberse a aspectos psicológicos y de salud general (como anemia, alergias, tumores, malformaciones) o a lesiones u obstrucciones en alguna parte del oído (Martín 1991).

Los efectos de las pérdidas auditivas descritos (deterioro del análisis en frecuencias, reclutamiento y acúfeno), provocan en las personas con pérdida auditiva que están inmersas en una cultura de oyentes reacciones de aislamiento social, irritabilidad y hasta desesperación. Estas reacciones pueden acentuarse por la falta de comprensión de los demás que no se explican tales conductas y las interpretan como reacciones voluntariamente discrepantes ante los estímulos sonoros.

La adaptación social de las personas con pérdida auditiva y su pertenencia cultural

El entorno social de las personas con pérdida auditiva tiene efectos específicos en su desenvolvimiento, adaptación y desarrollo. Ya hemos dicho que si son hijos de padres sordos suelen seguir un proceso de aceptación y adaptación natural, mientras que si sus padres oyen o ellos ensordecieron de jóvenes o adultos, tienen mayor dificultad para adaptarse. Una diferencia crucial entre estos dos grupos es que el primero se desenvuelve en un entorno predominantemente visual, es decir, un entorno en el que el sonido no forma parte esencial de su vida cotidiana y las señales que regularmente son sonoras han sido sustituidas por señales visuales, en tanto que el entorno social del segundo grupo es predominantemente auditivo, pues las señales y la información se transmiten en forma sonora. En otras palabras, por lo general, los hijos de padres sordos pertenecen a una cultura silente (visual) y los hijos de padres oyentes y las personas ensordecidas pertenecen a una cultura oyente (auditiva).

La cultura silente tiene reglas de interacción que responden a la necesidad de utilizar en forma más amplia el sentido de la vista. Por ejemplo, en las familias de sordos se considera de mal gusto e incluso de mala educación poner flores en la mesa porque obstaculizan la visión entre las personas y bloquean la comunicación; las personas siempre se dirigen a la cara y se cercioran de que haya suficiente luz al comunicarse para alertar a una persona, los miembros de la cultura silente usan el contacto físico o medios visuales como contraste de luz en lugar de timbres (Fridman, 1996).

Los miembros de la cultura silente necesariamente tienen que interactuar con la cultura oyente por motivos administrativos, laborales, educativos y sociales, en cambio, las personas con pérdida auditiva mayor que son miembros de una cultura oyente teóricamente no necesitan convivir con personas de la cultura silente, aunque con frecuencia se acercan a estos grupos culturales en su vida adulta o antes para cubrir necesidades comunicativas y afectivas, pues las relaciones que logran establecer con la comunicación oral suelen ser escasas y superficiales (Pineda, 1996). Llama la atención que en una investigación en la que se entrevistó a adultos con pérdida auditiva mayor entre 16 y 65 años se comprobó que 100% de los hijos de padres oyentes había aprendido la lengua de señas antes de los 8 años, a pesar de que sus padres no lo facilitan (Kyle y Allshop, 1982^a, citados en Lewis, 1991).

El desenvolvimiento social de las personas con pérdida auditiva mayor que se encuentra inmersa en una cultura oyente presenta múltiples diferencias en relación con el resto de los miembros de su

grupo, pues sus formas visuales de comunicación y acceso a la información no se reconocen como formas naturales, mientras que en la cultura silente estas formas visuales son culturalmente apropiadas. Por ejemplo, como la persona con pérdida auditiva mayor accede a la información sobre el medio que la rodea a través de la vista y el tacto, para saber lo que sucede a su alrededor necesita voltear la cabeza o desplazarse constantemente, conducta que se considera normal en la cultura silente, en tanto que en la cultura oyente puede interpretarse como inquietud o inestabilidad.

Otra diferencia es el grado de participación social. Regularmente, la persona con pérdida auditiva mayor, que necesita usar el canal auditivo para participar, hacer bromas y entender lo que sucede a su alrededor, es decir, para convivir, tiene que esforzarse mucho más que lo oyentes y por eso participa menos. Con frecuencia prefiere actividades que no le exijan una interacción comunicativa intensa y constante por el gran esfuerzo físico y emocional que implican. Estas actitudes son interpretadas muchas veces en sentido negativo por los miembros de la cultura oyente, quienes esperan de él una mayor participación sin tener en cuenta el desgaste que le representa.

En suma, la adaptación social de la persona con pérdida auditiva mayor está directamente vinculada con la cultura a la que pertenezca. En una cultura de iguales, es decir, una cultura silente, su adaptación social será normal porque su conducta se ajusta a las expectativas de su entorno, pero en un medio donde todos los demás son diferentes, es decir, una cultura de oyentes, su adaptación social no se verá como normal porque las expectativas que predominan en las mentes de los demás miembros del grupo no coinciden con su forma de actuar y reaccionar.

La adaptación social no se limita al entorno más inmediato (la familia nuclear y extendida, y algunos amigos y compañeros de trabajo). Los miembros de la cultura silente necesitan relacionarse con personas oyentes por necesidades diversas, pues las culturas silentes son grupos minoritarios que están inmersos en grupos más amplios de oyentes. En nuestro país los sordos (como se autodenominan los miembros de la cultura silente) tienen que realizar transacciones de compra-venta, ir al banco, hacer trámites y estudiar, en todos estos contextos los interlocutores son oyentes y esperan que los demás se comuniquen, actúen y reaccionen como ellos. En las culturas silentes esta realidad es bien conocida, por lo que se intenta preparar a sus miembros, sin embargo, la tarea no es fácil porque la sensibilidad de los oyentes hacia las necesidades de los silentes es prácticamente inexistente en muchos países, incluyendo el nuestro.

Para las personas con pérdida auditiva mayor perteneciente a una cultura oyente casi no existe diferencia entre su adaptación al entorno social inmediato y al mediano, pues en ambos casos los oyentes esperan que todos se comuniquen y reaccionen como ellos. Esta coincidencia puede constituir una ventaja, por el hecho de que el afectado no vive en dos ambientes diferentes, pero también es una desventaja en el sentido de que el esfuerzo que ha de realizar para comunicarse con los demás, sean familiares o personas desconocidas, siempre es grande y los frutos rara vez son totalmente satisfactorios.

El desarrollo comunicativo y el rendimiento académico de las personas con pérdida auditiva

El desempeño comunicativo de las personas con pérdida auditiva también se encuentra vinculado con el nivel de dependencia que tenga de la visión y con el grupo social al que pertenezca. Si la persona tiene una pérdida auditiva cuyo efecto es una dependencia visual menor y pertenece a una cultura oyente, su desarrollo comunicativo será muy cercano a lo normal siempre que cuente con la

ayuda necesaria. En el caso de pérdida auditiva con una mayor dependencia de la vista, el desarrollo negativo diferirá según la cultura en la que la persona afectada se desenvuelva.

En la cultura silente se emplea la lengua de señas, que es la lengua natural de este grupo, para la comunicación interpersonal, y se aprende la lengua oral, y en especial la escrita, para acceder a la información y para relacionarse con oyentes. En la cultura oyente, la comunicación se realiza por medio de la lengua oral, por lo que las personas con pérdida auditiva con mayor dependencia de la vista suelen usar auxiliares auditivos y tienen que recibir educación especializada durante una parte importante de su vida para aprender la lengua oral que no les es accesible en forma natural.

El niño que nace con una pérdida auditiva mayor depende de la vista para la comunicación y el aprendizaje, y tiene dificultades para aprender la lengua oral de forma natural, pues en el mejor de los casos percibe 50% de una conversación (Anderson y Malkin, 1991). El desarrollo de la lengua oral como lengua materna, en el niño con pérdida auditiva de este tipo es difícil, lenta y no suele ser completa ni suficiente para cubrir debidamente sus necesidades de socialización y aprendizaje.

Las investigaciones revelan que los niños con pérdida auditiva mayor presentan un ritmo de desarrollo o, mejor dicho aprendizaje de la lengua oral muy inferior al de los niños oyentes. Por ejemplo, a los cuatro años pueden expresar alrededor de 200 palabras, mientras que los niños oyentes cuentan con un vocabulario de cerca de 2000 palabras. En cuanto a la comprensión, los niños con pérdida auditiva mayor entre 8 y 12 años de edad tienen un nivel de comprensión de la lengua oral inferior al de los niños oyentes de cuatro años. Mientras los niños oyentes comienzan a combinar palabras alrededor del año y medio, los niños con pérdida auditiva mayor inician este proceso poco antes de cumplir los tres años; además, los primeros experimentan una explosión en su vocabulario expresivo una vez alcanzada esta fase, mientras que en los segundos el ritmo de adquisición de vocabulario sigue siendo lento (cf, Lewis, 1991).

El hecho de que el aprendizaje del medio de comunicación se base en un sentido deficitario provoca que el proceso sea artificial y el ritmo de desarrollo sumamente lento, por lo que en los niños con pérdida auditiva mayor la adquisición de la lengua oral excede los tiempos del desarrollo normal y las etapas críticas del desarrollo (Lenneberg, 1967. Deshirmukh, 1996), esto es, los períodos biológicamente ideales para acceder a cierto conocimiento en forma natural y completa. En muchos casos esta situación es la causante de que los niños con una pérdida auditiva mayor que se desenvuelven en una cultura oyente no alcancen un desarrollo lingüístico conceptual completo, y tanto su pensamiento como su comunicación suelen ser concretos cuando sólo cuentan con el recurso de la lengua oral. Pero que quede claro que esta característica no responde a una falta de potencial intelectual, sino que es consecuencia de la opción comunicativa exclusivamente oral.

Algunos autores afirman que la persona con pérdida auditiva tiene dificultades de memoria, asociación, retención y evocación de experiencias (Flores y Berruecos, 1991). Dichas dificultades son comunes en las personas con pérdida auditiva mayor que usan la audición como medio predominante para aprender. Sin embargo, cuando utilizan la visión como canal primario, estas dificultades no se presentan y el aprendizaje se constituye y enriquece de forma natural a través de la vista. Los niños cuya lengua materna es la lengua de señas, lo cual ocurre especialmente en el caso de hijos de padres sordos, desarrollan esta lengua a un ritmo comparable e incluso más acelerado que el de sus compañeros oyentes con la lengua oral. Así mientras que las primeras palabras orales en los niños oyentes aparecen alrededor del primer año de vida, las primeras señas suelen aparecer antes de los 10 meses en la lengua de señas, las combinaciones de signos se

presentan antes del año y medio, en tanto que las combinaciones de palabras orales rara vez ocurren antes de esa edad (cf. Lewis, 1991).

En cuanto al rendimiento académico, diversas investigaciones han demostrado que la pérdida auditiva lo afecta negativamente (cf Torres, et al, 1995). En general, los niños con pérdida auditiva mayor rinden menos que los niños oyentes, no obstante los hijos de padres sordos tienen un mejor rendimiento que los hijos de padres oyentes. Esta diferencia se explica por el hecho de que en las familias donde la pérdida auditiva no es una novedad los padres tienen más información sobre esta condición, saben qué hacer y actúan de forma natural y oportuna, y los niños con pérdida auditiva mayor de estas familias se adaptan sin dificultad a su cultura y desarrollan naturalmente su lengua materna, que es la lengua de señas y por eso su desarrollo social y cognoscitivo es normal y sin retrasos. Otras posibles explicaciones del bajo rendimiento académico generalizado en la población con pérdida auditiva pueden ser la falta de comunicación entre el alumno con pérdida auditiva y su profesor; la ausencia de adaptaciones curriculares efectivas y la escasa participación familiar (Torres, et al, 1995).

Hemos descrito los principales efectos que produce la pérdida auditiva en la conducta auditiva, en la socialización y en el desarrollo comunicativo y académico, centrándonos en los aspectos y situaciones que consideramos más recurrentes y distinguiendo dos rasgos esenciales: el grado de dependencia del canal visual y la cultura a la que pertenece la persona afectada. Respecto del nivel de dependencia del canal visual hemos distinguido entre a) los alumnos con menor dependencia de la vista, que suelen tener pérdidas entre medias y profundas; y b) los alumnos con menor dependencia de la vista, que suelen tener pérdidas auditivas ligeras o superficiales. En cuanto a la cultura encontramos dos situaciones: a) las personas que nacen y se desarrollan en una cultura silente, y b) las personas que nacen y se desarrollan en una cultura oyente.

La proporción de personas en cada uno de estos grupos es muy diferente. En cuanto al grado de pérdida auditiva, los estudios hechos en otros países demuestran que existen siete niños con pérdidas ligeras o superficiales por cada niño con pérdida profunda (Elsmann, Malkin y Sabo, 1987). En México, el Registro Nacional de Menores con Discapacidad efectuado en 1995 (SEP, en proceso), identificó a 21,562 personas con sordera y a 142, 425 personas con hipoacusia en el rango de edad de 0 a 20 años; estos datos se corresponden con los de otros países, pues en México, según el Registro, la proporción es de 6,6 personas con hipoacusia por cada persona con sordera.

En relación con la cultura, las personas con pérdida auditiva que nacen en familias de sordos constituyen únicamente 5% de los casos, mientras que el 95% restante nace en familias de oyentes (Torres, et, al, 1995, Fridman, 1996) y por tanto pertenece a esta cultura, al menos los primeros años de su vida o mientras las familias oyentes no sean orientadas por las instituciones de salud y educación para promover su acceso a la cultura silente.

Estos datos nos revelan que existe un elevado número de personas con pérdida auditiva menor que debe ser atendido oportunamente y que la abrumadora mayoría de personas con pérdida auditiva mayor vive en una situación cultural (la cultura oyente) en la que no puede satisfacer debidamente sus necesidades de adaptación y desarrollo.

La escuela tiene planteados aquí dos grandes retos: contribuir a la detección y canalización oportunas de los alumnos con pérdida auditiva menor, participando activamente en su integración

educativa, y desarrollar una mayor sensibilidad y mejores condiciones de integración educativa y social para las personas con pérdida auditiva mayor. Los alumnos con pérdida auditiva menor suelen pasar desapercibidos, o sus síntomas son mal interpretados. Además, las escuelas rara vez cuidan las condiciones acústicas de sus aulas, lo cual dificulta aún más el desarrollo de todos los alumnos, pero en especial el de los alumnos con pérdida auditiva.

Las escuelas de nuestro país, hasta ahora, son monolingües orales y monoculturales oyentes, por lo que los alumnos con pérdida auditiva mayor que acceden a la educación regular se ven forzados a funcionar en un entorno lingüístico- cultural contrario a sus posibilidades y necesidades.

Cabe recordar que los efectos de la pérdida auditiva son muy variables y complejos, dependiendo de la cultura en la que la persona está inmersa, las características de la pérdida auditiva, la edad en la que se detecta, el inicio del tratamiento, las posibilidades de apoyo que pueden brindar los padres y la comunidad y las particularidades de la persona con pérdida auditiva. Precisar los efectos de la pérdida auditiva y ofrecer recomendaciones implican un cierto nivel de simplificación de la problemática, pues cada caso presenta particularidades que deben considerarse antes de tomar cualquier decisión. Son las familias, particularmente los padres y el alumno, quienes tienen la prerrogativa de decidir lo que consideren conveniente a partir de una evaluación razonada de la información y las opciones que los especialistas y profesores les ofrezcan.

Molina Alicia, De Uslar Erika.
Curso Nacional de Integración Educativa.
SEP 2000. pp. 21-26

CEGUERA Y DEBILIDAD VISUAL

La vista es el sentido a través del cual obtenemos mayor información para entender, interpretar e interactuar con el mundo que nos rodea.

Una discapacidad en la visión afecta el desarrollo físico, neurológico y emocional del niño. Su identificación temprana es muy importante porque el niño necesitará ayuda y apoyos específicos para comprender el mundo que lo rodea y poder integrarse a él de manera plena y productiva.

El ojo es un órgano tan complejo y preciso como la mejor cámara fotográfica.

El lente del ojo enfoca la imagen que vemos sobre la retina, en la parte posterior del globo ocular, la cual funciona como una película fotográfica. La retina captura la imagen y la transmite, mediante señales eléctricas, hasta el cerebro.

Vemos a través de los ojos, pero no con los ojos. Es en el cerebro donde se integra la información visual con la auditiva y con los recuerdos para poder percibir e interpretar lo que vemos.

El ojo es un globo cubierto por una delgada membrana llamada conjuntiva, debajo de la cual hay otra membrana protectora; la esclero-córnea.

Al frente y en el centro del globo ocular hay una abertura que parece un punto negro, llamado pupila. Rodeando la pupila está el iris, que es la parte de color del ojo.

Como el diafragma de una cámara, el iris se abre o cierra en respuesta a la intensidad de la luz, dilatándose para que la pupila permita ver mejor en la luz tenue y cerrándose para protegerla de la luz radiante. Detrás del iris está el cristalino o lente del ojo; los rayos de luz llegan a la córnea y son refractados por el cristalino hacia el punto focal de la retina.

El espacio entre el lente y la retina, está lleno de una sustancia gelatinosa, llamada humor vítreo. En la retina hay dos clases de células sensibles a la luz; conos y bastones, las cuales detectan la luz y la oscuridad, el color y la forma, y mandan la información al cerebro a través del nervio óptico.

Los músculos que rodean los ojos son los que les dan movimiento.

Los oftalmólogos pueden determinar la capacidad de visión de las personas a través de tres aspectos:

a) Agudeza visual.- Capacidad para distinguir los objetos con nitidez a determinada distancia.

- b) Campo visual.- Corresponde al campo de visión, es decir, la porción del espacio que alcanza a percibir la persona. En condiciones normales una persona puede fijando la vista en un objeto estático, percibir 180° en el campo visual horizontal y 140° en el campo visual vertical con ambos ojos. La percepción periférica es de 150° con cada ojo.
- c) Capacidad para percibir la intensidad luminosa.

La deficiencia visual se da cuando una persona no alcanza la unidad normal de agudeza visual (diez décimos, o el conocido 20/20). En la debilidad visual la capacidad visual permanente de la persona es menor de 1/10 o 20/200 en ambos ojos, no existe método quirúrgico de tratamiento, pero ayudarlo con apoyos ópticos puede lograr una mejoría en la capacidad visual. Estos apoyos pueden ser lupas, anteojos, catalejos o pantallas amplificadoras. En ocasiones la debilidad visual puede progresar y convertirse en ceguera, por lo que es recomendable que estas personas aprendan el sistema Braille.

Diagnóstico

Es difícil saber si un recién nacido no ve, pero si a los dos meses el niño no fija los ojos en un objeto, o no hay respuesta a ningún estímulo visual, es posible que estemos ante un problema visual.

La mayoría de los niños con ceguera total rota mucho los ojos. En niños con debilidad visual, los ojos hacen movimientos repentinos hacia los lados (nistagmia) hasta que encuentran un punto donde fijar la vista.

Hay varias pruebas caseras que nos pueden ayudar a determinar si nuestro hijo tiene algún problema visual. Para verificar si su hijo enfoca, observe si fija los ojos en los suyos o en un objeto de color brillante (el rojo funciona mejor). Ponga las manos delante de los ojos del bebé con movimientos repentinos y compruebe si parpadea al percibir el movimiento. Dirija la luz de una linterna a los ojos de su hijo y observe si su pupila se dilata. Si el niño sostiene los objetos muy cerca del rostro puede ser un indicio de debilidad visual.

Una vez detectado un problema visual tendrán que pasar muchos meses para saberse exactamente el alcance del mismo, sobre todo, si se trata de una ceguera cortical, la cual está relacionada con una inmadurez cerebral, pero mientras más pronto se detecte el problema, mayores serán las oportunidades de su hijo para desarrollarse mejor.

Desarrollo del niño con ceguera

Desarrollo cognitivo

Los niños con ceguera o con debilidad visual aun con una inteligencia normal, suelen tener un retraso importante en su desarrollo psicomotor y de lenguaje, cognitivo y social. Esto se debe a que la carencia o la limitación en la vista reduce enormemente su comprensión e interacción con lo que le rodea. Mucho de lo que el niño aprende en estas áreas depende de estímulos visuales y se hace a través de la observación y la imitación.

Uno de los elementos básicos para el desarrollo conceptual es el concepto de permanencia del objeto, esto es, que las cosas existen aun cuando desaparezcan temporalmente de nuestra vista. "Mamá existe aunque no esté aquí conmigo". Este es un concepto algo difícil de entender para un niño que no ve.

Otro concepto es el de causa-efecto, lo que hacemos tiene un efecto en los otros. El niño que ve está expuesto a muchas experiencias cotidianas que hacen evidentes estas relaciones, al niño ciego hay que proporcionarle esas experiencias para comprenderlas.

Como su manera de adquirir información es diferente de la del niño que ve, sus habilidades de razonamiento también pueden ser diferentes.

Lenguaje

Muchos niños ciegos presentan ecolalia, esto es, repiten las palabras que se les dicen, a veces sin entender su significado, porque les cuesta trabajo comprender la función interactiva del lenguaje. Es frecuente que imiten los ruidos que hay en su ambiente, como el del coche, el timbre del teléfono, los comerciales de la radio.

También les cuesta trabajo ubicarse en el diálogo y se refieren a sí mismos en tercera persona (Pedro quiere agua, en lugar de hacerlo en primera persona Yo quiero agua).

Aunque el desarrollo del lenguaje es difícil para los niños con ceguera, generalmente cuando llegan a la etapa escolar ya han logrado un desarrollo adecuado a su nivel de inteligencia.

Cuando se dirija al niño que no ve empiece a hablarle desde que aún está lejos para que no lo sobre salte. Explíquelo todo lo que hace. Debe hablarle la bebé lo más posible estimulando su respuesta. Necesita reaccionar ante las preguntas y tomar parte activa en la conversación.

Se requiere aprovechar todas las situaciones de la vida cotidiana para que él aprenda y lo mejor es un enfoque multisensorial, por ejemplo, cuando como cereal déle la oportunidad de tocarlo, olerlo, sentir cómo flota en la leche, cómo se deshace en la boca y cómo sabe diferente a otros alimentos, hágale notar todas estas cosas.

Causas de la ceguera		
Antes del nacimiento/congénitas hereditarias		
Nombre	Definición	Consecuencia
Glaucoma congénito	Desequilibrio entre la producción y eliminación de los líquidos en el ojo lo cual incrementa la presión intraocular.	Lesión irreversible en el nervio óptico.
Retinitis	Inflamación de la retina.	Disminución de agudeza visual o visión deformada.
Desprendimiento de retina	Separación total o parcial de	Si el desprendimiento es total

	la retina de la unión de la coroides.	el resultado puede ser ceguera. Si es por desgarre puede corregirse con cirugía.
Catarata congénita	Pérdida de la transparencia del cristalino la cual impide el paso de la imagen a la retina.	Dependiendo de su evolución, se presentará debilidad visual.
Debilidad del nervio óptico (atrofia óptica)	Degeneración o malformación óptica del nervio óptico que altera su funcionamiento.	Disminución o hasta pérdida de la visión. Si el tumor es benigno que se manifiesta según el grado de la lesión.
Tumor óptico	Presencia de un tumor en el nervio óptico.	Disminución o hasta pérdida de la visión. Si el tumor es benigno puede extirparse quirúrgicamente.
Microftalmia	Debido a una malformación, el globo ocular es más pequeño y no permite su funcionamiento correcto.	Muy baja visión e inclusive ceguera.
Coloboma	Malformación con ausencia de alguna parte del ojo.	Disminución del nivel visual o hasta ceguera.
Antes del nacimiento/congénitas adquiridas		
Enfermedades virales en la madre (rubéola, sarampión, sífilis, citomegalovirus), traumatismos a la madre durante el embarazo – accidentales o provocados -; edad de la madre un embarazo tiene menor riesgo si se da entre los 20 y 32 años de edad es importante que la pareja aproveche su juventud para tener hijos.		

Después del nacimiento
<p>Durante el parto traumatismos al recién nacido, uso inadecuado de fórceps.</p> <p>Después del parto manejo inadecuado de incubadora</p> <p>Enfermedades propias del ojo queratitis, conjuntivitis, uveítis, catarata, glaucoma, laculopatía, miopía progresiva.</p> <p>Accidentes tanto en niños como en adultos traumatismos –accidentales o provocados – quemaduras.</p> <p>Otras enfermedades, las siguientes enfermedades no determinan la pérdida de la visión, pero representan en algunos casos un alto riesgo para los ojos, por lo que es necesario consultar a un especialista: tuberculosis, escarlatina, lepra, sarampión, viruela, difteria, meningitis, diabetes, xeroftalmía (falta de vitamina A), alcoholismo, drogadicción, hipertensión, embolia.</p>

Psicomotor

Los niños con ceguera tienen generalmente, un tono muscular bajo, además, muchos de los movimientos son aprendidos por imitación y la motivación para sentarse, gatear, caminar es alcanzar objetos que el niño ve desde lejos.

El sentido de equilibrio y desde luego el de orientación, son más difíciles de adquirir cuando no hay claves visuales, por eso cuando estos niños se empiezan a parar tienden a sacar las puntas de los pies hacia fuera, como una forma de mantener el equilibrio y de sentirse seguros.

Sus posturas necesitan reforzarse porque no tienen un modelo para imitar ni la motivación para mantener la cabeza erguida para ver.

Otras habilidades motoras, como comer solo, también deben recibir reforzamiento constante, puesto que no hay un estímulo permanente ni la posibilidad de aprenderlo por simple imitación.

Los niños con discapacidad visual necesitan estimulación temprana para el desarrollo psicomotor. La vista estimula y orienta el movimiento, nos provee de modelos que son indispensables. Cuando el niño carece del sentido de la vista debe ser enseñado sistemáticamente.

Para evitar la sobreprotección y darle seguridad es importante crear un ambiente ordenado y sin riesgos dentro de la casa. Esto requiere una observación cuidadosa para eliminar lo que puede ser un obstáculo; algo tirado en el piso, las puertas semiabiertas, las sillas fuera de lugar.

Seguridad es libertar.

Desarrollo social

La sonrisa social, que aparece desde muy temprano en los bebés, es su primera respuesta de imitación a la expresión de sus papás.

La expresión facial y el lenguaje corporal también son consecuencia de las interacciones visuales. La ausencia de expresión en el rostro y el cuerpo del niño ciego dificulta sus relaciones sociales. Pero su inexpresividad no significa, necesariamente tristeza o aburrimiento. Los que conviven con él aprenden a percibir ciertos movimientos que son indicadores de su estado de ánimo.

La falta de interacción social puede determinar que sea torpe en la relación con otros niños de su edad. Es muy común que los adolescentes ciegos mantengan actitudes y gestos infantiles pueden por ejemplo continuar saltando y aplaudiendo para manifestar alegría. Por eso es tan importante darles oportunidades de interactuar con jóvenes.

Problemas de conducta

Los niños con ceguera tienden a manifestar algunas conductas repentinas y de autoestimulo que podrían confundirse con rasgos autistas; por ejemplo, jugar con sus manos muy cerca de los ojos, balancearse mover la cabeza de un lado a otro, presionarse los ojos con los dedos o parpadear intermitentemente.

Generalmente, estas conductas se hacen menos frecuentes después de los cuatro años en los niños con una inteligencia normal, pero son más persistentes en los que tienen deficiencia mental.

No se conoce con precisión la causa de estas conductas pero, probablemente, usen la autoestimulación como una manera de compensar los estímulos sensoriales que no pueden obtener a través de la vista. Es probable que si perciben algo de luz les agraden las sombras que producen

al jugar con sus dedos cerca de los ojos o que vean luz cuando se presionan los ojos. De cualquier manera, es importante para su aceptación social que aprendan a controlar este tipo de conductas.

Otro problema de conducta suele ser la hora de dormir, parecen necesitar menos horas de sueño que los demás. Evite que tome siestas durante el día para que puedan dormir, todos durante toda la noche.

Un niño que nace ciego tiene más dificultades para entender el mundo que lo rodea, no puede construir solo un concepto que estructure las cosas y las relaciones entre ellas porque no las ve. Sus padres tienen que acercarle el mundo, tienen que mostrarle las cosas y explicarle claramente las relaciones que se dan entre las cosas y las personas. Tienen que despertar y entrenar sus otros sentidos porque con ellos describirá el mundo y aprenderá a orientarse en él.

El niño ciego aprende tocando los objetos mientras se le explica lo que es; su función y composición física, explora, oliendo, tocando, chupando cada objeto.

Esta exploración y discriminación de formas, orientación y distancias debe ser estimulada poniendo al bebé boca abajo y dándole juguetes de diferentes formas, texturas y sonidos para que experimente.

El niño necesita tocar y oler los objetos y las personas de formas que no son socialmente aceptables, pero poco a poco entenderá en qué situaciones puede o no hacerlo.

Afecto

Todos los niños nutren de afecto su seguridad y autoestima. Una discapacidad requiere un esfuerzo constante de que lo amamos para que pueda aceptarse y afirmarse.

En su interacción con el niño use las inflexiones de la voz, el tacto y todas las expresiones físicas de afecto. Recuerde que no ve su expresión ni su lenguaje corporal. No puede adivinar que lo quieren.

Apoyo educativo

Los niños con ceguera que no tienen otras discapacidades generalmente pueden ser integrados en un aula regular, pero siempre necesitarán apoyo y material didáctico especial para entender los conceptos y procesos nuevos. Aunque cuente con el apoyo de una grabadora en clase es necesario que aprenda a leer y escribir en braille.

JOSÉ ÁNGEL ARRIBA DE LA FUENTE

Respuesta educativa a los alumnos con parálisis cerebral. Orientaciones a padres y educadores

LA EDUCACIÓN DEL NIÑO CON PARÁLISIS CEREBRAL

La educación es un proceso que busca el desarrollo de las capacidades del individuo, mediante la utilización de técnicas de enseñanza regladas, normalmente en un entorno escolar, pero también incluye todos los aprendizajes informales que se suceden en contextos extraescolares como la familia.

El desarrollo de las capacidades motrices, perceptivas, intelectuales, lingüísticas y socio-afectivas del niño parálisis cerebral, van a depender, por un lado, de los niveles de afectación motriz y de los síntomas asociados en las áreas sensorial y cognitivo, y por otro de las oportunidades que el medio social, familiar y escolar le puedan ofrecer.

Los primeros momentos del desarrollo del niño con parálisis cerebral: la relación con las personas y los objetos

Desde el momento del nacimiento, el bebé comienza a recoger información de las personas y objetos del entorno. Los padres facilitan el acercamiento a los estímulos, la repetición de rutinas de juego, la desaparición de estímulos que crean malestar,... Esta relación entre padres e hijos se produce de forma alternativa, generando una sincronización cada vez más perfecta, ya que el bebé perfecciona los mecanismos de transmisión de información sobre sus estados de ánimo, necesidades y preferencias, en la medida que los padres van afinando en el reconocimiento de sus demandas realizadas a partir de posturas, gestos, movimientos o llanto.

Este sencillo modelo de enseñanza-aprendizaje puede verse alterado cuando un niño tiene una parálisis cerebral. En estos casos la interacción con personas y la acción sobre los objetos, fundamentales en el proceso de aprendizaje, pueden verse dificultados o imposibilitados por la aparición de síntomas motores. Así, por ejemplo, desde los primeros momentos del desarrollo se producen respuestas tónicas y posturales anormales, que dificultan los adultos descubran y den una respuesta adecuada a sus necesidades. La presentación de estímulos auditivos en un niño con tan comunes como que el padre diga su nombre de forma inesperada, pueden provocar reacciones tónicas exageradas como espasmos súbitos y patrón motor extensor, que desconcertará al interlocutor. En bebés aletóxicos se podrán observar movimientos involuntarios cada vez que el niño intente agarrar un objeto o buscar el contacto físico con los adultos. En esta situación los padres se muestran muy inseguros, reaccionando con ansiedad ante las manifestaciones motrices de sus hijos, porque no consiguen comprender lo que el niño precisa en ese momento, y los profesionales deben marcar consignas sencillas que les ayuden a interpretar, controlar y provocar las conductas de sus hijos.

Los objetivos y actividades que pueden servir de orientación en la construcción de una diada interactiva entre el adulto y bebé con parálisis cerebral, se van a centrar en crear entornos fácilmente

interpretables, en presencia de personas familiares y objetos habituales, con experiencias que se repiten a diario. Las personas cercanas al niño intentarán:

- Dominar rutinas sencillas de comportamiento y generar hábitos en el bebé:

a) Controlar las horas de sueño, comida, baño y paseo, de manera que se produzcan siempre a la misma hora.

b) Establecer un patrón de comportamiento en las interacciones con las personas, ayudándole a dirigir y fijar la mirada; si es necesario sujetándole la cabeza, manteniendo la atención mediante la producción de gestos y vocalizaciones, etc.

c) Establecer también un orden en los primeros juegos, de manera que no se presenten los objetos de forma súbita, sino que primero se le habla al niño, luego se aproxima el juguete, seguidamente se facilita que lo agarre y lo manipule, etc. Se trata de crear una dinámica de juego estructurado con objetos.

. Dominar las relaciones causa-efecto, esto es, el niño debe ser capaz de reconocer que los estímulos pueden provocar situaciones agradables e interesantes, y que él, con sus conductas, puede conseguir que se repitan:

a) Los padres pueden favorecer la aparición de sucesos y situaciones en los que el niño demuestra tomar decisiones, mostrando conductas de aproximación o alejamiento de objetos y estímulos.

b) La comida, el baño y el juego son contextos muy adecuados para el aprendizaje de contingencias, esto es, su comportamiento y sus respuestas se adecuan al estímulo que las desencadenó, no produciéndose al azar. El bebé aprende a discriminar y reconocer estímulos, generando conductas estables, que el entorno social puede reconocer fácilmente.

c) Creación temprana de rutinas de juego con personas, que permiten reconocer las respuestas de agrado, o al contrario, de evitación.

d) Juegos de búsqueda y mantenimiento de situaciones interesantes, por ejemplo, si el niño sonríe cuando se juega con un sonajero, repetir la escena buscando que vuelva a sonreír.

e) Aprovechar y favorecer que aparezcan conductas motoras dirigidas a la búsqueda del contacto físico, como alargar los brazos.

. Ayudarle a descubrir que personas y objetos pueden ser un medio para alcanzar un objetivo:

a) Jugar con el niño a alcanzar objetos, soltarlos, tirarlos, facilitando sólo las ayudas imprescindibles. Descubrirá que él puede ser un sujeto activo con el medio, que puede transformarlo y experimentar sensaciones auditivas, visuales, de movimiento, etc.

b) Seleccionar juguetes de su predilección, y colocarlos a la vista, pero lejos de su campo de acción motriz. Cuando realice un gesto de intentar alcanzarlo o mire al adulto y al objeto, se le acerca el juguete.

c) Adaptar juegos sencillos para que descubra que sus acciones pueden provocar que éstos suenen, se caigan, se movilen, etc. Bastará con recurrir a sujetar el juguete con cordeles terminados en un aro, o incluso sujetados a la muñeca del niño, pero también podemos recurrir a juguetes que funcionan con pilas, en los que es fácil conmutar la corriente con un timbre que utiliza el niño.

. Crear un entorno lúdico y relajado, en la que el éxito de las acciones está garantizado porque el adulto proporciona las ayudas necesarias, pero en las que el niño es un sujeto activo:

a) Utilizar todos los recursos expresivos a nuestro alcance durante los momentos de juego con el niño. Envolver estas situaciones en un ambiente comunicativo, en el que suceden cosas que causan sorpresa, risa, extrañeza, y el adulto reacciona con gestos y frases remarcando estos estados de ánimo.

b) Crear un ambiente relajado durante el juego, en el que el niño se encuentre correctamente sentado, no tenga que preocuparse por mantener el equilibrio o esté obligado a realizar grandes esfuerzos motores. Es bueno aprovechar los juegos de suelo, porque el niño tumbado tiene más estabilidad y seguridad. El fisioterapeuta no descubrirá las posturas que corrigen el patrón motor y facilitan el desarrollo de respuestas voluntarias en posición de sentado, tumbado boca abajo o sobre la espalda.

c) Envolver las actividades anteriores en un contexto afectivo, comunicativo y lingüístico, acariciando al niño, manteniendo el contacto de piel con piel, buscando su mirada, hablándole según su nivel evolutivo, captando su atención visual y auditiva.

Los padres deben confiar en las sugerencias que realicen el personal médico y de atención temprana, que les explicarán las características del patrón motor, cómo deben sentarlos, cogerles y ayudarles a moverse, los movimientos que facilitan que coja o suelte objetos, los tipos de vocalizaciones y balbuceo que se van a generar en reposo o cuando se les moviliza.

La llegada del niño a la escuela

La escuela debe dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, atendiendo a sus diferencias individuales. En esta frase se recogen las interacciones del entorno educativo con respecto a la atención a la diversidad, incluidas las situaciones individuales producto de condiciones específicas de discapacidad como el caso de los alumnos con parálisis cerebral.

La evaluación psicopedagógica y social

De forma previa a la llegada del niño al entorno escolar, es preciso realizar una valoración de las características personales relevantes para la inserción escolar, como las capacidades cognitivas, motrices, comunicativo-lingüísticas, socio-afectivas, el estilo de aprendizaje, factores socio-ambientales, etc. Esta evaluación psicopedagógica y social va a permitir determinar un conjunto de necesidades educativas específicas, punto de partida para decidir la forma de escolarización más adecuada.

Para la realización de esta valoración es preciso la existencia de grupos de especialistas, muy similares a nivel de comunidades autónomas y del territorio del Ministerio de Educación y Cultura,

que están formados por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, y ocasionalmente, logopedas, médicos y fisioterapeutas. Estos equipos de orientación educativa tienen, entre otras funciones:

Conocer la realidad de los centros educativos, sus recursos, sus respuestas educativas, etc.

Valoración individual de los alumnos con deficiencias, con el fin de determinar la forma de escolarización más adecuada, atendiendo a las necesidades individuales y a las características de los centros educativos.

Realización de dictámenes de escolarización, en los que se justifica y propone la forma de escolaridad más adecuada.

Orientación al profesorado de los centros y a las familias sobre aspectos educativos.

Orientación sobre materiales específicos y recursos comunitarios, que favorezcan el desarrollo del individuo, la integración y la igualdad de oportunidades.

En un intento de dar la mejor respuesta educativa, existen tres tipos de centros educativos a los que pueden acudir alumnos con deficiencias motóricas. A los alumnos con parálisis cerebral de menor afectación, que no requieren recursos materiales específicos ni atención de personal especializado, se les escolariza en centros educativos ordinarios que tienen la ventaja de estar próximos a sus domicilios y facilitar las relaciones sociales con los compañeros del barrio. En segundo lugar existen centros de atención preferente para alumnos deficientes motóricos para aquellos casos en los que existen necesidades educativas especiales que no pueden resolverse en centros ordinarios porque requieren materiales y tratamientos muy específicos. Finalmente existen centros de educación especial para aquellos alumnos en los que aparecen asociadas fuertes deficiencias cognitivas.

La atención a la diversidad en los centros educativos

El contexto escolar asume la corresponsabilidad de educar, junto con el entorno familiar y social, con el objeto de desarrollar todas las capacidades potenciales de los alumnos considerados de forma individual, y todo ello utilizando metodologías adecuadas y siguiendo un recorrido estructurado y formal en los aprendizajes. La atención a la diversidad debe alcanzar también a aquellos alumnos que entre sus necesidades educativas incluyen las que son producto de la existencia de una peculiaridad personal. La presencia en la escuela de un niño o niña con dificultades en un área, con una deficiencia constatable, o bien con altas capacidades en varias áreas, deben ser el punto de partida de un proceso de toma de decisiones que movilice recursos materiales y humanos, y genere estrategias para dar solución a sus necesidades educativas especiales.

Las decisiones más relevantes en la atención educativa del niño con parálisis cerebral irán encaminadas a:

1. Introducir o adaptar a los elementos de acceso al curriculum. El niño que presenta una parálisis cerebral puede tener impedimentos físicos en el entorno que le impidan desarrollar las oportunidades que brinda la escuela para aprender sus contenidos, esto es, para acceder al curriculum ordinario. Comenzando por los más evidentes tenemos:

Eliminación de barreras físicas horizontales, construyendo puertas y pasillos más amplios, acceso al pupitre, colocación de barras en pasillos y sanitarios, etc.

Eliminación de barreras verticales, colocando rampas, plataformas o ascensores.

Recursos materiales de baja tecnología para la prensión, grafomotricidad, marcha, etc.

Recursos informáticos para escribir, dibujar, comunicarse, etc.

Sistemas de comunicación asistida para alumnos no vocales.

Búsqueda de soluciones organizativas, las más baratas y en muchas ocasiones las más difíciles que sólo implican redistribuir el entorno, como colocación de las aulas que integran niños con sillas de ruedas en planta baja, distribución de libros y material educativo en los estantes más accesibles, colocar los pupitres para permitir el desplazamiento a recursos como la pizarra, etc.

Recursos humanos para solucionar los problemas de accesibilidad que no pueden resolverse mediante la introducción de recursos materiales o la búsqueda de soluciones organizativas.

2. En segundo lugar, es preciso incluir en sus contenidos escolares, esto es, en su currículum adaptado, objetivos, metodologías, actividades de aprendizaje y evaluación, dirigidas al uso y dominio de materiales adaptados de alto nivel tecnológico como los recursos informáticos, o Sistemas de Comunicación Aumentativos y/o Alternativos, que exigen poner en marcha estrategias especiales de enseñanza-aprendizaje.

Elaborando una ACI, o Adaptación Curricular Individualizada, que añadiría a los contenidos que tienen que dominar sus compañeros de aula, aquellos derivados de la utilización de estos materiales de acceso de alta tecnología, ordenador, comunicadores, etc.

Centrando las actuaciones de los profesores especialistas, como los maestros de Pedagogía Terapéutica, maestros de: Educación Especial, maestros de Audición y Lenguaje o Fisioterapeutas, en la enseñanza de uso y generalización de estos recursos de acceso.

Orientando a los padres para facilitar la generalización de su uso al contexto familiar y social.

Coordinando esfuerzos; con otros recursos extraescolares del ámbito clínico y rehabilitador.

Adaptaciones metodológicas, o bien en los mecanismos de enseñanza-aprendizaje, o en las formas de evaluar capacidades. Este tipo de adaptaciones son las más frecuentes, y tienen una gran ventaja sobre las que explicaremos a continuación no alteran los contenidos del currículum, de manera que al niño con parálisis cerebral se le están exigiendo los mismos aprendizajes que a sus compañeros. Se trata de llevar a la práctica un conjunto de **Adaptaciones Curriculares Individualizadas No Significativas**. Las adaptaciones metodológicas más frecuentes serían:

- Priorización de contenidos del currículum, como por ejemplo e1.dedicar más esfuerzos en la enseñanza de la lectura y la escritura en niños con gran afectación motriz y/o expresiva.

-Anticipar y/o retrasar la enseñanza de contenidos,. Así, por ejemplo, es posible que sea más eficaz anticipar el dominio de la discriminación y producción de grafías de letras y números, propios de la escritura alfabética ante la imposibilidad de realizar una interiorización de los trazos propios de la preescritura que tradicionalmente se han considerado aprendizajes previos, cuando se tiene una fuerte afectación en la motricidad fina.

Generar alternativas a la evaluación de contenidos curriculares suele ser una de las demandas más frecuentes del profesorado. Se puede sugerir la realización de pruebas orales en alumnos que no pueden (escribir de forma ágil, o por el contrario, de pruebas escritas en sujetos no vocales. La construcción de exámenes breves, centrados en contenidos fundamentales;, o con formato tipo formulario o test, suelen ser recursos metodológicos ampliamente utilizados en los centros que integran deficientes motóricos, y en la adaptación de pruebas de acceso a la Universidad.

3. La modificación y eliminación de contenidos curriculares nos introduce en otra forma de adecuación educativa, la **Adaptación Curricular Individualizada Significativa**. Las propuestas que con más frecuencia van a ser objeto de análisis por el profesorado son:

Eliminación de contenidos escolares que hacen referencia a la motricidad fina y realización grafomotora correcta, que en los casos de los alumnos parálíticos cerebrales con grave afectación en extremidades Superiores puede ser sustituido por la utilización del ordenador con dispositivos de entrada adaptados, interruptores y conmutadores.

Eliminación de contenidos de expresión oral en los casos de alumnos no vocales, que pueden ser sustituidos por la utilización de otros medios de expresión como el lenguaje de signos manuales, utilización de signos gráficos, ordenador con habla digital, comunicadores con habla pregrabada o digital, etc.

Eliminación de contenidos de área, como cierto contenidos prácticos de educación física; o aquello que hacen referencia al idioma extranjero hablado el no vocales o parálíticos cerebrales con fuerte afectación disártrica.

La exención o eliminación de asignaturas completas en el currículum de un alumno plantea muchos problemas a nivel legal y de justificación psicopedagógica, ya que todas las materias incorporan contenidos que pueden beneficiar a los alumnos motóricos. Profesores de inglés, música, educación física, tecnología, etc., van descubriendo cómo los alumnos con parálisis cerebral que acuden a sus clases dominan contenidos conceptuales, entrenan capacidades auditivas y de comprensión, dominan el espacio, aprenden habilidades motrices, desarrollan múltiples capacidades mentales cognitivas y actitudinales como la motivación, el interés por esforzarse, el trabajo en grupo, etc.

4. Adecuación pedagógica y orientación educativa. Con- junto de medidas que dan flexibilidad a nuestro sistema escolar, permitiendo la introducción de contenidos escolares, adecuación de metodologías y propuestas sobre materiales para adaptar el centro a los alumnos que escolarizan. En la práctica se trataría de resolver algunas de las necesidades educativas especiales de los alumnos, incluso antes de que estos acudan al centro. El órgano escolar encargado de realizar esta previsión sería la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Un centro educativo que escolariza alumnos con deficiencias motóricas dispone de la posibilidad de modificar los proyectos educativos y curriculares, para adaptarlos a sus características. Estas modificaciones en el centro, después de ser aprobadas por los órganos competentes, deben plasmarse en las programaciones y en la realidad educativa.

Una de las posibilidades es introducir en el currículum de las diferentes etapas temas de integración: respeto a las diferencias individuales, conceptos de solidaridad, ayuda,...

En el campo de los aprendizajes, se ha demostrado que es de gran utilidad para todos los alumnos, y en concreto para los no vocales, promover la utilización de métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura basados en el trabajo con pictogramas, recogidos en muchas editoriales. Anexo 1. materiales de prelectura y preescritura que trabajan con pictogramas.

En enseñanza Secundaria Obligatoria existe la posibilidad de generar asignaturas optativas que se correspondan con los intereses, motivaciones y necesidades de los alumnos con parálisis cerebral, como por ejemplo Procesos de Comunicación, Informática, etc. En el Segundo Ciclo de Educación Secundaria, algunos centros ponen en marcha programas de Diversificación que de forma ocasional permiten la incorporación de alumnos con deficiencias motóricas.

Principios metodológicos

Tanto en los primeros momentos del desarrollo como en el desarrollo de la etapa escolar, se han dejado entrever ciertos aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje que conviene explicar:

- ◆ Los adultos como mediadores en el aprendizaje. El papel del adulto es fundamental como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los padres, los tutores y los especialistas que trabajan con el niño, deben generar un entorno facilitador, que permita que las personas con deficiencias motóricas tengan acceso a los objetos y las interacciones, funcionando como mediadores y facilitadores de experiencias. Para ello deben situarse en una situación vigilante proporcionando las ayudas necesarias, pero exclusivamente las imprescindibles, para que el niño con parálisis cerebral pueda realizar las diferentes tareas, a la vez que se le permite ejercer un papel activo.
- ◆ Importancia de la intervención temprana. Los primeros momentos del desarrollo son fundamentales en la maduración de las estructuras neurológicas. El cerebro es mucho más flexible y moldeable en las primeras etapas del desarrollo, siendo la detección precoz de la deficiencia motriz y la atención temprana imprescindibles para desarrollar al máximo las capacidades emergentes. Para mejorar la eficacia de la atención temprana, el proceso de evaluación, la toma de decisiones sobre propuestas de intervención y tratamiento, y la revisión del proceso, deben ser un grupo interdisciplinar, en el que trabajarán de forma coordinada médicos, fisioterapeutas, especialistas en atención temprana, psicomotricistas, logopedas, psicólogos, pedagogos, etc.
- ◆ La acción y la interacción, como motores del aprendizaje. El aprendizaje de conductas y el desarrollo de capacidades perceptivo-motoras, comunicativo-lingüísticas, cognitivas y socio-afectivas surgen a partir de las interacciones del niño con el mundo social y con

las experiencias del medio. Con frecuencia, una alteración en una de las áreas va a incidir en el resto, por lo que habrá que realizar actividades compensadoras que permitan al niño tener las máximas oportunidades de acción sobre los objetos de interacción con adultos y con iguales.

- ◆ La escolarización temprana. Aunque la escolarización obligatoria comienza oficialmente a los 6 años, en las últimas décadas se ha producido una tendencia general a comenzar ésta en la Etapa de Infantil. La mayoría de los colegios ofertan la etapa infantil de 3-6 años, y las Escuelas Infantiles se hacen cargo de la etapa anterior de 0-3 años. El comienzo temprano en la escuela, niños paráliticos cerebrales, puede ser muy beneficioso si se dispone de los recursos humanos y materiales necesarios, ya que se crean las condiciones para el aprendizaje antes descritas: estabilidad de contextos, repetición de rutinas, captación de relaciones de contingencia, etc.
- ◆ La comunicación con la familia. Tanto desde la escuela como desde los servicios hospitalarios y de atención temprana especializada, el apoyo a la familia debe ser un objetivo prioritario. Debe existir una constante y fluida transmisión de información entre especialistas y padres que, en muchos casos, se puede formalizar en la puesta en marcha de anecdotarios o cuadernos de información casa-colegio, en el que las personas próximas al niño van recogiendo las experiencias y anécdotas más representativas, pudiendo ser usadas como elementos para favorecer aprendizajes comunicativo-lingüísticos, pero también como material de trabajo en el aula y en casa, para fijar conceptos, trabajar la memoria, motivación, etc.
- ◆ La motivación. Constantemente habrá que vigilar la evolución de los aspectos emocionales del niño con parálisis cerebral. Hay que evitar la constante exposición a situaciones de fracaso, que pueden producirse si no se proporcionan las ayudas necesarias. El juego con personas, el juguete adaptado, la ejecución guiada y la ejecución compartida, pueden ser metodologías que aseguren el éxito y la sensación de ser eficaces en la realización con el mundo. La forma que tienen los niños de percibir el éxito es a partir de las expresiones de los adultos más cercanos emocionante. Los padres y los profesores deben garantizar que les llega la información sobre sus avances y del esfuerzo que realizan en sus producciones, con independencia de la calidad de sus trabajos.
- ◆ La sensibilización del entorno social y escolar. Todos los niños son sensibles a las expectativas que el entorno proyecta en él. Con bastante frecuencia encontramos que el contexto social y escolar, guiados probablemente por la apariencia física, limita las previsiones de éxito de los niños con parálisis cerebral. Sólo la experiencia del profesorado, el conocimiento de las capacidades del niño, o sus continuas demostraciones de competencia cognitiva, lingüística y social, consiguen aumentar esas expectativas.

La necesidad de concienciar al entorno social y escolar de las capacidades y el potencial de aprendizaje del alumno que presenta una deficiencia física, son objetivos que deben ser asumidos por el colectivo de profesionales.

- ◆ El objetivo globalizador de la respuesta educativa a los alumnos con parálisis cerebral. Los esfuerzos escolares y del entorno familiar deben dirigirse hacia el desarrollo de las capacidades potenciales del niño con parálisis cerebral, con el fin de asegurar el máximo grado de autonomía, la eficacia en la resolución de problemas de la vida diaria, el aprendizaje de contenidos escolares y el desarrollo de la persona.

Sin embargo, con frecuencia se produce una tendencia a realizar una visión reduccionista de la problemática del niño paralítico cerebral, centrando la solución de sus necesidades en la provisión de recursos materiales y personales, accesibilidad a espacios e uso de instrumentos de alta tecnología, o bien la implementación de tratamientos rehabilitadores centrados en las manifestaciones de la lesión. En la mayor parte de las ocasiones los síntomas motores son la punta 'del iceberg, la parte más visible pero también la más pequeña del problema. La intervención educativa con alumnos paralíticos cerebrales debe desplegar los recursos para mejorar las posibilidades motoras, pero del mismo modo debe prevenir la aparición de los componentes secundarios a la lesión, que pueden aparecer ante una limitación funcional del tono, la postura y el movimiento. Procesos como la atención, el desarrollo psicomotor, sensorial, cognitivo, comunicativo-lingüístico, afectivo o psicosocial, pueden ser alterados si no se ponen los medios adecuados, y sin embargo, se trata de aspectos sensibles a los ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que pueden ser asumidos en parte por la escuela y por la familia si se le proporcionan las orientaciones adecuadas.

ÁREAS COMPROMETIDAS EN EL DESARROLLO DEL NIÑO CON PARÁLISIS CEREBRAL

La atención

La atención es una capacidad compleja y multifactorial. Por un lado, en ella intervienen, al menos, factores perceptivos, intelectuales, emocionales y motrices, conformando un complejo sistema de relaciones, en las que el equilibrio es muy sensible a la influencia de circunstancias internas o externas al individuo. A nivel escolar, se podría decir que la atención es una capacidad que se nutre de sí misma, de manera que estar centrado mejora las posibilidades de desarrollar la capacidad global y facilita el éxito. Por el contrario, ser un niño disperso, no sólo no permite sino que provoca un efecto rebote que desencadena alteraciones graves problemas de aprendizaje.

Un alumno que tiene una fuerte problemática motriz, puede alcanzar un buen nivel de atención, tanto cualitativa como cuantitativamente. Sin embargo algunos síntomas del niño con parálisis como el deficiente control cefálico y de tronco, la presencia de tiempos cortos de control tónico que le obligan a equilibrarse continuamente y recuperar la postura de sentado, la presencia de movimientos asociados, los problemas de ventilación pulmonar y la fatiga física, todos ellos exigen el dominio de ciertas estrategias de control cuando está obligado por la situación a mirar, escuchar o concentrarse en una tarea. Se van a nombrar algunas condicionantes para desarrollar la atención:

- a) Colocar al niño en una postura correcta:
 - Cuando se está realizando una explicación, se lleva a cabo un trabajo individual en clase, o se realiza una experiencia en grupo sobre un tema, el alumno debe encontrarse en una postura corporal que le permita atender sin esfuerzos añadidos. Existen sillas tipo Jenx, especialmente diseñadas para niños paralíticos cerebrales, que disponen de sujeciones pélvicas, escapulares y reposacabezas, tableros inclinables con escotadura integrados, etc.

- Facilitar los cambios posturales necesarios para adecuar la postura a las diferentes tareas: uso del bipe- destador para trabajar en la pizarra, silla adaptada para trabajar con ordenador, etc.
- Situarle cerca de las fuentes de información, donde pueda ver y oír con claridad.
- Dosificar los tiempos de trabajo individual con mayor desgaste motor, de manera que se alternen con otros de mayor relajación.
- Situar las sesiones de fisioterapia en el horario escolar de forma estratégica. Por ejemplo, y siempre dependiendo de los casos, un alumno con una fuerte espasticidad que realiza en fisioterapia ejercicios de respiración y relajación, es muy probable que mejore sus rendimientos escolares si se sitúan las sesiones de fisio en mitad de la mañana.

b.- Dominar estrategias de autocentrado y concentración:

- Antes de dar una consigna o proponer una tarea, realizar un pequeño gesto o señal de aviso.
- Construir un ambiente de trabajo y estudio personalizado, tanto en casa como en el colegio.

c.- Además de este conjunto de recursos y condiciones para posibilitar la atención; los padres y profesores pueden general actividades que permitan al niños ser competente, siguiendo los siguientes principios:

- Sólo se puede prestar atención a un número limitado de estímulos, y hay que ayudar al niño a reconocer lo relevante y lo superfluo en los diferentes contextos de juego, estudio, actividades diarias.
- Hay que dirigir su mirada hacia el objeto de atención si es preciso con ayudas físicas, pero a ser posibles mediante ayudas verbales. Estas deben retirarse progresivamente, ya que se intenta generar autonomía en el niño.
- Progresar en las exigencias de atención a las diferentes líneas. En un principio es posible que tengamos que realizar cambios constantes de actividad aprovechando la posibilidad de mantener tiempos cortos de concentración.
- Permitir al niño que se implique en la actividad. Es difícil mantener la atención en vacío, sin ningún tipo de ejecución motriz o expresión. Hay que dar oportunidades al niño con gran afectación motriz para que intervenga en las tareas.
- Hacer consciente al niño del proceso de atender por ejemplo, es conveniente que el niño sepa lo que tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer, antes de comenzar la tarea. Hacer que el niño repita en voz alta los diferentes pasos para llevar a cabo una actividad, garantiza que ha prestado atención y muchas veces que lo ha comprendido.
- Hacer consciente al niño de las mejoras que se produzcan, reforzando todos los avances por mínimos que parezcan.
- Los niños que presentan un problema motor son especialmente sensibles a las diferentes formas, verbales y no verbales, de presentar una tarea. En la medida que el adulto sepa captar su mirada, motivando en la tarea, reforzado por los esfuerzos que realiza, estará enseñando el dominio de una estrategia fundamental para el aprendizaje.

El estilo de aprendizaje

El estilo de aprendizaje es la forma peculiar que tiene cada persona de enfrentarse a las tareas, ejecutar acciones, interactuar con los demás, acceder a la información, en definitiva, de aprender.

Es fácil que nos encontremos en las aulas alumnos con alteraciones físicas que presentan dificultades para enfrentarse a las tareas que se le proponen. Inseguridad, retraimiento, falta de iniciativa, pocos recursos para pedir ayuda, dificultades para trabajar en grupo, baja tolerancia a la frustración o impulsividad, puede hacer un trabajo escolar, incluso en presencia de un buen potencial cognitivo y condiciones inmejorables en recursos materiales y personales.

Aunque los posibles estilos de aprendizaje son muy variados existen acuerdos entre los profesionales acerca de los perfiles más eficaces. Un estilo reflexivo, caracterizado por capacidad de planificar la tarea, que asume los errores como nuevos retos, que valora no sólo los resultados sino el esfuerzo realizado y que es capaz de responder ante el trabajo en grupo, nos situaría ante un modelo de alumno competente, con muchas posibilidades de éxito escolar, y sobre todo, con buenas perspectivas de desarrollo personal y social.

¿Puede mejorarse el estilo de aprendizaje?. La persona es afirmativa, los padres y profesores pueden facilitar la construcción de perfiles progresivamente más eficaces, porque el estilo de aprender puede ser enseñado. Una propuesta de intervención, en la que el adulto situaría como mediador, sería:

reflexionar y planificar la acción: dominio de estrategias de resolución de problemas. Siguiendo un modelo de aprendizaje de estrategias metacognitivas, esto es, conjunto de habilidades que permiten al alumno ser consciente de los procesos de pensamiento que ellos mismos llevan a cabo, vamos a intentar que el niño sea capaz de definir una meta, planificar los pasos, ejecutarlos y valorar la eficacia, y finalmente reconocer el valor del esfuerzo realizado y recompensarse por ello.

Las estrategias que se van a abordar son especialmente útiles para los niños con deficiencias motrices que por las excesivas ayudas que reciben del entorno familiar y escolar, han generado un estilo de aprendizaje pasivo, o incluso impulsivo. El método a seguir para la enseñanza de este conjunto de discursos mentales exige que el adulto se sitúe en el papel de mediador cognitivo, o lo que es igual, que actúe como coordinador puntual de los cursos de pensamiento que el niño debe realizar para posteriormente irse retirando progresivamente. Del mismo modo es preciso comenzar con tareas sencillas como desarrollar y ejecutar el proceso de limpiarse los dientes, coger el autobús o preparar la cartera escolar. Cuando domine los cursos mentales de estas acciones podrá entrenar y aprender a resolver otros problemas más complejos, como preparar una sesión de estudio para realizar un trabajo escolar, organizar una pequeña investigación de un tema de sociales e incluso, organizar el plan de trabajo para un curso académico:

Pasos a realizar por los adultos mediadores:

Codefinir o definir conjuntamente la tarea: Se trata de aclarar el objetivo que se pretende alcanzar. Para ello el adulto debe asegurarse de que el niño le está atendiendo, y debe ayudarle a explicitar en voz alta lo que se quiere conseguir por ejemplo: organizar una excursión o la realización de los

deberes escolares para esa tarde. Es posible que en un primer momento el niño tenga una intervención mínima, limitándose a repetir lo que el adulto dice, pero poco a poco deberá tomar la iniciativa.

Coplanificación o elaboración conjunta de los diferentes pasos. Establecer un plan para conseguir un objetivo pone en marcha los recursos cognitivos del individuo, aunque la actividad que se pretenda realizar sea muy sencilla. No olvidemos que se intenta construir mentalmente un plan de acción coherente, pero exclusivamente a nivel mental, sin el apoyo de la acción. Es imprescindible que la elaboración de este plan lo ejecute en un principio el adulto, que enumera los pasos en voz alta, limitándose el niño a reproducirlos. El número de pasos y la complejidad de la tarea dependerá del momento evolutivo, que para ciertos problemas de gran complejidad puede alcanzar los niveles de educación secundaria.

Ejecución guiada y valoración conjunta de los resultados. La ejecución de la tarea debe seguir los pasos que se diseñaron en la elaboración del plan. Al principio el adulto mediador puede recordar uno a uno los pasos, mientras el niño los repite en voz alta y ejecuta. También le ayudará a valorar, al final de cada etapa del proceso, si esta se ha realizado correctamente.

Coevaluación final o evaluación conjunta del resultado y refuerzo. Hay que garantizar una última etapa en la que se revisa a todo el proceso, la consecución de la meta, reforzando y ayudando a generar formas de autogratificación por el esfuerzo.

El dominio de este procedimiento de resolución de problemas es fundamental para los niños deficientes motóricos, sobre todo cuando sus limitaciones físicas son tan graves que le impiden alcanzar niveles aceptables de autonomía personal. Muchos alumnos con parálisis cerebral y gran afectación motriz surgen situaciones de excesiva dependencia de los demás, los necesitan para el transporte, aseo, comunicación, alimentación, etc. El dominio de este procedimiento por estos alumnos les va a permitir ser activos en las situaciones de dependencia, colaborando con los que ayudan y generando habilidades sociales para pedir y agradecer la colaboración. En definitiva, se intenta que el niño con parálisis cerebral y gran afectación motórica sustituya su incapacidad para la realización de ciertas tareas y su falta de autonomía personal, con habilidades sociales, capacidad para ponerse en el punto de vista de los demás, dominio de recursos mentales para la clarificación de metas y planificación de soluciones, etc.

En todo el proceso anterior se ha dado especial importancia al lenguaje, que es utilizado inicialmente por el adulto mediador para enseñar el procedimiento y organizar los cursos de acción, pero que también es generado por el niño para auto-regalarse. Con el ejercicio, única forma de llegar a aprender procedimientos, el niño terminará por producir todos los pasos de este conjunto de estrategias metacognitivas, aplicándolas a la resolución de problemas sencillos y complejos, sin necesidad del adulto o de verbalizar en alto los pasos. Entonces podremos afirmar que, con independencia de sus posibilidades físicas, su lenguaje interno le permita resolver tareas de forma autónoma y estratégica, que puede realizar cursos de pensamiento complejos, y que puede dirigir mentalmente sus acciones.

La tolerancia a la frustración y la autoestima: El tema de la aceptación de las propias limitaciones es uno de los aspectos que más preocupan a padres y educadores de niños que presentan una deficiencia. Cuando un alumno se muestra inseguro, se deja vencer por un mal resultado, o elude

las tareas manifestando que no sabe hacerlas, puede estar necesitando que los adultos cercanos pongan en marcha formas conjuntas de trabajar la autoestima.

En un primer momento puede ser conveniente enfrentar al alumno con una deficiencia motórica a situaciones de éxito, realizando tareas que sabemos que domina, y devolviéndole mensajes positivos, “¿ Te das cuenta de lo que sabes hacer?”, “¡Estaba seguro de lo que harías muy bien!”, etc.

Afrontar juntos las tareas más complejas, marcando los límites de lo que realiza cada uno. El adulto se mantiene como mediador, pero también como reforzador de los logros que se van produciendo. En estos casos, conviene no dar excesiva importancia a los resultados y centrar las alabanzas en los esfuerzos realizados.

Hay que actuar con mucha prudencia cuando un alumno con parálisis cerebral, que presenta claras limitaciones para la realización de ciertas actividades, nos dirige un mensaje de eficacia en un tema que no domina. Son muy frecuentes los comentarios como “hoy metí algunos goles”, “hoy en clase, he hecho una torre más alta que la que hizo...”, o bien la manifestación de deseos como: ¿Cuándo voy a andar?, ¿Cuándo voy a jugar fútbol? En estos casos, cuando se trata de retos imposibles, lo mejor es devolver una imagen positiva de si mismo, de manera que los padres y educadores no tendrán dificultades en comunicar a sus hijos o alumnos aquello para lo que son realmente eficaces.

Aunque estas situaciones siempre resultan difíciles de resolver, conviene recordar los modelos sociales que sobresalen no por sus éxitos, sino por los esfuerzos que tuvieron que realizar, y rescatar del olvido los numerosos “héroes” con minusvalías que ofrece la literatura infantil y nuestra sociedad.

Además de fomentar actividades de conocimiento y mejora de la autoestima, uno de los problemas secundarios que deben ser tenidos en cuenta en el desarrollo del niño con parálisis cerebral, y que además se ha descrito en la literatura, es la existencia de un proceso de indefensión aprendida.

La indefensión aprendida surge cuando los intentos de aprender se ven continuamente frustrados, o bien porque el contexto social no reacciona ante los avances del niño, o bien porque el entorno reacciona de forma aleatoria a los esfuerzos del niño, aplaudiéndole unas veces y reprochándole otras. En esta situación, el sujeto no sabe a qué atenerse, y comienza un proceso de inhibición, esto es, ha aprendido a no aprender.

Para evitar la indefensión aprendida hay que dedicar tiempo a los hijos y alumnos, desde los primeros momentos. Ellos van a reconocer como importante lo que sus padres y profesores valoran, y van a sentirse eficaces cuando los adultos les informen de que las cosas realizan tienen mérito.

El trabajo en grupo: Resulta un tópico que la mayoría de los problemas de la sociedad actual no se resuelven de forma individual. Los diferentes campos de conocimiento exigen trabajos interdisciplinarios, y la escuela es el lugar donde se puede iniciar el aprendizaje de estrategias de trabajo en grupo.

Organización de grupos flexibles no homogéneos en los que se pueden aprender diferentes roles según los temas de trabajo.

Aprovechar el trabajo en grupo para trabajar el autoconocimiento. Podemos ir construyendo una imagen positiva y realista de cada uno de los alumnos de un grupo, si los iguales manifiestan las características de los demás con actividades orientadas hacia una visión constructiva. Por ejemplo, los alumnos pueden expresar en pequeño grupo, lo que más les gusta de cada uno de sus componentes, cualidad física, aficiones, etc.

El juego, el ocio y el uso del tiempo libre

El juego tiene funciones muy variadas; entrena rutinas y conductas elaboradas, desarrolla capacidades cognitivas, comunicativo-lingüísticas, sociales y afectivas, produce satisfacción, permite aprender, entrena actitudes ante los errores y los aciertos, etc.

Las situaciones de enseñanza, sobre todo en las primeras etapas del desarrollo, aprovechan el juego espontáneo y sobre todo, el juego dirigido, para promover aprendizajes sin preocuparse de fomentar una corriente de interés. Ambas formas de juego son necesarias y posibles en los casos de niños con limitaciones en la motricidad y posibles en los casos de niños con limitaciones en la motricidad producto de una parálisis cerebral.

Facilitar en juego espontáneo:

Promover el juego social entre iguales con el fin de aprender a comunicarse, respetar los turnos de interacción, adecuar comportamientos a las exigencias del entorno, entrenar diferentes roles.

Facilitar el juego individual mediante el juguete adaptado a las capacidades motrices del niño. Es necesario dedicar un tiempo a la preparación del escenario, presentación de los materiales y sus posibilidades.

Juegos que desarrollan las habilidades motrices de agarrar, tirar, colocar, etc.

Juegos simbólicos como las comiditas, casitas que permitan al niño transformar la realidad, utilizar objetos con otras funciones, desarrollar la imaginación.

Aprovechar las posibilidades que ofrece el juego dirigido:

Aprender vocabulario a partir de la presentación de objetos, fotos, imágenes.

Crear un entorno lúdico de trabajo en las edades tempranas descargando la ansiedad que supone el querer conseguir objetivos rehabilitadores de funciones dañadas.

Aprovechar los juegos y juguetes del niño para verbalizar cursos de acción, contextualizar la comunicación, hacer comprensibles las órdenes y los mensajes, proporcionar modelos de actuar sobre los objetos, enseñar su utilidad, etc.

El ocio en niños mayores debe ser favorecido desde la familia, la ansiedad y la escuela. Según las edades, hay que proporcionar al niño con parálisis cerebral oportunidades para:

Jugar con otros niños

Realizar actividades extraescolares en grupo de iguales, en las que estos niños puedan tener oportunidades, de relacionarse.

Acudir a campamentos, salidas extraescolares, etc., en situación de integración.

La práctica de ejercicios físicos y actividades deportivas deben ser consideradas por padres y educadores como una forma de enriquecimiento de experiencias, desarrollo de capacidades motrices y perceptivas, facilitación de relaciones sociales y mejora de la autoestima. Con frecuencia los niños con parálisis cerebral desean acudir con sus compañeros a las clases de educación física e incorporarse a las actividades que en ella se realizan, lo cual es posible si se produce la necesaria coordinación entre los fisioterapeutas y los profesores especialistas en educación física. Algunas propuestas serían:

Realizar adaptaciones del currículum de educación física con el fin de dar relevancia a los contenidos conceptuales, que el niño con deficiencia motórica puede y le conviene aprender, y a los contenidos procedimentales que afectan a habilidades básicas como el equilibrio, la coordinación de movimientos, acceso a actividades funcionales, etc.

Acceder a deportes adaptados a sus necesidades, organizados a partir de asociaciones de personas con discapacidad, federaciones deportivas y organizaciones nacionales e internacionales de deportes para discapacitados.

Buscar alternativas terapéuticas que incorporen el ocio y uso del tiempo libre como la hidroterapia y la natación, y la hipoterapia o rehabilitación física, sensorial y emocional basada en las posibilidades que ofrece el desplazarse en caballo, etc.

Los aprendizajes en la escuela

Existen tres tipos de contenidos escolares, que son objeto de aprendizaje: los conceptos, los procedimientos y las actitudes. Como hemos intentado justificar con anterioridad, los tres tipos pueden verse afectados por la presencia de una alteración motriz, y sobre todo por las dificultades psicomotrices que ésta puede llevar asociadas.

Estos contenidos se concretan, secuencian y explicitan en documentos de consulta y utilización por parte de la comunidad escolar, que realiza un esfuerzo constante para adaptar el currículum oficial a las características de los alumnos del centro plasmado en los siguientes documentos:

El Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular Etapa, que intenta adaptar el currículum a las características de los alumnos de un Centro.

El Proyecto Curricular de cada uno de los ciclos y la Programación de Aula, que concreta y secuencian los objetivos generales recogidos en el documento anterior, para marcar las metas, contenidos y criterios de evaluación para un grupo de alumnos, de forma que sean más manejables para el tutor en su práctica educativa.

En último lugar, y siempre que sea necesario por existir un conjunto de necesidades educativas especiales en uno o varios alumnos, se recurre a la Adaptación Curricular Individualizada o ACI.

Todos ellos son documentos prescriptivos, que concretan las propuestas educativas para un alumno, un grupo o todo un centro, y que deben ser consensuados y aprobados por los diferentes profesionales de la escuela, con la participación e información a los padres.

Casi con seguridad, un niño que presenta una afectación motriz va a tener una serie de necesidades educativas específicas en cuanto al dominio de alguno de los tres tipos de contenidos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben mostrar una sensibilidad especial en la detección de dichas necesidades y en la búsqueda de una respuesta educativa eficaz.

El aprendizaje de conceptos o contenidos conceptuales

Bajo el término de conceptos se esconde una amplia serie de elementos muy diferentes; un dato concreto, como un nombre o una fecha, un hecho o una definición. En cuanto a su aprendizaje, tienen en común la necesidad de poner en marcha estrategias de atención, concentración y memoria, y mantener el hábito del repaso periódico, para que los contenidos se mantengan operativos y puedan ser recuperados con facilidad.

Para evitar el aprendizaje aleatorio de datos, ideas o conceptos, que exigiría mayores esfuerzos en el proceso de retención de la información, y amenazaría el de recuperación de la memoria, se propone la idea de aprender significativamente. El aprendizaje significativo de contenidos conceptuales debe realizarse a partir de lo que el niño conoce, conectando lo nuevo con lo que ya domina, y proporcionando a la información una estructura lógica

El educador que enseña significativamente toma un papel preferente en la dirección y organización de los aprendizajes, proporcionando información estructurada, asegurándose que es comprendido, conectando con las experiencias del niño, poniéndose en su lugar y generando ejemplos adaptados a sus vivencia, consolidando aprendizajes mediante ejercicios de recuerdo.

Necesidades de incrementar sus experiencias

La capacidad de memorización significativa de contenidos conceptuales está muy relacionada con la riqueza semántica y de vivencias personales sobre dichos datos, vocablos y definiciones. Los niños con limitaciones en el movimiento pueden asimilar esas experiencias, siempre que se les facilite el acceso por medio de ayudas físicas y verbales, esto es, hay que ponerles en situación de observar, coger, tirar, actuar sobre el mundo, siendo el adulto mediador la pieza fundamental que facilita, por medio de movilizaciones, explicaciones orales, centraje de la atención, la relación del niño con los objetos, etc.

Cuando se usa un objeto, se le puede proponer jugar a contestar a las preguntas que marcan los "nexos", ¿sirve para ...?, ¿está compuesto de...?, ¿lo utilizan los ...?, ¿se construye en ...?, etc. Cada una de las contestaciones esta creando un sistema lógico de relaciones con otros conceptos, garantizando la comprensión, memorización significativa y dotando de agilidad para la recuperación de datos e ideas de nuestra memoria.

Cuando se realiza una acción, el adulto puede provocar las preguntas que hagan reflexionar al niño sobre los nexos temporales y relaciones causa-efecto, ¿Cuándo se inicio?, ¿Qué ocurrió?, ¿Qué efectos o consecuencias tuvo?, ¿Para qué sirve?, etc.

Aprovechar las etapas de desarrollo, o los momentos puntuales en que los niños muestran interés por los objetos y acciones. Contestar con paciencia a sus ¿Porqués?, devolverles ocasionalmente sus preguntas para que reflexionen y sepan organizar las informaciones que ya tienen.

Buscar la colaboración de la familia, ya que en muchas ocasiones la escuela se limita a dar forma y estructura a aprendizajes que se han producido en entornos más informales. Así, por ejemplo, conceptos como freír, cocer o asar, pueden ser difíciles de comprender y retener a partir de una explicación en clase o viendo unas láminas, pero resultan sencillos si se ofrece al niño la oportunidad de entrar en la cocina de su casa, observar y experimentar de forma dirigida.

Necesidad de organizar los contenidos en esquemas y mapas conceptuales.

No es suficiente con promover experiencias y favorecer que los conceptos se enriquezcan, esto es, que las etiquetas verbales se llenen de significados. Como se ha propuesto en alguna de las actividades anteriores, es preciso generar nexos entre los contenidos, estructurando la información para facilitar su comprensión, memorización, significativa, y garantizar que la recuperación de esa información no se convierta en un proceso costoso o imposible.

Seguidamente se van a proponer un conjunto de actividades que tienen como objetivo explicitar esos nexos de unión entre los conceptos, capaces de generar redes lógicas que facilitan el aprendizaje estable de datos y conceptos.

Realizar clasificaciones siguiendo uno o varios criterios, dependiendo del nivel de desarrollo del niño. Se trata de agrupar conceptos según diferentes categorías, que pueden coincidir con las ya descritas a nivel experiencial: colocar juntos los objetos que tienen la forma ... que sirven para ... que están compuestos de ... etc.

Jugar a definir los objetos y las acciones, que según el nivel escolar del niño puedan comenzar por aspectos muy experienciales y concretos como forma, tamaño, utilidad, pero que en niveles de educación secundaria pueden diversificarse hasta incluir rasgos abstractos como género, número, persona, función gramatical, etc.

Utilizan el diccionario adaptado a la edad del niño, con el fin de descubrir las relaciones entre los conceptos.

Los niños más pequeños pueden crear su propia caja de palabras, con recortes de revistas, fotos, dibujos, siguiendo una organización temática.

Dibujar esquemas y mapas conceptuales, marcando no sólo los nudos o conceptos, sino también los nexos y relaciones entre los conceptos; relaciones de jerarquía, causales, comparativas, etc.

La elaboración de esquemas visuales de los contenidos escolares ayuda a comprender y fijar ideas. Los alumnos con parálisis cerebral que presentan limitaciones en la motricidad fina, pueden tener problemas en la ejecución gráfica de estos esquemas, pero no en su elaboración cognitiva, comprensión y memorización. Las carencias motoras pueden ser compensadas con ayudas técnicas de bajo nivel técnico, como pizarras imantadas en las que generan sus mapas de conceptos, por

recursos a nivel informático, o por sus propios compañeros que colaboran y toman decisiones en actividades de pequeño grupo.

En conclusión, aunque el proceso de aprendizaje de conceptos tiene mucho de esfuerzo personal, los padres y educadores pueden ayudar a hijos y alumnos con parálisis cerebral si se marcan dos objetivos diferenciados; favorecer el acceso a las experiencias cotidianas y organizar los contenidos de manera que sean más fáciles de retener.

El aprendizaje de actitudes

Estos contenidos de la educación hacen referencia a la asimilación de normas y valores humanos, que marcan el desarrollo moral del individuo, y el conjunto de actitudes que hacen corresponsables a los alumnos del éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje; solidaridad, tolerancia, convivencia, paz, aceptación de las diferencias individuales y de uno mismo, trabajo, respeto a los materiales, actitud positiva ante los aprendizajes, etc.

Las actitudes que podemos encontrar en los niños con deficiencia motórica son muy variables. Algunas nos pueden sorprender por la constructivas y enriquecedoras, así por ejemplo son muchos los profesores que describen a estos niños como fuertemente motivados, responsables, constantes y esforzados en sus realizaciones. En otros apartados de este libro, sin embargo, se han señalado otras actitudes que con frecuencia encontramos en estos alumnos: pasividad, apatía, rechazo escolar, etc. En cualquiera de los casos, los padres y educadores dan mucha importancia a estos contenidos, pero muchas veces sienten que le faltan recursos para mejorar los comportamientos y las actitudes de estos alumnos.

Lo importante no es delimitar las causas de que aparezcan ciertas actitudes y comportamientos en el niño con parálisis cerebral. Es seguro que no encontraríamos dificultades para justificarlas atendiendo a factores personales como la propia limitación física, o ambientales. Sin embargo, el asumir una actitud constructiva, nos lleva a considerar la búsqueda de soluciones al problema de cómo promover estrategias de enseñanza – aprendizaje de actitudes:

Para empezar, las actitudes en la escuela no forma parte de un área independiente, sino que forman parte de todas las materias. No podría ser de otra manera, porque una de las metodologías para enseñar actitudes positivas consiste en que todos los adultos que inciden en el niño, padres y educadores, tomen una misma postura para valorar o rechazar ciertos comportamientos. Así, por ejemplo, no tendría sentido enseñar actitudes de orden en matemáticas y no darles importancia en lenguaje, o a ser tolerante en un entorno social marcado por los prejuicios.

Otro principio de gran importancia es el no padar por alto actitudes relevantes, tanto positivas como negativas. Cuando se producen, deben ser objetivo de comentarios y búsqueda de soluciones, tanto a nivel familiar como escolar. Si un niño decide tomar una actitud de colaboración y ayuda a un compañero que la necesita, debe ser reconocido y valorado. Por el contrario, si un alumno, toma una actitud de rechazo hacia si mismo o hacia los demás, hay que explicitarlas y conseguir que las personas significativas para ese alumno inicien un proceso de discusión y toma de decisiones. El adulto mediador es la pieza clave para dirigir y promover reflexiones constructivas.

El juego, las dramatizaciones, los grupos de trabajo flexibles, pueden ser los medios de trabajar las actitudes desde una perspectiva que permita el análisis desde la distancia, de forma objetiva, ya que trabajar los contenidos actitudinales aprovechando exclusivamente los sucesos que aparecen en el entorno escolar pueden provocar la aparición de algunos peligros, realizar juicios de valor, personalizar o realizar comparaciones, dar protagonismo y trascendencia a sucesos que de forma indirecta ensalzan un modelo de funcionamiento.

El aprendizaje de procedimientos de los alumnos con parálisis cerebral

Un procedimiento es un conjunto de acciones dirigidas a alcanzar una meta. Los hay muy sencillos, como las habilidades de agarrar, manipular, andar, saltar o botar un balón; pero en educación existen otros progresivamente más complejos como escribir, leer, estrategias de observación y recogida de información. Los procedimientos se construyen de forma jerárquica, estando en lo más alto los llamados procedimientos heurísticos (del griego, inventar), como el de aprender a aprender y aprender a enseñar. Aunque no seamos conscientes de ello, los padres y educadores dedican muchos esfuerzos para conseguir que los niños dominen destrezas motrices y mentales, y la razón se encuentra en que dotan de autonomía y generan competencia en la interacción con el mundo.

Al igual que los conceptos, los contenidos procedimentales exigen poner en práctica formas específicas de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar todos los procedimientos se aprenden y perfeccionan mediante el ejercicio, esto es, exhiben fuertes esfuerzos, entrenamiento y repetición para ser dominados. En segundo lugar, los procedimientos más complejos suelen exigir el dominio de otros más sencillos, lo cual puede prolongar su aprendizaje durante un largo periodo de tiempo, así por ejemplo, la destreza motora de escribir es entrenada durante la etapa infantil y parte de Primaria, aproximadamente 6 ó 7 años, asentándose en capacidades motoras progresivas como agarrar objetos, realizar la pinza manual, controlar trazos horizontales y verticales sobre superficies amplias; idem sobre el espacio gráfico, realizar giros correctos, dibujar las primeras letras, trazar las primeras palabras, etc. En tercer lugar, el dominio de un procedimiento, como por ejemplo el antes mencionado de ser competente en la escritura motora, permite al sujeto descargar cognitivamente esa tarea, esto es, cuando uno sabe escribir, no necesita pensar cómo tiene que realizar los trazos, sino que las letras parecen surgir del bolígrafo sin que por un momento tengamos que analizar y ser conscientes del proceso. Esto permite dedicar nuestra atención y nuestro esfuerzo cognitivos a otras tareas más importantes como comprender lo que estamos escuchando cuando realizamos una forma de apuntes, o seguir un curso de razonamiento cuando estamos haciendo una composición por escrito.

Las necesidades de sistematizar las formas de ejercitar un procedimiento, una necesaria construcción jerárquica durante el aprendizaje, y la cualidad de no exigir recursos cognitivos cuando se alcanza un nivel óptimo de competencia, convierten a los diferentes contenidos procedimentales en un objetivo clave para los programas educativos dirigidos a alumnos con deficiencias físicas. El reto profesional consiste en dar una respuesta a las necesidades de acceder a las diferentes habilidades, destrezas y estrategias, desde una situación de limitación funcional de las capacidades de controlar movimientos voluntarios, que dificultan, e incluso pueden llegar a impedir el dominio de una habilidad concreta.

Es una opinión muy extendida que el aprendizaje de procedimientos es la clave para afrontar los retos de adaptación a una futura sociedad donde el cambio es constante, así como el aprendizaje de actitudes es el reto para crear una sociedad más justa y comprometida. Dominar procedimientos nos convierte en personas flexibles, con capacidad para resolver problemas, capaces de buscar información, seleccionarla y utilizarla, en definitiva, de aprender de forma autónoma.

En los puntos siguientes se van a describir los procedimientos más relevantes en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. No se trata de ofrecer una visión pormenorizada de todo el conjunto de habilidades, destrezas y estrategias que un alumno aprende durante el periodo escolar, sino de descubrir aquellos contenidos procedimentales en los que los alumnos con parálisis cerebral encuentran dificultades señalando los objetivos educativos y las actividades compensadoras que se pueden realizar en el ámbito escolar para generar competencia.

La etapa de Educación Primaria

Con la Etapa de Educación Primaria se inicia el proceso de escolaridad obligatoria, en la que la escuela, y más tarde los centros de secundaria, transmiten el conjunto de contenidos educativos que permitirán a los alumnos asimilar la cultura, los valores, acceder a nuevos estudios o al mundo laboral, dominar procedimientos de aprendizaje, etc. La Educación Primaria se organiza en 3 ciclos educativos de dos años de duración cada uno.

En educación Primaria se amplía hasta 6 el número de materias, y se modifican algunas de las que aparecían en Educación Infantil: lengua castellana y la lengua oficial de la Comunidad Autónoma, Lenguas Extranjeras, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Artística y Educación Física,

Cada área asume unos contenidos específicos, que marcan los niveles de competencia que deben alcanzar los alumnos al terminar cada ciclo. En el anexo 3 se describen los contenidos que se trabajan y evalúan en el Primer Ciclo de Primaria, de las áreas de Lenguaje y Matemáticas, pero también se analizan contenidos comunes a todas las áreas que hacen referencia a estrategias de aprendizaje en los que los alumnos con graves problemas motores pueden tener dificultad, y al conjunto de valores y actitudes que la escuela desea transmitir,

El acceso al código escrito

Aunque el uso de instrumentos de escritura es algo que se entrena de forma específica en la Etapa de Infantil, en Educación Primaria se produce un avance en el proceso de aprender a escribir. El desarrollo de la destreza motriz va acompañado del dominio de otros procedimientos: habilidad lingüística para usar el sistema de signos escritos, habilidad estratégica para utilizarla en beneficio de la organización mental, habilidad social para desarrollar sus posibilidades en el área de comunicación e interacción.

La escuela dedica muchos esfuerzos para introducir y perfeccionar el procedimiento de escribir, y en general los adultos lo consideran como un paso clave para medir los niveles de éxito y adaptación escolar. Las razones de este esfuerzo están en:

- La escritura exige desarrollar capacidades perceptivas, espaciales, motrices, lingüísticas, cognitivas, etc.

- Es un procedimiento que exige mucho entrenamiento; pero que cuando se domina, permite realizar tareas, sin prestar atención a su ejecución. La toma de apuntes, la elaboración de textos, o cualquier otra actividad escrita, es realizada sin que se produzca un gasto cognitivo, esto es, el individuo no tiene que preocuparse del controlar sus movimientos, ni dirigir sus trazos mentalmente, sino que las letras surgen automáticamente.
- La escritura es un potenciador cognitivo. Como lenguaje oral, es utilizado para representar la realidad, organizarla, fijar ideas,

Como ya se ha descrito en la Etapa de Infantil, los niños con problemas de motricidad fina tienen dificultades o imposibilidad para la utilización operativa de algunos instrumentos de escritura convencionales, pero pueden ser resueltos con adaptaciones en los elementos de acceso. Cualquier movimiento controlado de forma voluntaria con una zona del cuerpo es suficiente para manejar un ordenador, si se dispone de los programas informáticos y adaptaciones adecuadas, y se realiza un entrenamiento en las habilidades operativas que exige.

Una vez solucionados los problemas de acceso a la escritura, es preciso poner en marcha un programa de actividades que permita generar las habilidades y destrezas necesarias para hacerla funcional. Conseguir una eficacia en la escritura supone:

a) Ganar agilidad en el proceso motor de escribir, *sin perder* inteligibilidad. Se trata de un objetivo que puede ser asumido también por los alumnos con alteraciones en la motricidad fina que utilizan otros medios de acceso a la escritura, aunque siempre habrá que ser muy comprensivo en:

- Considerar la necesidad de realizar adaptaciones en los sistemas de evaluación, porque en estos alumnos las ejecuciones motoras pueden ser imprecisas, lentas o provocar alta fatigabilidad. La solución pasará por realizar exámenes breves, de respuesta corta, oralmente o proporcionando más tiempo

Simplificar las actividades de aula, o centrarlas en la producción individual de trabajos escritos.

Facilitar la toma de apuntes, proporcionando esquemas, recurriendo a fotocopias, etc.

Entrenar procedimientos más complejos que tienen que ver con la capacidad de elaborar textos escritos, *resúmenes*, esquemas, etc.

Adaptar los textos; remarcando las ideas fundamentales. Muchos alumnos con parálisis cerebral son incapaces de subrayar, pero pueden marcar una idea fundamental con sencillas señales en el margen.

Facilitar la elaboración de esquemas proporcionando el dibujo para que el alumno sólo tenga que completar los nudos y los nexos.

Elaborar textos escritos de forma escueta y simplificada. No se trata de proponer la realización de incorrecciones gramaticales, sino de ser breve, conciso y claro.

El acceso al código escrito por los alumnos no vocales

Un caso especial son los alumnos no vocales. Si en la Etapa de Infantil era fundamental entrenar habilidades auditivas, creando aferencias visuales, motoras, lingüísticas, etc., en la Etapa de Primaria es preciso analizar los problemas que se pueden producir, definir necesidades y dar respuestas'..

..., Con relación a la escritura, el niño no vocal puede copiar palabras a partir del apoyo visual del modelo escrito, o escribir al dictado con el apoyo auditivo de alguien que pronuncia las palabras pero presenta dificultades para escribir una palabra sin ese apoyo visual o auditivo. No se trata de un problema de desconocimiento de las grafías o de los procesos de conversión de fonema a grafema, sino de dificultades para la evocación de ciertos rasgos lingüísticos de las palabras, que le impiden resolver tareas como escribir el nombre del objeto que representa una imagen, terminar una expresión conocida, completar frases enunciadas oralmente como "El fútbol es un deporte que se juega con un ", y la elaboración personal de un tema por escrito;

Del mismo modo, el niño no vocal puede leer palabras muy conocidas, como su nombre o algunas que han aparecido con frecuencia en sus tareas escolares, pero tendrá dificultades para extraer el significado de la mayor parte de las palabras escritas, y de las frases más sencillas, se trataría de una dificultad específica para la lectura, ya que si esas palabras o frases fueran producidas a nivel oral por alguien de su entorno, el niño no vocal rescataría con rapidez su significado.

, En definitiva, los alumnos no vocales necesitan que el entorno ofrezca ayudas dirigidas a compensar estas dificultades:

- a) Enseñanza temprana de las grafías con ejercicios de escritura y lectura, partiendo de unidades con entidad auditiva como las sílabas y las palabras.
- b) Inicios tempranos de un Sistema de Comunicación Asistido que favorezca el aprendizaje de contenidos de preescritura y prelectura, como la direccionalidad y secuenciación gramatical, pero que también permita avanzar en el conocimiento: temprano de palabras y partículas con sencillos ejercicios de lectura y de elaboración expresiva mixta, con pictogramas y texto escrito.
- c) Entrenamiento auditivo con ejercicios como:

~ Buscar palabras que empieza con la misma sílaba, por ejemplo colocando juntos símbolos SPC, fotos de objetos o imágenes, que comienzan con una determinada sílaba.

Identificar la sílaba común a un grupo de palabras.

Encadenar palabras, jugando con sus representaciones en imágenes o pictográficas.

Contar las sílabas de una palabra, marcando si su posición es inicial, media y final.

Construir canciones rimadas con imágenes.

El anexo a propone materiales basados en imágenes, dibujos, pictogramas, etc.

Apoyo auditivo a los procesos de lectura de palabras y frases, bien con la intervención de un adulto mediador que realiza actividades de lectura compartida, adecuando sus ayudas a las capacidades

emergentes del alumno o bien proporcionando recursos tecnológicos de habla sintética de textos escritos.

Para trabajar la elaboración de textos escritos se pueden utilizar los esquemas y mapas conceptuales de las diferentes áreas, que si se ha tenido la preocupación de construirlos escribiendo los nexos, permiten generar frases que aunque en un principio puedan parecer estereotipados, pueden ir progresando en complejidad.

Necesidad de adaptar materiales de lectura y escritura para adaptarse a las capacidades emergentes de los alumnos no vocales.



GARCÍA CEDILLO I. Y COLABORADORES.

La integración educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias.

SEP 2000. pp. 19 -35

LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: UNA VISIÓN HISTÓRICA

Toda sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona "normal". Expresado en forma llana, lo "normal" se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica; es lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca (de alguna de esas características típicas (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etcétera) se convierte automáticamente en alguien diferente o "anormal" (Gofman, 1963).

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas: de la eliminación el rechazo sociales se pasó a la sobreprotección y la segregación, para finalmente aceptar su participación en diferentes contextos sociales (familia, escuela, trabajo, clubes). Hagamos un breve recorrido histórico:

En los pueblos primitivos los miembros del clan o tribu con menos fuerza o habilidades físicas (niños, viejos, personas con dificultades sensoriales y físicas, etcétera) representaban un obstáculo para la supervivencia del grupo. Ante la falta de alimentos, la necesidad de desplazarse a grandes distancias o el enfrentamiento con otros grupos, esas personas eran eliminadas intencionalmente o abandonadas a su suerte.

En la medida en que las sociedades fueron adquiriendo formas de organización más complejas, se desarrollaron también diferentes grados de conciencia social y de trato respecto a las personas con desventajas. En muchos casos, en lugar de ser eliminadas eran elegidas para participar en ceremonias y rituales, ya que se les atribuían facultades divinas y eran consideradas "protegidas de los dioses", llegando incluso a ser adoradas; o bien, se les relacionaba con poderes demoníacos y entonces eran consideradas "malditas de los dioses". En otros casos estas personas formaban parte de la sociedad común, sin que se les atribuyeran dotes sobrenaturales, pero se impedía su acceso a muchos ámbitos de la sociedad (Capacce y Lego, 1987; Frampton y Grant, 1957).

Posteriormente las sociedades desarrollaron diferentes maneras de trato, según el tipo de discapacidad: las personas ciegas frecuentemente fueron respetadas y existen evidencias de que en muchas ocasiones se les brindó algún tipo de educación; la sordera durante siglos fue considerada un defecto y, habitualmente, a las personas que la padecían se les atribuyó falta de entendimiento; quienes presentaban problemas físicos evidentes (deformes o lisiados) eran vistos con repulsión, y el trato que recibían era el abandono o la eliminación. Quizá el grupo de personas menos comprendido y el que recibió peor trato social fue el de quienes tenían discapacidad intelectual, ya que en las diferentes culturas de la antigüedad fueron objeto de abandono, burla, rechazo y persecución (Frampton y Grant, 1957). En términos generales, se pensaba que las personas con discapacidad eran incapaces de aprender.

Durante la Edad Media, la influencia de la Iglesia cristiana fue decisiva en la manera de percibir y actuar ante las discapacidades. Por una parte, los valores cristianos de respeto por la vida humana derivaron en actitudes de compasión y de caridad hacia los impedidos, así como en la condena del infanticidio. Producto de ello fue la creación, regularmente por parte de religiosos, de hospitales y casas para alojarlos y darles protección. Por otro lado, y de manera contradictoria, la misma iglesia, con el pretexto de controlar y preservar los principios morales, difundió la explicación de las discapacidades desde una perspectiva “sobrenatural”, impregnándola de contenidos demoníacos (Puigdemívol, 1986). De este modo se permitió cierta tolerancia y, paralelamente, la ignorancia y la superstición —productos de una sociedad dominada por dogmas y temores religiosos— originaron el rechazo ante ciertas discapacidades. Es así como se fue alimentando una concepción de la discapacidad que condujo al rechazo social y al temor frente a estas personas.

En el periodo que va del Renacimiento al siglo XVIII, hay dos aspectos importantes a destacar en cuanto a las discapacidades:

- Aunque seguían considerándose desde la óptica de los valores cristianos, fueron ganando fuerza criterios más seculares relacionados con el orden social. La asistencia religiosa hacia los pobres y desvalidos —incluidos niños y adultos con discapacidad— se continuó dando por medio de asilos y hospitales, pero las administraciones civiles, preocupadas por la apariencia física y el funcionamiento de las ciudades, adoptaron medidas que iban desde la “protección” en instituciones (cuando las personas eran originarias del lugar), hasta la expulsión o la prisión (cuando eran de otras regiones).
- En los siglos XVI y XVII se originó un cambio radical en la forma de percibir las gracias a la sistematización de los primeros métodos educativos para los niños sordos, y la creación de la primera escuela pública para atenderlos. Estos hechos son significativos, sobre todo si se considera que durante muchos siglos había prevalecido la concepción aristotélica de que las personas sordas eran incapaces de aprender. Entre estas primeras experiencias, que permitieron una visión diferente de la discapacidad y de la educación que se podía brindar a estas personas (Puigdemívol, 1986; Toledo, 1981), podemos mencionar:
 - a) La educación de doce niños sordos mediante el método oral desarrollado por el monje español Pedro Ponce de León (Siglo XVI). Su trabajo pionero es reconocido como el origen de la educación especial, entendida como la “práctica intencionada” de educar a los niños con discapacidad. Además del método oral, se desarrollaron otros métodos de enseñanza para sordos, como el de “lectura labial”, promovido en Inglaterra por John Bulwer.
 - b) Experiencias iniciales de educación de personas ciegas, como las del italiano Rampazzetto y el español Francisco Lucas, quienes utilizaron letras en madera; el alemán Harsdorffer utilizó tablas cubiertas de cera y un estilete; el francés Pierre Moreau y el alemán Shonberger utilizaron letras móviles, y Weisseburg inicio el empleo de mapas en relieve para la enseñanza de la geografía (Frampton y Grant, 1957)
 - c) La primera escuela pública para niños sordos en Francia, impulsada por el abate francés Charles-Michel de L'Epeé.
 - d) La enseñanza para ciegos en Francia a nivel institucional, promovida por Valentín Haüy.
 - e) Los primeros intentos sistematizados para enseñar a un niño con retraso mental realizados por Jean Marc-Gaspard Itard, demostrando los progresos que pueden lograrse en lo perceptivo, intelectual y afectivo (The New Encyclopedia Británica, 1989; Itard Ed. 1982)

Esta experiencia abrió la posibilidad de atender institucionalmente la educación de las personas con discapacidad intelectual en diferentes partes de Europa.

En el Siglo XIX, Edouard Séguin (1812—1880) conocido como el “apóstol de los idiotas”, creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual (Puigdemívol, 1986).

Durante este Siglo prevaleció el punto de vista médico en atención de las personas con alguna discapacidad (mental, física, sensorial), por lo cual se consideraba necesaria su hospitalización. La construcción de asilos—hospitales se extendió por muchos países de Europa, Norteamérica; también se crearon muchos hogares—asilo, para intentar la educación de niños con discapacidad intelectual (Frampton y Grant, 1957). En los internados se establecieron más de normas de conducta que, en algunos casos, aún persisten (Toledo, 1981; Gofman, 1970). Por lo general los doctores y las enfermeras supervisaban la vida de los internos, quienes eran considerados como pacientes. Su biografía era la historia clínica; al programa de vida se le llamaba tratamiento y al trabajo se le denominaba terapia laboral. La recreación también era considerada terapia y la escuela, terapia educacional. Se les consideraba como enfermos y se les cuidaba para evitar riesgos (Toledo, 1981).

Se admitía que los niños con algunas discapacidades, incluso intelectual, eran capaces de aprender, pero debían estudiar en internados, separados de sus familias y de su comunidad desde edades tempranas, por lo que esta etapa se conoce como la era de las instituciones. El principio que regía la enseñanza de estos alumnos era el de compensar las deficiencias sensoriales con el fin de que pudiesen regresar al mundo de los “no discapacitados” (Gearhearth y Weishahn, 1976; Toledo, 1981).

Sin embargo, esta postura no era del todo compartida. Algunos pensadores defendían la creación de escuelas especiales, o de clases especiales dentro de las escuelas regulares, sin alejar a estos niños de sus familias. Por ejemplo, Johann Wilhelm Klein promovió en Austria la idea de que los niños ciegos estudiaran en escuelas públicas, y en 1842 el gobierno austriaco decretó que los alumnos ciegos podían ser educados, atendiendo sus necesidades, en su hogar o en la escuela de su comunidad. A fines de ese siglo, Alexander Graham Bell propuso organizar clases especiales en las escuelas públicas para atender a los niños sordos, ciegos y deficientes mentales (Toledo, 1981).

Hemos de mencionar que ya desde entonces, en nuestro país se trataba de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad, iniciándose formalmente la historia de la educación especial con la fundación, en 1867, de la Escuela Nacional para Sordos y, tres años más tarde, de la Escuela Nacional de Ciegos.¹²

Los grandes internados, opción educativa preponderante para los niños con deficiencias durante el siglo XIX, se mantuvieron vigentes en países como Italia hasta bien entrado el siglo XX (Sanz del Río, 1988), aunque gradualmente se fueron advirtiendo sus efectos adversos. Como dice Gofman (1970), las instituciones cerradas limitan el desarrollo de los internos porque no se les permite asumir un rol diferente del que propone la institución. Por eso, afirma el autor, este tipo de instituciones mutilan el yo.

Desde principios del siglo XX hasta la década de los sesenta dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico. Se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo, por lo

¹² Para ampliar la información sobre este punto se puede consultar Camarillo (1991).

que era difícilmente modificable, Esta concepción exigía una identificación más precisa de los trastornos —por lo que se desarrollaron pruebas e instrumentos de evaluación— una atención especializada, que implicaba un tratamiento distinto y separado para cada paciente, y una educación también distinta y separada de la escuela común (Marchesi y Martín, 1990).

En el terreno educativo, esta concepción, se tradujo en el, reconocimiento de que los sujetos con discapacidad eran educables, y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares (García Pastor, 1993 Toledo, 1981).

Ya hemos visto que desde el siglo XVIII existían escuelas especiales para alumnos con deficiencias auditivas y visuales y se habían obtenido avances. En el caso de los niños con discapacidad intelectual no se había tenido el mismo éxito, pues se desconocía la frontera entre el retraso y la enfermedad mental. Las pruebas psicométricas permitieron la clasificación de la inteligencia, y con de la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada por grado de deficiencia.

De hecho, las escuelas especiales albergaron dos tipos de alumnos: los que tenían discapacidad sensorial o física evidente (ciegos, sordos y con problemas de desplazamiento), y los que no tenían este tipo de problemas, pero manifestaban un ritmo de aprendizaje mucho más lento que el de sus compañeros. Estos últimos se consideraron “fuera de la normalidad” en un medio escolar estándar, pensado para una población homogénea o “normal” (García Pastor, 1993; Toledo, 1981).

El concepto de “normalidad” en el aprendizaje estaba relacionado, pues, con la capacidad intelectual, que sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia. Uno de los promotores de este enfoque a principios de siglo fue el francés Alfred Binet quien, junto con Théodore Simón, desarrolló los primeros tests psicométricos.

En muchos países, como México, la generalización de la educación tuvo que enfrentar el problema de enseñar a grupos numerosos de alumnos (en muchas ocasiones de hasta 80 ó 90 personas) y muy heterogéneos en cuanto a sus ritmos de aprendizaje (Toledo, 1981). La solución que ofreció Binet a esta gran diversidad fue la homogeneización de los grupos escolares a partir de la evaluación de la inteligencia, recurriendo a la noción de “normalidad” en términos de rendimiento y de características promedio que presentaban los niños en relación con su edad. La “anormalidad” se consideró en función de la distancia con respecto a esas características promedio esperadas de acuerdo con la edad. Así fue como llegó a considerarse necesario el diagnóstico de la inteligencia como paso indispensable para derivar a los niños al tipo de escuela que requerían.

La escuela especial fue la respuesta educativa para los alumnos con inteligencia “límitrofe” o “baja” (Gearhearth y Weishahn, 1976): “Admitirnos en estas clases a los niños que no sólo tienen una instrucción deficiente, sino cuya inteligencia es realmente débil, porque para situarse en un retraso de tres años en los estudios (...) es preciso carecer de atención y comprensión” (Binet, Ed. 1985: 152). Otros estudiosos, como Lewis M. Terman (quien diseñó una escala de inteligencia sustentada en el trabajo realizado por Binet), abogaron por una postura similar a la de Binet sobre la “anormalidad” y las escuelas especiales. Señala este autor:

Los niños débiles mentales se encuentran por todas partes. Se atrasan en la escuela y ocupan una cantidad desproporcionada del tiempo de la maestra, bajan el nivel de aprovechamiento de los niños normales y tienden a hacerse incorregibles. El trabajo de la escuela no puede proseguir hasta que

estos casos no sean removidos de las escuelas públicas hasta que los casos fronterizos hayan sido ubicados en clases especiales (1916:164).

Según Gómez-Palacio (1996), la gran aceptación de las pruebas de inteligencia estandarizadas influyó, a nivel internacional, en la elaboración de programas escolares y Contenidos curriculares. Afirma que la estandarización de los contenidos escolares trajo consigo el fenómeno de la reprobación, con lo cual se consolidó la idea de que algunos niños no estaban capacitados para asistir a la escuela regular y, por tanto, su opción era la escuela especial.

De esta manera, resulta explicable que entre la Primera Guerra Mundial los años sesenta se haya institucionalizado y extendido tanto la oferta como la demanda de educación especial, sobre todo para niños con discapacidad intelectual. Se había aceptado a la concepción de “anormalidad intelectual” (en el sentido de Binet y Terman) y la práctica del diagnóstico en términos cuantitativos, con especial énfasis en las deficiencias de los niños que no avanzaban en su aprendizaje al mismo ritmo que sus compañeros.

Esta breve revisión histórica es útil para comprender por qué, aún en la actualidad, algunos maestros (le escuelas regulares siguen considerando homogéneo al grupo escolar, negándose a reconocer las diferencias individuales en cuanto a ritmos, estilos de aprendizaje e intereses (Gómez—Palacio, 1996).

Según afirma Toledo (1981), los profesores de escuelas regulares se sintieron aliviados citando surgieron la escuela y el profesor de educación especial, pues esto promovía la noción de que atendían al grupos homogéneos con los que podían trabajar un programa común. El mismo autor comenta que los maestros de la escuela regular: a) no se sienten capacitados para tratar a los niños con necesidades especiales; b) piensan que los profesores especializados son los que tienen la obligación de atenderlos; c) consideran que no es Justo que por atender a los alumnos con alguna discapacidad se desatienda a los demás; d) creen que los alumnos con alguna discapacidad sufren en la escuela regular; e) plantean que la sola presencia de los alumnos con alguna discapacidad en la clase, produce un efecto nocivo para el resto de los alumnos: f) por consiguiente, estiman que los alumnos con necesidades especiales deben educarse aparte.

Por otro lado, así como en las escuelas comunes se buscaba la homogeneidad en los grupos, las escuelas especiales también se organizaron bajo ese mismo principio, de acuerdo con el tipo de discapacidad. De esta manera se crearon escuelas según el trastorno, peor aún, de acuerdo con el diagnóstico (que no era necesariamente muy preciso y confiable) consecuentemente, estos grupos tampoco eran homogéneos.

No obstante se debe reconocer que, en comparación con las épocas anteriores, la creación de escuelas especiales su aceptación por parte de la sociedad representaciones ciertas ventajas para la educación con discapacidad, por ejemplo:

- La adaptación de los edificios a sus necesidades.
- La elaboración de materiales didácticos adaptados a sus características.
- La conformación de equipos docentes especializados según el tipo de trastorno.

- El abordaje de casos de manera interdisciplinaria, al permanecer el personal en un mismo centro de trabajo.
- El respeto al ritmo de la enseñanza aprendizaje, ya que se podía ir a un ritmo mas lento.
- La protección de los niños con discapacidad frente a los abusos de otros niños.
- Una mayor comprensión e identificación entre los padres de familia, al compartir problemáticas similares (Toledo, 1981)

A pesar de estas ventajas, las escuelas especiales mostraron, con el tiempo, algunas limitaciones:

1. Estas escuelas se desarrollaron en ciudades grandes. pues su funcionamiento requería un equipo especializado en trastornos específicos, así como instalaciones y materiales elaborados *ex profeso*. Los niños con discapacidad de poblaciones pequeñas alejadas continuaron sin opciones escolares, oficialmente eran admitidos en las escuelas regulares.
2. La integración social de los alumnos era muy limitada, pues:
 - a) Los alumnos que egresaban de las escuelas, ya adolescentes, tenían que vivir en una sociedad para la que no estaban preparados, dado que no habían desarrollado en sus escuelas las concepciones y vivencias de las relaciones sociales y de competencia de la sociedad.
 - b) La escuela especial no podía proteger siempre a los alumnos; algún día, ellos debían aceptar “ser diferentes”.
 - c) Con la separación de estos alumnos, la escuela especial obstaculizó su proceso de integración a la sociedad. Este proceso es doble, ya que, por un lado, hay que preparar al niño con discapacidad para su adaptación a la sociedad, pero también la sociedad debe acostumbrarse a la presencia, relación y aceptación de estas personas en las actividades sociales cotidianas.
3. La concepción de la discapacidad y el modelo médico que le sirvió de sustento fueron cuestionados por quienes consideraban la importancia de la influencia del ambiente en relación con los niveles de deficiencia:
 - a) Las deficiencias también pueden deberse a que el ambiente ofrece una estimulación inadecuada a procesos de enseñanza inapropiados.
 - b) El diagnóstico identificaba a la discapacidad como enfermedad (a veces incurable), y emitía un pronóstico y un tratamiento sin considerar el contexto del niño.
4. Se cuestionó el efecto del “etiquetado” producido por las escuelas especiales: cuando se realiza un diagnóstico, existe una tendencia a clasificar a la persona, es decir, se le pone una “etiqueta”. Como veremos en el siguiente capítulo, las “etiquetas” no son neutras (García Pastor, 1993).
5. Se cuestionó el efecto segregador de la escuela especial:
 - a) La escuela especial lleva implícita la idea de que se preserva al grupo “normal”, y por tanto a la sociedad, de los problemas que estos niños y adultos pueden crear (Ainscow, 1991),
 - b) La escolarización separada de la escuela regular es, de hecho, una educación segregada. En realidad, las personas con alguna discapacidad son discriminadas en los ámbitos político, social y económico (Van Steenlandt, 1991).

6. En cuanto a los efectos de la escuela especial en la práctica de los maestros:

- a) Los especialistas que desconocen el trabajo de la escuela regular se privan de una fuente importante de información para orientar su labor pedagógica.
- b) Los educadores que solamente trabajan con alumnos con discapacidad tienen expectativas bajas con respecto a sus posibilidades de aprendizaje y ello repercute en su actuación pedagógica.
- c) Los especialistas que únicamente trabajan con alumnos con discapacidades severas tienden a caer en la apatía.

En síntesis, se puede afirmar que las principales críticas a las instituciones de educación especial tienen como factor común el énfasis en la necesidad de que el medio brinde a los alumnos con discapacidad la oportunidad de incorporarse activamente a todos los ámbitos de la sociedad.

A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar "corriente normalizadora". Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración.

El danés Bank-Mikelsen elaboró el concepto de normalización, mismo que fue desarrollado posteriormente por Bengt Nirje y difundido por Wolfensberger, en Canadá. Este último autor define la normalización como la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona (Wolfensberger, 1972).

Para Nirje, la normalización significa llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas: diariamente levantarse a una hora, vestirse e ir a la escuela o al trabajo, hacer proyectos para el día; durante la semana, vivir en un lugar, estudiar o trabajar y divertirse en otro. Un ritmo de vida anual con tiempo de estudio, de trabajo y vacaciones. La normalización significa vivir experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida: estudio en la niñez, preparación e interés por la propia persona durante la adolescencia, trabajo y responsabilidades en la adultez. Y significa además la posibilidad de elegir (juegos amigos, actividades), tener ingresos y tomar decisiones sobre e dinero, vivir en una casa de un vecindario como cualquiera, etcétera.

Junto con otros factores, el principio de normalización permitió cambiar: la manera de concebir las deficiencias y la educación de los "deficientes". Álvaro Marchesi y Elena Martín (1990), señalan algunos de los principales aspectos en los que se manifiesta este cambio:

En cuanto a la concepción de las deficiencias:

- Las deficiencias, que eran consideradas y estudiadas como algo propio de la persona o del alumno, empezaron a relacionarse, con el medio social, cultural y familiar del que forman parte.
- El desarrollo dejó de ser considerado factor determinante para el aprendizaje, al admitir que el aprendizaje también influye en el propio desarrollo. De ahí la importancia de la acción educativa.
- Los métodos de evaluación, antes centrados en la evaluación prescriptiva de tipo médico, pasaron a centrarse en los procesos,

En cuanto a la educación:

- La corriente normalizadora cuestiona la separación entre sistemas de educación regular y educación especial. El lugar de estudio de los alumnos con discapacidad debería ser, en la medida de lo posible, la escuela regular.
- En consecuencia, también se refutan los resultados de las escuelas de educación especial, dada la dificultad de integración social de los egresados.
- Empezó a reconocerse la gran diversidad del alumnado que asistía a las escuelas regulares.
- Se admitió que el mayor índice del fracaso escolar en las escuelas regulares estaba estrechamente relacionado con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico, lo cual significó reconocer que los responsables de los problemas no eran sólo los alumnos.

En el ámbito social:

- Se desarrolló una sensibilidad social ante la normalización y, de manera específica, ante la normalización de la educación (integración educativa).
- Se realizaron con éxito experiencias de educación integradora, creando un clima de aceptación social favorable a esta propuesta.
- Se determinó que los servicios sociales debían llegar a toda la población, sin distinción de sectores, medida que implicaba la desaparición de servicios paralelos o especiales.
- Estas ideas se recogieron en diversas declaraciones internacionales, por ejemplo:
- El informe de la UNESCO de 1968, en el que se define el dominio de la educación especial y se hace un llamado a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social (García Pastor, 1993).
- La Declaración de la ONU sobre los Derechos del Deficiente Mental de 1971, que establece los derechos de la persona con discapacidad a recibir atención médica adecuada, educación, formación y readaptación, además de orientaciones, que le permitan desarrollar su potencial (Van Steenlandt, 1991)
- La Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Impedidos de 1975, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas y de asegurar su bienestar y rehabilitación (GODHEM 1994).
- La Declaración Universal de la ONU sobre los Derechos Humanos de 1987, que defiende la igualdad de oportunidades sin importar el tipo de problema ni el país.
- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990, según la cual toda persona debe contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico (Schmelkes, 1995; PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990)
- Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidad para las Personas con Discapacidad, de 1993, donde se afirma que los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para

los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, además de velar porque la educación de las personas con discapacidad ocupe una parte importante en el sistema de enseñanza.

- La Declaración de Salamanca de 1994, en la que se habla a una educación para todos y de la urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación (SEP/DEE, 1994, núm. 3).

En el ámbito educativo, la corriente normalizadora se ha concretado en experiencias de integración educativa en diversos países. En la década de los setenta diversas naciones como Estados Unidos, Italia, Francia, Inglaterra y Canadá establecieron un marco legislativo y organizativo para orientar la práctica de la integración educativa de los alumnos con deficiencias. Países como Suecia y Dinamarca, a pesar de no plantear una legislación específica, se caracterizan por una orientación claramente integradora (Fernández, 1993).

Por su parte, la UNESCO ha promovido a escala internacional la práctica de la integración educativa, a la que se sumaron, a partir 1980, España y algunos países de América del Sur.

En el caso de México, podemos encontrar antecedentes de esta práctica integradora desde mediados de la década de los setenta, y se han logrado avances notables, como veremos a continuación:

A mediados de los setenta se implementaron en las escuelas regulares los Grupos Integrados de primer grado, con la finalidad de apoyar a los niños con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas.

A principios de los ochenta, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) incluyó entre los principios rectores de su política la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración.

- Desde la década de los ochenta —y aun antes— existen experiencias de integración de alumnos con discapacidad sensorial (ceguera y sordera) realizadas por algunas escuelas especiales de la Ciudad de México (Acosta et al., 1994).
- A principios de los noventa, la DGEE elaboró un proyecto de integración educativa en el que se contemplaron cuatro modalidades de atención para niños con necesidades educativas especiales: a) atención en el aula regular; b) atención en grupos especiales dentro de la escuela regular; c) atención en centros de educación especial, y d) atención en situaciones de internamiento.
- En 1991 se promovieron en el ámbito nacional los Centros de Orientación para la Integración Educativa COIE con los propósitos de informar y sensibilizar sobre aspectos relacionados con la integración educativa, generar alternativas para integrar de manera óptima a los alumnos con “requerimientos de educación especial” y dar seguimiento al apoyo recibido. Oficialmente, en el Distrito Federal estos centros dejaron de funcionar desde 1992, aunque continuaron su labor en varios estados del país.
- Como parte de la reforma a la educación básica iniciada en 1993, se han realizado modificaciones al marco legal que la sustenta: Artículo 32 de la Constitución y Ley General de Educación, misma que en su artículo 41 manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares (SEP/DEE, 1994, núm. 2; SEP, 1993).

En el mismo sentido, la filosofía integradora ha quedado plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Poder Ejecutivo Federal, 1995b). De manera más específica, en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PEF, 1995a), se plantean acciones como el Registro Nacional de Menores con Algún Signo de Discapacidad (PEF, 1996), con la intención de contar con información confiable sobre esta población y planificar acciones.

A partir de estos cambios recientes se ha planteado la reorganización de los servicios de educación especial según la tendencia integradora. Se han propuesto las unidades de apoyo a la Educación Regular (USAER) como la instancia técnico—administrativa que promueva los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. El proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento (SEP/ DEE, 1994, núms. 1 y 4: Poder Ejecutivo Federal. 1995b)

En 1997 se realizó la conferencia Nacional. Atención Educativa atención a menores con necesidades Educativas Especiales: Equidad para Diversidad, promovida por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuyo propósito fue “comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales” (SEP- SNTE, 1997a, pág 1)

- Desde 1995, la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha desarrollado una línea de investigación sobre la integración Educativa, que consiste en la aplicación de tres programas: de actualización, de seguimiento y de experiencias controladas de integración. Para el ciclo escolar 2000—2001 participan veintidós estados de la República.
- La Asesoría del Secretario de Educación también ha impulsado la integración mediante cursos, reuniones y una investigación cuyo propósito es la elaboración de fichas de adecuaciones curriculares por tipo d.- discapacidad, esfuerzo que se realiza con Un 1am eii le con otros países del continente.
- En el nuevo plan de estudios de las Escuelas Normales se incluyó la asignatura Necesidades Educativas Especiales ligada a las asignaturas de Desarrollo Infantil.
- A partir del año 2000, el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) ofrece el *Curso Nacional de Integración Educativa* a todos los profesionales de educación especial que deseen tomarlo.

En resumen, en este capítulo se ha visto cómo, a lo largo de la historia, la sociedad ha pensado de manera diferente acerca de las personas con discapacidad. Sin embargo, se puede decir que han sido dos las perspectivas predominantes:

Considerar que los “discapacitados” *son nocivos y hasta peligrosos para los demás*. Se piensa que, debido a sus características físicas o intelectuales, o simplemente por ser diferentes, las personas con alguna limitación pueden perjudicar el orden social. Por tanto, para proteger a la sociedad de su presencia, se les recluye en instituciones de custodia.

Considerar que los “discapacitados” *son dignos de lastima y que merecen caridad y benevolencia*. Para atenderlos debidamente, se decide que lo mejor es segregarlos en instituciones especiales de rehabilitación.

Influido hasta cierto punto por la segunda manera de pensar el sistema educativo creó un sistema alterno para atender a las personas con alguna limitación. Este nuevo sistema, conocido como Educación Especial, lejos de integrar a los usuarios en la vida social, en muchas ocasiones contribuyó a su segregación. Actualmente existe otra forma de pensar:

Es necesario buscar los medios apropiados que faciliten la integración satisfactoria de las personas con necesidades especiales en todos los ámbitos. A esta nueva forma de pensar han contribuido los movimientos, a escala mundial, relacionados principalmente con el respeto a las diferencias con el cumplimiento de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades.

Una vez que hemos revisado las razones que permitieron el surgimiento de la integración educativa, procederemos a analizar este concepto. Antes, le proponemos revisar el siguiente caso.

GUAJARDO RAMOS ELISEO

Antología de educación especial. Carrera Magisterial.

SEP 1997. PP. 60 - 74

CUADERNO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA NÚMERO 1

Presentación de los Cuadernos

Con el "Proyecto General para la Educación Especial en México" se inicia la publicación de los Cuadernos de Integración Educativa. Pretenden ser cuadernos de trabajo entre los profesionales de la educación, particularmente los de Educación Especial, lo que quiere decir que no sólo son materiales de lectura, sino cuadernos para anotar las reflexiones que sobre el ámbito de integración educativa tienen los profesionales educativos. No busca lectores, busca autores de la integración educativa.

Hoy se sabe bien que el éxito o el fracaso de la integración de niños con alguna discapacidad a los ambientes regulares de las escuelas, no depende ni del perfil del alumno, ni de alguna técnica didáctica en especial, depende de la intencionalidad de toda la comunidad educativa. Se trata de un proceso interactivo entre los agentes de la comunidad escolar: del alumno integrado, los demás alumnos de la clase y de la escuela; del maestro de clase y los demás maestros, así como los directivos de la escuela; de los padres de familia, tanto del niño integrado como del resto de los padres; del apoyo y orientación del especialista a maestros y padres de familia. En fin, depende de la comunicación educativa que propicia el currículum escolar y sus adecuaciones.

Por otra parte, cada vez resulta más evidente que no podrá haber calidad educativa, mientras exista una educación que excluya a comunidades e individuos. Por lo que ahora la integración educativa se inscribe como una de las estrategias más relevantes en la búsqueda de elevar la calidad educativa para una educación básica para todos, sin excepción alguna.

Eliseo Guajardo Ramos
Noviembre, 1994

Prefacio

En el mes de mayo de 1992 se inició el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos de la nación. La profunda transformación de la educación básica que se ha gestado en el país a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la modificación del Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación ofrece, también para la educación Especial, una gran oportunidad de innovación y cambio.

Innovación y Cambio en la Educación Especial

1. Permite terminar con un sistema paralelo de educación, que además de ser éticamente inaceptable, resulta inadecuado para la nueva concepción de calidad educativa, e inviable para dar cobertura a la demanda de la población con necesidades educativas especiales. En otras palabras, la educación especial puede cumplir hoy con el imperativo de ser considerada una modalidad de la educación básica y abandonar su condición segregadora de nivel especial.
2. Hay que tomar en cuenta que las instituciones de educación especial surgieron con las instituciones pioneras de educación pública en el país, su tradición es centenaria. El sistema de educación especial se ha venido consolidando, como sistema paralelo, a lo largo de 127 años, por lo que al ser considerada una modalidad de educación básica requiere de un programa institucional que permita las equivalencias por niveles. La Educación Especial no debe quedar marginada de los criterios globales de calidad educativa.
3. La concepción actual de calidad educativa en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad permite mejorar el servicio público de educación, bajo el criterio básico de ningún concepto de exclusión: género, etnia, territorio, clase social, necesidades educativas especiales, etcétera.
4. No se trata de cancelar los servicios de educación especial e incorporar automáticamente a la población con necesidades especiales a los centros regulares. Sino, más bien, establecer una gama de múltiples opciones graduales de integración para que una escuela de calidad para todos cumpla con el derecho que tienen los alumnos con requerimientos de educación especial, teniendo así el acceso irrestricto a ambientes normalizados de educación, bajo un programa de seguimiento y apoyo, tanto al alumno, a los padres, al maestro que lo recibe en el aula, como al propio centro escolar.
5. El programa de integración deberá estar concebido como un programa de desarrollo institucional y como un espacio para ofrecer calidad educativa a todos los educandos en edad escolar, con o sin discapacidades en su desarrollo. Logrando, de este modo, los grados de excelencia educativa para todos los alumnos, sin excepción alguna.
6. La federalización de los servicios educativos, incluidos los de educación especial, así como el reordenamiento de los mismos en el Distrito Federal, permite acercar las soluciones al lugar donde se generan los problemas. Esta consideración es importante para ir resolviendo, de manera concreta e individual, los complejos problemas que exige la integración.
7. Es central considerar que la integración educativa del sujeto con necesidades especiales requería de una ley no discriminatoria. Para ello, era fundamental que se modificara la Ley Federal de Educación para permitir cobertura legal a las estrategias de integración educativa. Esto queda plenamente satisfecho, entre otros, por el Artículo 41 de la actual Ley General de Educación.
8. La integración escolar es fundamental para la integración social del sujeto con necesidades especiales; sin embargo, la integración social de este sujeto debe formar parte de un programa integral que trascienda los aspectos escolares. Se debe promover la integración en los ámbitos de salud, educación, recreación y cultura, sin descuidar el laboral. Para ello, es indispensable que se implante una efectiva concertación intersectorial.
9. Está demostrado que los centros escolares que logran calidad educativa son aquéllos que resuelven sus problemas bajo una gestión colegiada y participativa a través de los consejos escolares. No hay duda que la integración de alumnos con necesidades especiales

constituye un compromiso profesional al lado de las familias de niños con y sin discapacidad, en dichos centros; esto tendrá mayor posibilidad una vez que sean instalados los Consejos Escolares de Participación Social. Por ello, es (le fundamental importancia iniciar una fuerte iniciativa de integración simultánea a la instalación de los Consejos de Participación Social.

10. En lo que se refiere a la formación y actualización del magisterio, es importante que sean incluidos aspectos básicos sobre la atención a las necesidades educativas especiales con el nuevo enfoque de integración, tanto en las escuelas Normales de Especialización como en todas las instituciones formadoras de docentes para la educación básica.

Antecedentes

Durante el gobierno del presidente Benito Juárez se iniciaron las instituciones pioneras de la educación pública en México. La visión liberal republicana no fue ajena al compromiso de la educación a los individuos con discapacidades. Fue así como el Gobierno Federal expidió los decretos que dieron origen a la Escuela Nacional para Sordomudos en 1867 y a la Escuela Nacional para Ciegos, en 1870 (vigente hasta la fecha).

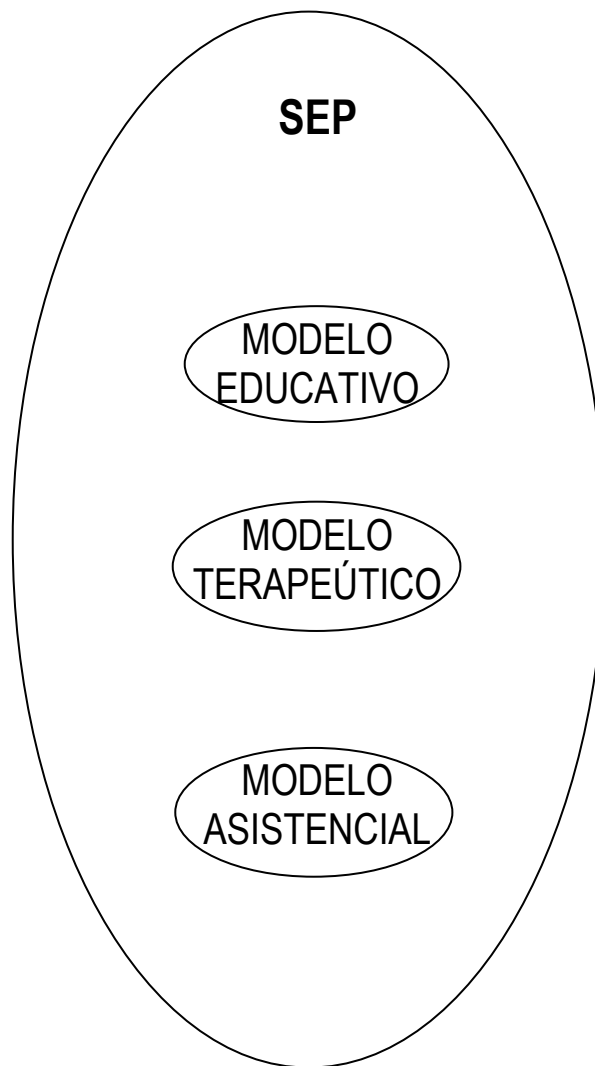
De entonces a la fecha, ha habido una cronología de avances significativos a la educación especial, a la par con el desarrollo del Sistema Educativo Nacional.

Cronología de los principales avances de la Educación en México, en materia de servicio público educativo.

1900	1950	2000
1867 E. N. SORDOS 1870 E. N. CIEGOS <ul style="list-style-type: none"> • E.O.V Y N. / Escuela de orientación para varones y niñas. • INAF / Instituto Nacional de Audiología y Foniatría. • O.C.E.E / Oficina de Coordinación de Educación Especial. • PALEM / Implantación de la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática. 	1918 – 27 E.O.V. y N. 1932 E.E. Niños Anormales 1935 Instituto Médico Pedagógico 1936 Clínica de la Conducta 1943 Escuela Normal de Especialización	1952 I.N.A.F. 1959 O.C.E.E. 1962 Inst. Nal. De Comunicación

		Humana 1970 Dir. Gral. de Educación Especial 1982 Bases / Política Educ. Especial 1984 IPALE / PALEM 1989 - 94 Programa Nacional de Integración
--	--	---

A lo largo de todos estos años ha habido distintos modelos de atención en educación especial. Han evolucionando desde el asistencial, posteriormente el médico terapéutico y final mente, el educativo. Actualmente, coexisten los tres modelos porque se han venido yuxtaponiendo.



Los modelos de atención en Educación Especial tienden a evolucionar del predominio asistencial, al médico terapéutico y de éste al educativo.

El modelo asistencial

Considera al sujeto de educación especial un minusválido que requiere de apoyo permanente, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Por lo regular, considera que un servicio asistencial idóneo es posible en las condiciones que ofrece un internado. Se trata de un modelo segregacionista.

El modelo terapéutico

Considera al sujeto de educación especial un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, o sea, a través de un diagnóstico individual se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. También se hacen recomendaciones al maestro que funciona como un auxiliar o paramédico o, en otro términos, como terapeuta. Más que una escuela para su atención, requieren de una clínica.

El modelo educativo

Asume que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales Rechaza los términos “minusválido” y “atípico” por ser discriminatorios y estigmatizantes. La estrategia básica de educación especial, en este caso, es la integración y la normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en comunidad. La estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socio- educativos, primero, y sociolaborales, después. Existen estrategias graduadas para ello, y se requiere de un grupo multiprofesional que trabaje con el niño, con el maestro de la escuela regular, con la familia y que, a su vez, elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo, ni condescendencias.

Esta concepción se nutre del principio ético del derecho equitativo, no excluyente. También, del desarrollo moderno de la psicopedagogía y del desarrollo del currículum escolar.

Cuando la Dirección General de Educación Especial emitió, en 1980, un documento de política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial, “Bases para una Política de Educación Especial”, se inició en México el modelo educativo de este nivel.
Política de Educación Especial (1980-1992)

Política de Educación especial (1980 – 1992)

- En 1980 la Dirección General de Educación Especial difunde su política a través del documento titulado “Bases para una Política de Educación Especial”.
- Esta política se apoya en los siguientes principios:

-La normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación.
-Adopta la denominación de niños, jóvenes, personas o sujetos con requerimientos de educación especial.
-Su referencia jurídica indirecta estaba en los Artículos 48 y 52 de la Ley Federal de Educación, y los referidos en forma directa en:

- Declaración de los Derechos del Niño;
- Declaración de los Derechos de las Personas Mentalmente Retrasadas (1956);
- Declaración de los Derechos de los Impedidos (1971 y en 1976 en la Asamblea General de Naciones Unidas);

En síntesis, el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación.

2 La UNESCO declaró a 1981, como el “Año de las personas con requerimientos especiales de educación”. Los países miembros convinieron en adoptar esta referencia para los sujetos con discapacidad. Últimamente, también es aceptada la referencia “sujetos con discapacidad”, distinguiéndola de la de ‘discapacitado’. Esta sutil diferencia remite a una significativa connotación. El primero se refiere a un rasgo de la persona, el segundo, es la clasificación de un tipo de persona Y, desde el punto de vista de la ética y del derecho positivo, todas las personas son iguales, aunque con rasgos diferentes.

Reconoce los siguientes grupos de atención a menores:

- Deficiencia mental.
- Dificultades de aprendizaje.
- Trastornos de audición y lenguaje.
- Deficientes visuales.
- Impedimentos motores.
- Problemas de conducta.
- Anuncia la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (C.A.S.) y a niños con autismo.

También reconoce que se debe prestar atención a sujetos que requieran (le educación especial en cualquier momento de la vida.

La atención será con una pedagogía especial, aunque la educación especial no debe considerarse separada de la educación general.

La integración se reconoce en diversos planos:

- En el aula regular, con ayuda de un maestro auxiliar que preste su asistencia directa o colabore con el maestro transmitiéndole estrategias y técnicas adicionales.
- En el aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica en turnos opuestos.
- Organizando grupos pequeños para reconstruir aprendizajes, con duración distinta, con vistas a reintegrarlos al grupo regular.
- En clases especiales en la escuela regular.
- En escuelas especiales.
- En espacios no escolares como el hogar, hospitales, etcétera.

Integración

Poco antes de que la integración formara parte de la política de educación especial, en 1979 el proyecto de “Grupos Integrados” constituyó una medida estratégica de integración institucional en el marco del “Programa Primaria para Todos los Niños”.

Esta cooperación entre Educación Especial y Educación Primaria fue de gran trascendencia para iniciar uno de los relevantes periodos de mejoramiento de la calidad educativa en nuestro país.

Cooperación de Educación Primaria y Educación Especial en México (1979-1992)

- La eficiencia terminal de la escuela primaria no superaba el 50%, pese a los esfuerzos del Gobierno de la República por cumplir con el precepto constitucional de dar educación primaria obligatoria a todos los mexicanos.
- Esto elevaba el costo de la educación primaria al doble; esto es, si la mitad de los alumnos que ingresaban al primer grado eran apenas los que egresaban del sexto grado, cada uno de estos alumnos costaba “dos veces” al sistema, dada la infraestructura instalada.
- La pérdida escolar más significativa se producía entre primero y segundo grados, ya que la mitad de ese 30% que se perdía a lo largo de los seis grados, lo hacía entre los primeros dos grados, y esta pérdida fue constante durante un largo periodo.
- Lo que significaba que el sistema estaba produciendo “analfabetas funcionales” y una amplia mayoría de ciudadanos con una escolaridad de por vida de uno, dos y tres grados, como máximo.

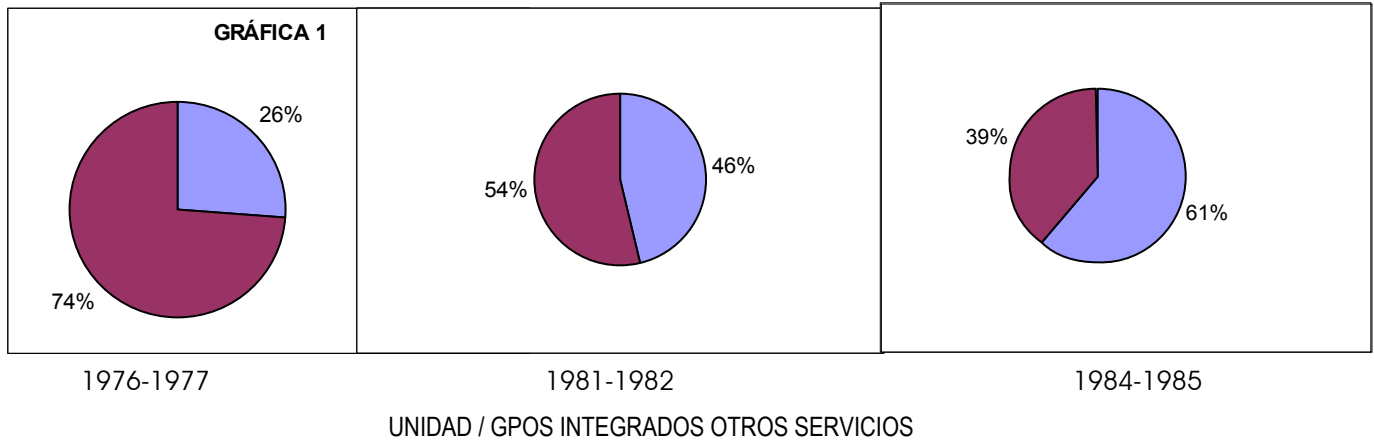
Para remediar esta situación se estableció el “Programa Primaria para Todos los Niños” en 1978-1982.

- El propósito era aumentar la eficiencia terminal de la escuela primaria.

- Perseguía, primero, dar cobertura del 100% a todos los niños de seis años para, posteriormente, establecer todas las estrategias posibles de retención escolar.
- La mitad del costo que se perdía con una eficiencia terminal del 50%, permitía cubrir un significativo presupuesto para las estrategias de “retención escolar”.
- Se estableció una oficina paralela al sistema regular que, con simplificación administrativa, operaba los programas especiales de cobertura y retención escolar. De este modo, se buscaba inyectar eficacia y eficiencia al megasistema regular, burocratizado y supercentralizado
- En tanto, Educación Especial se mantenía como un sistema paralelo al de la educación regular y sus cuadros operativos contaban con mayor nivel profesional, dada su especialización, era, según el modelo diseñado, susceptible de participar con entusiasmo en el “Programa Primaria Para Todos los Niños”. Lo hizo a través de los programas para problemas de aprendizaje y de los Grupos Integrados, primero, y Centros Psicopedagógicos, después.
- El objetivo de los Grupos Integrados en esta estrategia global fue no desalentar la permanencia escolar debido al fracaso temprano producido por reprobación entre el primero y segundo grados. De entre los niños reprobados del primer grado, se seleccionaban aquellos que se suponía, previo perfil, serían reincidentes, dado algún problema de aprendizaje con la lectura, la escritura y el cálculo aritmético.
- Los Centros Psicopedagógicos atienden, en turno alterno, a los alumnos con dificultades en el aprendizaje de los contenidos escolares de segundo a sexto grados. Algunos, incluso, operan en el propio espacio del centro escolar de educación primaria.
- Por último, hay que señalar que la expansión de Educación Especial se vio duplicada en este periodo. La visión de eficiencia de la planeación educativa de ese tiempo favoreció dicho crecimiento. Solamente los Grupos Integrados llegaron a constituir el 50% del subsistema de Educación Especial. Y, en el esquema de costo/beneficio, respecto a la relación maestro- alumno los grupos integrados (uno por veinticinco) soportaban globalmente el tradicional alto costo del resto de los servicios de educación especial, ya que la relación maestro-alumno del resto de las modalidades de atención era mucho menor al de Grupos Integrados. Esta estrategia de planeación permitió que también creciera el resto de los servicios, ya que, como se explicó, el costo global se absorbía a través de los Grupos Integrados (ver gráfica No. 1).

Simultáneamente, se dieron los primeros pasos para descentralizar el Sistema Educativo Nacional al crear las Delegaciones de la SEP en los Estados.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
MATRÍCULA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL NACIONAL



1984-1985

- El programa de Grupos Integrados logró desarrollar, bajo un procedimiento psicopedagógico de corte constructivista, una “Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (1980 y 1981)” y otra para la iniciación a las matemáticas. Dicha propuesta trascendió los límites del programa y fue de una importancia estratégica para la educación primaria regular, ya que sirvió de plataforma para lo que después se constituyó en el Proyecto IPALE, PALE-PALEM (ver gráfica No. 2). Incluso, se puede afirmar que dicha trascendencia influyó en las Guías para el Maestro en la Reforma Curricular de la Educación Básica (1992-93).

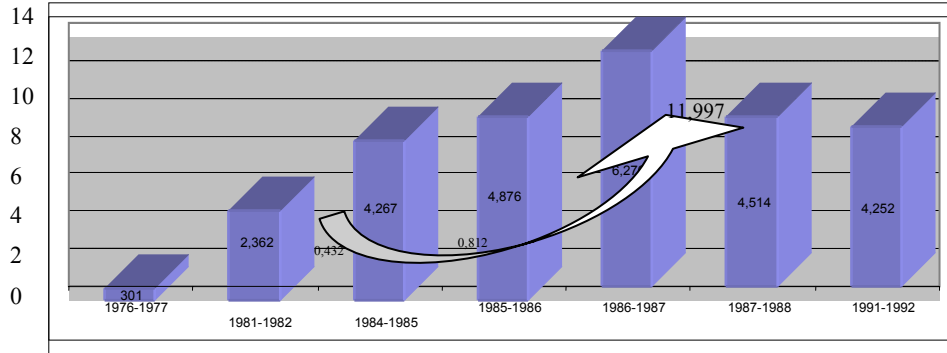
Asimismo, se adelantó al enfoque de los actuales libros de texto de Español y Matemáticas de Educación Básica.

- Cuando se trasladó la estrategia didáctica de Grupos Integrado de Educación Especial a un creciente número de grupos regulares de educación primaria (PALEM), los Grupos Integrados volvieron a la proporción inicial del 26% del total de los servicios de Educación Especial (Ver gráfica No. 3).

Situación actual

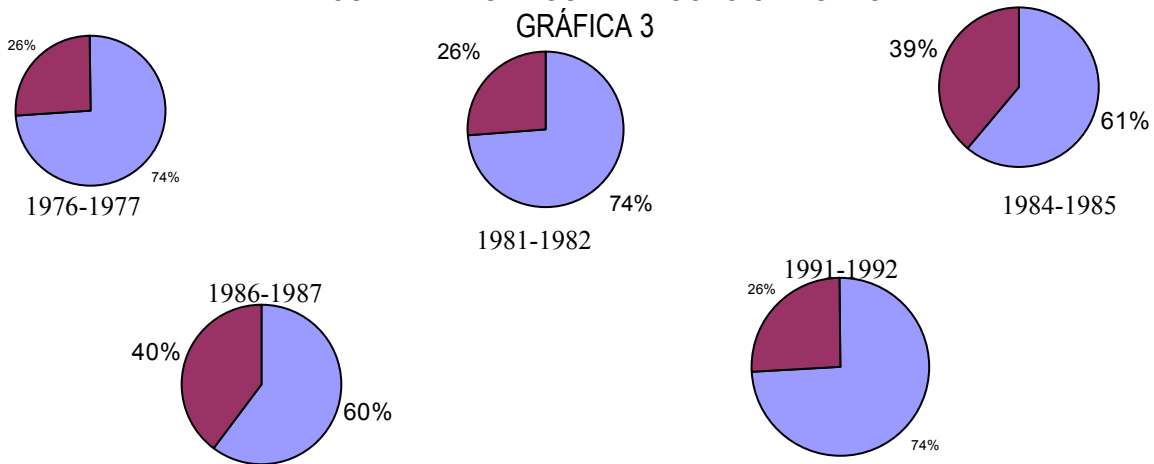
Si revisamos la situación actual de la capacidad instalada de los servicios a nivel Nacional y Distrito Federal, contamos con las siguientes cifras para el año 1992:

GRÁFICA 2
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
COMPARATIVO DE GRUPOS EXISTENTES EN PALEM Y
GRUPOS INTEGRADOS NACIONAL



DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL
MATRÍCULA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

GRÁFICA 3



DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL
ESTADÍSTICA NACIONAL POR TIPO DE PROYECTO - 1993

SERVICIOS	ALUMNOS	PERSONAL	INSTITUCIONES
Escuelas de Educación Especial	57,124	10,472	733
Unidades de Grupo Integrado	74,065	6,681	557
Centros Psicopedagógicos	66,533	6,951	545
Centros de Capacitación de Educación Especial	5,144	1,109	83
Centro de Orientación Evaluación y Canalización	44,325	0,457	35
Centro de Intervención Temprana	2,627	0,724	44
Totales en Miles	249,818	26.394	1.997

FUENTE: D.GP.P.P.- DGE.E. 1993, IC

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL
ESTADÍSTICA NACIONAL POR TIPO DE PROYECTO - 1993

PROYECTO	INSTITUCIÓN	ALUMNOS	PERSONAL
Escuelas de Educación Especial	96	10,388	1,835
Unidades de Grupos Integrados	75	8,922	0,780
Centros Psicopedagógicos	67	16,520	0,950
Centros de Capacitación	11	1,128	0,211
Centros de Orientación, Eval. y Canaliz.*	10	5,943	0,140
Centros de Intervención Temprana	12	0,992	0,181
Unidad Atención a Niños CAS	6	0,849	0,054
Totales	277	44,742	4,151

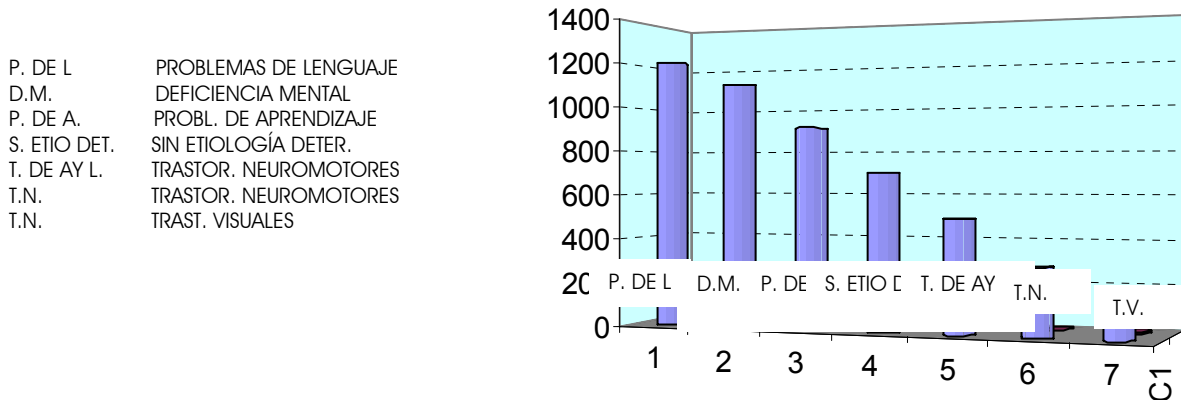
NOTA: POR CARECER DE INFORMACIÓN, NO SE INCLUYE A LA ZONA DE IZTAPALAPA A LOS CUALES SE LES REALIZÓ DIAGNÓSTICO.

FUENTE: D.E.E. 1993-1994 FC.

Si valoramos la demanda potencial Nacional y del Distrito Federal, tenemos lo siguiente (ver gráfica 4 y 5, respectivamente):

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL COBERTURA DE ATENCIÓN PARA 1992
A NIVEL NACIONAL
POR ÁREA DE ATENCIÓN

GRÁFICA 4



DEMANDA POTENCIAL	1. 224,327	1. 020,273	816, 218	530, 542	244, 055	204, 055	40, 811
POBLACIÓN ATENDIDA	17, 663	36, 58	134, 096	2, 157	8,128	3, 703	1, 062

La demanda potencial se calcula tomando como base la población existente de acuerdo con los resultados del x Censo General de Población y Vivienda -1990, del INEGI.

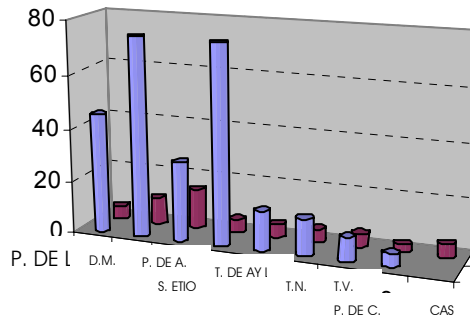
Indicadores que maneja la OMS por Área de Atención para Educación Especial (1978).

	Mínimo
Deficiencia Mental	2.5%
Trastornos de Audición y Lenguaje	0.6%
Impedimentos Neuromotores	0.6%
Trastornos Visuales	0.1%
Problemas de Lenguaje	3.0%
Problemas de Aprendizaje	2.0%

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
COBERTURA DE ATENCIÓN PARA 1993 – 1994 EN EL DISTRITO FEDERAL
POR ÁREA DE ATENCIÓN

GRÁFICA 5

D.M. DEFICIENCIA MENTAL
S. ETIO DET. SIN ETIOLOGÍA DETER.
P.L. PROBLEMAS DE LENGUAJE
P.A. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE
T.A.Y L. TRAST AUDICIÓN Y LENGUAJE
T.N. TRASTOR NEUROMOTORES
P. DE C. PROBLEMAS DE CONDUCTA
T.VT TRAST. VISUALES
CAS CAPACIDADES T APT SOBRES



DEMANDA POTENCIAL	41, 964	68, 099	25, 525	67, 663	9, 411	7, 843	3, 553
POBLACIÓN ATENDIDA	2, 38	6, 912	16, 203	1, 145	1, 33	0, 486	1, 39

FUENTE D.E.E. 1994 FC

* NO INCLUYE A LA ZONA DE IZTAPALAPA

- Es importante advertir que quienes establecieron en el Programa de Modernización Educativa, 1989-1994 (PROMODE), la meta de integrar a la escuela regular el 50% de la matrícula total de Educación Especial, les resultaba viable si se hubiera sostenido la proporción aproximada del 50% de los Grupos Integrados del periodo 84-87.
- De no modificar radicalmente la estrategia de integración llevada hasta la fecha, no será posible cumplir esta meta. Cuestión no considerada por quienes planearon las metas del PROMODE (1989-1994).

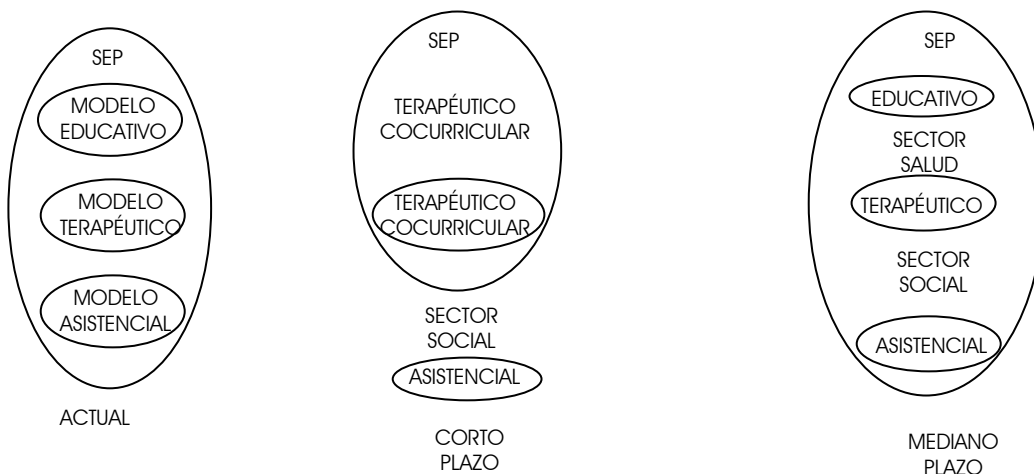
- Otro de los aspectos que influyen en la imperiosa necesidad de un cambio en la estrategia educativa de integración, es que con un sistema paralelo de educación especial no se podrá dar cobertura a la demanda potencial de los menores con necesidades especiales de educación ni con la actual infraestructura, ni con la que se pudiera planear a mediano o largo plazo. Ya que la inevitable dispersión geográfica de los servicios, bajo un sistema paralelo, hacen inaccesible los servicios de educación especial para la población que los requiere, y la difusión y promoción de los mismos no contrarresta estos graves inconvenientes. Bajo estas circunstancias resulta insensato exigirle a la población con necesidades educativas especiales que se adecue a la oferta educativa de Educación Especial, en lugar de hacerlo a la inversa: que se adecue la estructura educativa a la población, para que tengan acceso no sólo a los servicios, sino a servicios de calidad.

Ante los nuevos retos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica —incluido el anexo sobre los Consejos de Participación Social, del 12 de mayo de 1993— los cambios al Artículo 3° Constitucional y la actual Ley General de Educación, más que una nueva política de educación especial, se requiere incorporar la educación especial a la actual política de Educación Básica.

Nueva Estrategia de Integración

- El cambio en el enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales consiste en no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión. Esto es, la integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la equidad en la calidad de la Educación Básica.

El proyecto de integración debe de contar con dos acciones simultáneas: la escolar y la social.
El Modelo de Atención educativo debe orientarse hacia una transición ordenada:



- La estrategia de integración para los sujetos con necesidades especiales requiere de una acción integral: en salud, recreación y deporte, educación y asuntos laborales. De otro modo, difícilmente es posible una autonomía como ciudadanos productivos con todos sus derechos y obligaciones ante la sociedad y el Estado.

- Otros países han creado organismos para coordinar esfuerzos públicos y privados para las personas con discapacidad. Algunos, lo han realizado desde ámbitos de desarrollo social como España, Venezuela; en Argentina, se estableció un Consejo Presidencial para conjuntar esfuerzos intersectoriales.

En México, además de comprometer una educación básica para las personas con discapacidad en el Artículo 41 de la actual Ley General de Educación, recientemente se ha adicionado al Artículo 33 de la Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de la Federación, el que sean consideradas la eliminación de barreras arquitectónicas en todos los edificios públicos y privados, así como calles y banquetas, el Metro y todos los ámbitos de concurrencia de personas. Esto, obviamente, abarca escuelas regulares a las que acuden personas con discapacidad.

También, hay entidades de la República donde los Congresos de los Estados han incorporado iniciativas en este mismo sentido, tanto en el aspecto social, como escolar. Tales son los de Nuevo León, Durango y Aguascalientes, entre otros.

- Es importante considerar que la integración de carácter estratégico de los sujetos con requerimientos especiales es la escolar y, aunque no debe reducirse a ella, deben de girar entorno suyo los demás ámbitos de integración.

- Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Es la instancia técnico operativa y administrativa de la educación especial que favorece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito escolar de dichos alumnos.

El desarrollo técnico-operativo de la USAER se realiza con base en dos estrategias generales que son: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

El desarrollo técnico-pedagógico considera cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.

La educación que se brinda a los alumnos se proporciona en el aula de la escuela regular o en aulas de apoyo diseñadas para tal fin. Cabe destacar que la determinación de la forma específica de atención se determina por el personal de la escuela en colaboración con el personal de la USAER, coadyuvando de esta forma a elevar la calidad de la educación básica que se brinda en las escuelas regulares.

Artículo 41

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

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

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

Ley General de Educación

México, 1991

GARCÍA CEDILLO ISMAEL Y COLABORADORES

La integración educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias.

SEP, 2000. pp. 41 - 45

¿QUÉ ES LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA?

Son muchas las condiciones que se deben conjuntar para alcanzar la meta de integrar a las escuelas y aulas regulares a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales. Podemos mencionar algunas: modificaciones legislativas, apoyo de las autoridades educativas, cambios en la organización de los centros escolares y en las actitudes de todos los implicados (directivos, maestros, padres de familia y, en algunas ocasiones, de los mismos niños), transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, evolución en las prácticas de evaluación.

El primer paso para realizar estos cambios es reconocer que la integración educativa no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades. Para lograr este reconocimiento es indispensable contar con información suficiente y objetiva, que permita superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas.

En este sentido, un tema importante es el relacionado con las bases filosóficas y los principios operativos de la integración; otros son los conceptos de integración educativa y de necesidades educativas especiales —aún cuando no se pretenda ofrecer definiciones universales, ya que deben reconocerse las condiciones particulares de cada país. Precisamente en este capítulo se abordan los temas mencionados, con el afán de motivar la reflexión sobre ellos.

Fundamentos filosóficos de la integración educativa

Los principales fundamentos filosóficos en los que se basa la integración educativa son:

Respeto a las diferencias

Es indudable que en toda sociedad humana existen tanto rasgos comunes como diferencias entre los sujetos que la conforman. Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un problema que se resolvería homogeneizando a los individuos, o como una característica que enriquece a los grupos humanos. A esta segunda visión obedecen las amplias reformas de los últimos años, acordes con una sociedad cada vez más heterogénea, que establecen la necesidad de aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal (Toledo, 1981).

Derechos humanos e igualdad de oportunidades

Por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, todos, tenemos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende, en buena medida, el bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como persona, después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela (Rioux, 1995; Roaf y Bines, 1991).

Escuela para todos

El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial. 1990)

Así, el concepto escuela para todos va más de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad, para lograr ambos propósitos —cobertura y calidad— es necesaria una reforma profunda del sistema educativo; una de las propuestas de la UNESCO es en este sentido es que la escuela reconozca atienda a la diversidad. Una escuela para todos sería aquella que:

- Se asegura que todos los fines aprenden, sin importar sus características.
- Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades.
- Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Reduce los procesos burocráticos.
- Favorece una formación o actualización más compleja de los maestros.
- Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza. El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás (García Pastor, 1993; Remus, 1995; Marchesi y Martín, 1990)
- Estos fundamentos filosóficos forman parte de las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre, de ciudadano, que ha de formarse en las aulas con una serie de atributos y características, de habilidades y capacidades para integrarse a la sociedad.

Principios generales de la integración educativa

Algunos principios generales que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa son la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza.

Normalización

Ya se habló de este principio en el capítulo anterior. Lo que interesa resaltar aquí es que la normalización implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales:

1. Una buena calidad de vida.
2. El disfrute de sus derechos humanos.
3. La oportunidad de desarrollar sus capacidades. (García Pastor, 1993; Pablo, 1987)

Integración

La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación. “El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida” (DGEE, 1991: 4).

Sectorización

La sectorización implica que todos los niños puedan ser educados recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven. Para ello es necesario descentralizar los servicios educativos. De esta forma, el traslado del niño a la escuela no representará un gasto oneroso para la familia, y al mismo tiempo beneficiará su socialización, pues el niño asistirá a la misma escuela que sus vecinos amigos (Mittler, 1995; SEP-NL, 1994; Van Steenlandt, 1991).

Amnistía Internacional, UNESCO 1998

TODOS TENEMOS DERECHOS

Artículo 1

Cuando nacen los seres humanos son libres y cada uno debe ser tratado equitativamente. Todos tienen razón y conciencia y deben comportarse amistosamente los unos con los otros.

Artículo 2

Todas las personas pueden reivindicar los siguientes derechos aún cuando: sean de sexo diferente, tengan un color de piel diferente, hablen un idioma diferente, piensen cosas diferentes, crean en otra religión, posean más o menos bienes, hayan nacido en otro país. Tampoco importa que el país en que vivas sea o no independiente.

Artículo 3

Tú tienes derecho a la vida y a vivir en libertad en condiciones de seguridad.

Artículo 4

Nadie tiene derecho a hacer de ti su esclavo y tú no tienes derecho de hacer de nadie tu esclavo.

Artículo 5

Nadie tiene derecho a torturarte.

Artículo 6

La ley debe protegerte de la misma manera en todas partes y al igual que a toda persona.

Artículo 7

La ley es igual para todos, se debe aplicar a todos en la misma forma.

Artículo 8

Debes poder solicitar ayuda jurídica cuando no se respeten los derechos que tu país te concede.

Artículo 9

Nadie tiene derecho a enviarte a la cárcel, a mantenerte en ella o a enviarte fuera de tu país injustamente o sin razón válida.

Artículo 10

Si has de comparecer en juicio, éste se deberá celebrar en público. Las personas que te juzguen no se deben dejar influir por otras.

Artículo 11

Se te debe considerar inocente mientras no se te pruebe que eres culpable. Si eres acusado de un delito, deberás tener siempre derecho a defenderte. Nadie tiene derecho a condenarte y a sancionarte por algo que no hayas hecho.

Artículo 12

Tienes derecho a pedir protección si alguien trata de perjudicarte

UNESCO, 1990

**Declaración Mundial sobre educación para todos
"Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"
Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990**

Preámbulo

Hace más de cuarenta años, las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que "toda persona tiene derecho a la educación". Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación para todos, persisten las siguientes realidades:

Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.

Más de 960 millones de adultos - dos tercios de ellos mujeres son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.

Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.

Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Estos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica que sufre un porcentaje importante de la población impide a la sociedad hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios.

Tales problemas han sido la causa de retrocesos importantes de la educación básica durante el decenio de 1980 en muchos de los países menos desarrollados. En algunos otros el crecimiento económico ha permitido financiar la expansión de la educación, pero, aun así, muchos millones de seres humanos continúan inmersos en la pobreza, privados de escolaridad o analfabetos. Por otro lado, en ciertos países industrializados la reducción de los gastos públicos durante los años ochenta ha contribuido al deterioro de la educación.

Y, sin embargo, el mundo está en vísperas de un nuevo siglo, cargado de promesas y de posibilidades. Hoy somos testigos de un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y de una mayor cooperación entre las naciones. Aparecen numerosas realizaciones científicas y culturales

útiles. El volumen mismo de información existente en el mundo -muchos de ella útil para la supervivencia del hombre y para su bienestar elementales- es inmensamente mayor que el disponible hace solo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose parte de esa información sirve para adquirir conocimientos útiles con objeto de mejorar la calidad de vida, o aprender a aprender. Y cuando una información importante va asociada a ese otro avance moderno que es nuestra nueva capacidad de comunicación, se produce un efecto de sinergia.

Estas nuevas fuerzas, combinadas con la experiencia acumulada de reformas, innovaciones e investigaciones y con el notable progreso de la educación en muchos países, convierten a la educación básica para todos, por primera vez la historia, en un objetivo alcanzable.

En consecuencia, nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990:

Recordando, que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero,

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional,

Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social,

Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo,

Constatando que, en términos generales, la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos,

Consciente de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo, y

Reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío, proclamamos la siguiente

Declaración Mundial sobre Educación para Todos:
Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje

Educación para Todos: Objetivos

Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje

1. Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.
2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.
3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.
4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.

Educación para Todos: Una visión ampliada y un compromiso renovado

Artículo 2. Perfilando la visión

1. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia.

Esa visión ampliada, tal como se expone en los Artículos 3 al 7 de esta Declaración, comprende lo siguiente:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- Fortalecer concertación de acciones.
- Convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la

educación y el impulso necesarios a fin de utilizar la masa en constante expansión de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos.

Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad

1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.
5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

Artículo 4. Concentrar la atención en el aprendizaje

Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.

Artículo 5. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica

La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica de modo que en ella se incluyan los siguientes elementos:

El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga.

El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad. Otros programas alternativos pueden ayudar a atender las necesidades de aprendizaje de niños cuyo acceso a la escolaridad formal es limitado o no existe, siempre que compartan los mismos niveles de aprendizaje aplicados a la enseñanza escolar y que dispongan del adecuado apoyo.

Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados. Los programas de alfabetización son indispensables, dado que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales. La alfabetización en la lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural. Otras necesidades pueden satisfacerse mediante la capacitación técnica, el aprendizaje de oficios y los programas de educación formal y no formal en materias tales como la salud, la nutrición, la población, las técnicas agrícolas, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, la vida familiar - incluida una sensibilización a las cuestiones de la natalidad- y otros problemas de la sociedad.

Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales. Además de los medios tradicionales, pueden movilizarse otros como las bibliotecas, la televisión y la radio, con el fin de utilizar sus posibilidades para satisfacer las necesidades de educación básica de todos.

Estos elementos deben constituir un sistema integrado y complementario, de modo que se refuercen mutuamente y respondan a pautas comparables de adquisición de conocimientos, y contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades de aprendizaje permanente.

Artículo 6 . Mejorar las condiciones de aprendizaje

El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella. Los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niños y la de sus padres - u otras personas encargadas de ellos- se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante.

Artículo 7. Fortalecer la concertación de acciones

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente y el de los administradores y demás personal de educación; la concertación de acciones entre el ministerio de educación y otros ministerios, entre ellos los de planificación, hacienda, salud, trabajo, comunicación

y otros sectores sociales; la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y la familia. Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) La concertación genuina de acciones contribuye al planeamiento, la realización, la administración y la evaluación de los planes de educación básica .La acción concertada está en la base de lo que llamamos "una visión ampliada y un compromiso renovado".

Educación para Todos: Las condiciones necesarias

Artículo 8. Desarrollar políticas de apoyo

1. Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad. Dispensar educación básica a todos depende de un compromiso y una voluntad políticos apoyados en adecuadas medidas fiscales y reforzados por reformas de política educativa y por la vitalización de las instituciones. Una política apropiada en materia de economía, comercio, trabajo, empleo y salud fortalecerá los incentivos de quienes aprenden y su contribución al desarrollo de la sociedad.
2. La sociedad debe proporcionar, además, un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el desarrollo de la investigación científica. En cada nivel de la educación debiera ser posible establecer un estrecho contacto con el conocimiento tecnológico y científico contemporáneo.

Artículo 9. Movilizar los recursos

1. Si las necesidades básicas de aprendizaje para todos se han de satisfacer a través de acciones de alcance mucho más amplio que en el pasado, será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios. Todos los miembros de la sociedad tienen una contribución que aportar, teniendo presente que el tiempo, la energía y los fondos consagrados a la educación básica constituyen quizá la inversión humana más importante que pueda hacerse para el futuro de un país.
2. Un apoyo más amplio del sector público significa atraer recursos de todos los organismos gubernamentales responsables del desarrollo humano, mediante el aumento en valor absoluto y relativo de las asignaciones a los servicios de educación básica, aunque sin olvidar las contrapuestas demandas que pesan sobre los recursos nacionales y que la educación es un sector importante pero no único. Prestar cuidadosa atención al mejoramiento de la utilización de los recursos disponibles para la educación y la eficacia de los programas de educación actuales no sólo permitirá obtener un mayor rendimiento, sino que podrá además atraer nuevos recursos. La urgente tarea de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje puede requerir una redistribución de los recursos entre sectores, por ejemplo, una transferencia de fondos de los gastos militares a la educación. En particular, los países que llevan a cabo ajustes estructurales o que han de cargar con el angustioso fardo de la deuda externa necesitarán conceder protección especial a la educación básica.

Ahora más que nunca, la educación debe considerarse una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico.

Artículo 10. Fortalecer la solidaridad internacional

1. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esa tarea se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas. Todas las naciones tienen valiosos conocimientos y experiencias que compartir con vistas a elaborar políticas y programas de educación eficaces.
2. Será necesario un aumento sustancial y a largo plazo de los recursos destinados a la educación básica. La comunidad mundial, incluidos los organismos e instituciones intergubernamentales, tienen la responsabilidad urgente de atenuar las limitaciones que impiden a algunas naciones alcanzar la meta de la educación para todos. Ello requerirá adoptar medidas que incrementen los presupuestos nacionales de los países más pobres o ayuden a aliviar la carga de la pesada deuda que padecen. Acreedores y deudores deben tratar de encontrar fórmulas nuevas y equitativas para reducir esa carga, ya que la capacidad de muchos países en desarrollo para hacer frente eficazmente a las necesidades de educación y a otras necesidades básicas se reforzaría considerablemente si se encontrasen soluciones al problema de la deuda.
3. Las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos y los niños deben atenderse allí donde existan. Los países menos adelantados y con bajos ingresos tienen necesidades particulares a las que se debe conceder prioridad en el apoyo internacional a la educación básica durante el decenio de 1990.
4. Todas las naciones deben también obrar conjuntamente para resolver conflictos y contiendas, terminar con las situaciones de ocupación militar y asentar a las poblaciones desplazadas o facilitar su retorno a sus países de origen, asegurándose de que se atienden sus necesidades básicas de aprendizaje. Sólo en un ambiente estable y pacífico pueden crearse las condiciones para que todos los seres humanos, niños y adultos por igual, puedan beneficiarse de los objetivos de la educación para todos.

Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reafirmamos el derecho de todos a la educación. Tal es el fundamento de nuestra determinación individual y colectiva de conseguir la educación para todos.

Nos comprometemos a actuar en colaboración en nuestras propias esferas de responsabilidad, tomando todas las medidas necesarias para alcanzar los objetivos de la educación para todos. Juntos apelamos a los gobiernos, a las organizaciones interesadas y a los individuos para que se sumen a esta urgente empresa.

Las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y deben ser satisfechas. Ningún medio mejor que éste para empezar el Año Internacional de la Alfabetización y avanzar hacia las metas del Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997), del Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990-1999), de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y las Estrategias para el Adelanto de la Mujer, y de la Convención sobre Derechos del Niño.

Nunca ha habido época más favorable para comprometernos a proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje a todos los seres humanos del mundo.

Por todo lo cual adoptamos esta Declaración Mundial sobre Educación para Todos:

Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje y aprobamos el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje con el fin de alcanzar los objetivos establecidos en la Declaración.

UNESCO, 1994.

**Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.
Salamanca España, 1994.**

Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares, Recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo, Observando con agrado la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres, y especialmente de las organizaciones de personas con discapacidad en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales que siguen al margen; y reconociendo como prueba de este compromiso la participación activa de representantes de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales en esta Conferencia Mundial.

1. Los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos aquí en Salamanca, España, del 7 al 10 de Junio de 1994, por la presente reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.

2. Creemos y proclamamos que: todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimiento.

- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades
- de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de

- modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características
- y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a
- las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada
- en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el
- medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear
- comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la
- educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la
- mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-
- eficacia de todo el sistema educativo.

3. Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

- • dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus
- sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con
- independencia de sus diferencias o dificultades individuales,
- • adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación
- integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas
- ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,
- • desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países
- que tienen experiencia en escuelas integradoras,
- • crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación,
- supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con
- necesidades educativas especiales,
 - fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y
 - organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el
 - proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas
 - con necesidades educativas especiales,
 - invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de
 - intervención, así como en los aspectos profesionales,
 - garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de
 - formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a
 - atender las necesidades educativas especiales en las escuelas
 - integradoras.

4.

Asimismo apelamos a la comunidad internacional; en particular instamos a: los gobiernos con programas de cooperación internacional y las organizaciones internacionales de financiación, especialmente los patrocinadores de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la UNESCO, el UNICEF, el PNUD, y el Banco

Mundial:

- a defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas
- de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con
- necesidades educativas especiales,
- • a las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas, en concreto la
- OIT, la OMS, la UNESCO, y el UNICEF:

- • a que aumenten su contribución a la cooperación técnica y refuercen su
- cooperación y redes de intercambio, para apoyar de forma más eficaz la
- atención ampliada e integradora a las personas con necesidades
- educativas especiales;
- • a las organizaciones no gubernamentales que participan en la programación
- nacional y la prestación de servicios:
- • a que fortalezcan su colaboración con los organismos oficiales nacionales e
- intensifiquen su participación en la planificación, aplicación y evaluación de
- una educación integradora para los alumnos con necesidades educativas
- especiales;
 - a la UNESCO, como organización de las Naciones Unidas para la educación, a:
 - velar porque las necesidades educativas especiales sean tenidas en cuenta en todo debate sobre la educación para todos en los distintos foros,
 - obtener el apoyo de organizaciones de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado en relación con las necesidades educativas especiales,
 - estimular a la comunidad académica para que fortalezca la investigación, las redes de intercambio y la creación de centros regionales de información y documentación; y a actuar también para difundir tales actividades y los resultados y avances concretos conseguidos en el plano nacional, en aplicación de la presente Declaración, a recaudar fondos mediante la creación, en su próximo Plan a Plazo Medio (1996-2001), de un programa ampliado para escuelas integradoras y programas de apoyo de la comunidad, que posibilitarían la puesta en marcha de proyectos piloto que presenten nuevos modos de difusión y creen indicadores referentes a la necesidad y atención de las necesidades educativas especiales.

5. Por último, expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Gobierno de España y a la UNESCO por la organización de esta Conferencia y les exhortamos a realizar todos los esfuerzos necesarios para dar a conocer esta Declaración y el Marco de Acción a toda la comunidad mundial, especialmente en foros tan importantes como la Cumbre para el Desarrollo Social (Copenhague, 1995) y la Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).

SEP / SENTE, 1997.

Declaración de la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad

Huatulco, México, 16, 17 y 18 de abril de 1997

RECOMENDACIONES DE LA CONFERENCIA NACIONAL POR LÍNEA TEMÁTICA

Abril 16, 1997

En la línea 1: Población
La conferencia recomienda

En el marco de los Programas Estatales para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad se establezcan acuerdos que permitan responder de manera más adecuada a la población con necesidades especiales de los menores registrados.

Se apoye al INEGI en la elaboración de la Encuesta Nacional que permitirá profundizar en la identificación de la población con Ceguera, Sordera, Mudez y Síndrome de Down, tomando como base los datos que aparecieron en el Registro Nacional de Menores con Algún Signo de Discapacidad real vado en 1995.

Se establezcan mecanismos y condiciones para que las entidades federativas puedan aprovechar los resultados del registro de 1995.

Se apoye en la planeación y el levantamiento de la información del Segundo Registro de Menores con Algún Signo de Discapacidad que llevará a cabo conjuntamente el D1F, la SEP y el INEGI en 1999.

Se analice la información del Registro para establecer los cruces de la información entre menores atendidos por educación especial, por educación regular y los que no reciben ningún servicio educativo, con el propósito de determinar estrategias de atención.

Se amplíe la captación de información sobre los alumnos con discapacidad inscritos en el sistema educativo nacional.

Abril 17, 1997

En la línea 2: Operación de servicios educativos
La conferencia recomienda:

1. Conceptualización de la integración educativa.

Como un proceso que permita el acceso al currículo de educación básica de los alumnos necesidades educativas especiales, ya sea en la escuela regular o en los espacios escolares educación especial.

Asimismo, entendemos que el proceso de integración educativa está sustentado en un marco jurídico que garantiza su carácter gratuito y obligatorio como parte de los servicios educativos que presta el Estado. En los cuales se incluye, de manera importante, los de Educación Especial.

Se apoye la incorporación de niños con necesidades educativas especiales, cuando sea pertinente, a los servicios regulares de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, considerando las diversas modalidades y sistemas.

Se diseñen acciones en el mismo sentido, para la educación inicial.

Se apoye la incorporación del currículo de educación básica a los servicios escolarizados de educación especial.

Esta integración, a uno y otro servicio, será asumida como una opción tomada conjuntamente, entre padres de familia, autoridades, maestros y especialistas, buscando con ello las mejores posibilidades para el desarrollo del menor.

- Se reconozca que no todos los alumnos con discapacidad tienen necesidades educativas especiales, ya que la integración a la escuela regular en muchos casos sólo requiere modificaciones físicas al inmueble u otras adecuaciones sencillas.
- Se acepte que la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales sea considerada dentro de la educación básica en la escuela regular o en la especial, de acuerdo a las condiciones que más les favorezcan.
- Se impulsen acciones dirigidas a la sociedad para promover la sensibilización y aceptación de los menores con algún signo de discapacidad y con necesidades educativas especiales.

RECOMENDACIONES

2. Estrategias organizativas en la reorientación de los servicios.

Los servicios de educación especial, entendidos como el conjunto de recursos humanos especializados, la suma de estrategias de atención específica y oportuna, el acervo de materiales y apoyos adecuados y pertinentes para quien presenta una necesidad educativa especial, con o sin discapacidad, así como para los padres de familia y maestros tanto de escuela regular como de especial, l' atienden a esta población, tienen como imperativo cumplir con un proceso de reorientación, sobre la base de los siguientes criterios.

- La prestación de los servicios de educación especial es obligatoria y gratuita, por lo que no puede ser condicionada.
- La organización y funcionalidad de estos servicios debe orientarse hacia una simplificación administrativa, promoviendo la atención integral y diversificada, en la escuela regular o especial, a las necesidades educativas especiales de los menores con o sin discapacidad.
- Cada entidad federativa define la forma y procedimientos en que se realiza el proceso de reorientación de los servicios de educación especial, tomando en cuenta las condiciones reales que impone la demanda, necesidades y posibilidades, de acuerdo con un marco normativo básico de carácter nacional.
- Que este proceso de reorientación sea acordado con la participación de los actores involucrados, tanto en la propuesta general, como en la operación particular y concreta de cada etapa o área a cubrir, de conformidad con la normatividad vigente.
- Se realice el diagnóstico y evaluación del funcionamiento actual de los servicios de educación especial, para definir los criterios sobre la estructura organizativa de los servicios escolarizados de apoyo y/o de orientación, según sea el caso.

- Se reconozca a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular como una Instancia estratégica para impulsar la integración escolar, así como la posibilidad de organizar instancias de servicios de atención especializada itinerantes, p incrementar cobertura de atención.
- Es relevante destacar que tanto las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, como los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Especial, como otros servicios especializados, también son susceptibles de reorientación para responder, de manera congruente, al imperativo de la integración educativa. Los procesos y la determinación de su dependencia administrativa también son de competencia estatal, en el marco del federalismo educativo. Sin embargo, es deseable que los Criterios normativos se definan nacionalmente con la participación de todos los sectores.
- Se realicen en el marco del presupuesto federal para educación, los esfuerzos necesarios para incrementar la partida presupuestal para brindar, con equidad y calidad, los servicios de educación especial.
- Se reconozca como integración escolar a la que ocurre en la escuela regular y requiere de apoyos de educación especial para los directivos, maestros y padres de familia.

3. Sobre la gestión escolar.

De conformidad al compromiso adoptado corresponsable de elevar la calidad de la atención educativa que se brinda en todos los niveles, modalidades y sistemas escolares, se recomienda:

- Que los lineamientos, orientaciones y estrategias propicien condiciones para el trabajo colegiado y participativo para favorecer convenios e intercambios interinstitucionales que amplíen la cobertura de atención, de manera integral y diversificada.
- Que las dinámicas internas en las escuelas y centros de trabajo se sustenten en la participación activa de todos los involucrados y que esta situación tenga su correspondencia en toda la estructura jerárquica—normativa del Sistema Educativo Nacional.
- Que el proyecto escolar, del centro de trabajo o de zona, sea una herramienta de trabajo para organizar la actividad escolar y educativa, de manera colegiada, en cuya elaboración participen todas las instancias de la comunidad escolar.
- Realizar la acción de las academias y consejos técnicos consultivos de las escuelas para propiciar espacios de reflexión teórico-metodológica para la tarea educativa.
- Impulsar la participación de la sociedad civil (Organizaciones no Gubernamentales y Padres de Familia) en los procesos de integración educativa.
- Empezar acciones coordinadas entre los diversos subsistemas de educación, particularmente entre Educación Especial y Educación Básica.

- Multiplicar acciones conjuntas SEP-SNTE con la participación de otras entidades gubernamentales e instancias de la sociedad civil para realizar foros de análisis, local, regional, estatal y/o nacional, para aprovechar experiencias positivas y superar obstáculos.

4. Sobre las implicaciones en la normatividad.

La reorientación operativa de los servicios de educación especial tiene implicaciones en la normatividad que pueden agruparse, en rubros específicos. Y sobre los cuales la Conferencia Nacional recomienda:

Se concierten esfuerzos, en el marco de los Programas Estatales para el Bienestar e Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, para elaborar Planes graduales de eliminación de barreras físicas en los planteles escolares que integren a niños con discapacidad.

- Revisar la normatividad escolar, en su concepción aplicación, de tal manera que permitan la oportuna inscripción, acreditación certificación de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.
- Se profundice en los criterios para la evaluación, la acreditación y la certificación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Ampliar el programa de diseño, elaboración y distribución de materiales didácticos destinados a apoyar los procesos educativos de los menores con necesidades educativas especiales. Aquellos dirigidos tanto a los alumnos como a padres, maestros, especialistas y directivos de los planteles educativos.
- Adaptar la construcción de instalaciones y mobiliario adecuado al trabajo escolar.
- Se incorporen en los lineamientos de construcción de escuelas, las adecuaciones arquitectónicas de acceso físico y de instalaciones hidrosanitarias para los nuevos planteles.

LÍNEA 3

ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL RECOMENDACIONES

Abril 18, 1997.

En la línea 3:
Actualización y Formación Profesional

A partir del reconocimiento de la formación inicial, así como de la experiencia en el ejercicio de la práctica profesional y las exigencias que ésta marca cotidianamente, se impone la necesidad de impulsar la actualización permanente. como un eje estratégico dentro del sistema de Formación, Capacitación. Nivelación, Actualización Superación Profesional.

En este sentido adquiere relevancia particular el fortalecimiento de los Centros para Maestros y el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales de Educación Básica y de Educación Especial, en un marco de intercambio y colaboración interinstitucional.

La Conferencia recomienda:

- Reconocer que una de las condiciones necesarias para el éxito de la integración educativa es la actualización pertinente y oportuna de los maestros, tanto de educación regular como de educación especial.
- Promover la actualización de los maestros de educación básica y especial en torno a la integración educativa de los menores, de acuerdo a los lineamientos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.
- Reconocer que los maestros de educación especial requieren de actualización que les permita adoptar las nuevas concepciones en torno a su trabajo cotidiano para impulsar la integración.
- Tomar en cuenta que, para responder al compromiso de ofrecer educación de calidad en el marco de la diversidad, es conveniente que los maestros de todos los niveles tengan acceso no sólo a la oferta de actualización vigente, sino al diseño de nuevas alternativas.
- Recuperar las experiencias de los maestros de educación regular y especial para incorporarlas a estrategias de actualización.
- En el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales —de Educación Básica y Educación Especial— se considere a la integración educativa no sólo con la inclusión de materias sobre el tema, sino con un enfoque curricular que favorezca la atención a la diversidad e incida en el mejoramiento de la calidad de la educación.

LÍNEA 4
MATERIA DE TRABAJO
RECOMENDACIONES

Abril 18, 1997

En la línea 4:
Materia de Trabajo

La Conferencia Recomienda:

- La reorientación de los servicios de educación especial no conduzca a su desaparición. Por lo contrario, permita ampliar la cobertura en función de las necesidades. Para ello, será necesario planear y consolidar la expansión de los servicios de educación especial tomando en cuenta la población que los requiera.

- Que en el marco de los Programas Estatales para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, se refuerce la vinculación entre las acciones de rehabilitación que lleva a cabo el DIF y las de integración educativa, responsabilidad de la autoridad estatal.
- Se reconozca la necesidad de recursos didácticos, tanto para los maestros de la escuela regular que integren alumnos con necesidades de educación especial, como para los especialistas. En este sentido, se recomienda ampliar los materiales del Catálogo conforme a los resultados de las investigaciones de campo en curso.

Se busque mayor congruencia entre los reconocimientos docentes actuales y la labor de los maestros y directivos que apoyan la integración educativa en las escuelas de educación básica y centros de educación especial. Se pondrá especial atención en que los reconocimientos vigentes no contravengan las acciones generadas para impulsar la integración educativa.

- Se estudie en el seno de la Comisión Nacional SEPISNTE de Carrera Magisterial, posibles incentivos que correspondan al impulso de la integración educativa.
- Se reconozca que la simplificación administrativa y escolar es prioritaria para propiciar la nueva gestión escolar que se impulsa en educación básica y que facilitará las condiciones para la integración escolar.
- Se amplíen las oportunidades para jóvenes con discapacidad que egresan de educación básica para que continúen con estudios superiores o formación para el trabajo. No sólo por el valor que por sí mismo tiene para estos alumnos, sino como parte del reconocimiento al esfuerzo que los docentes realizaron en su labor educativa.

Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la
integración educativa, 2002 - 2006.
SEP, 2002. pp. 31 -49

2.. Hacia el fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa

Fortalecimiento de la educación especial

El fortalecimiento de la educación especial requiere emprender de acciones encaminadas a definir su misión, la orientación y el funcionamiento de los servicios; actualizar al personal que labora en ellos, y ampliar la cobertura otorgando prioridad a quienes presentan discapacidad, extender los servicios de apoyo a un mayor número de zonas escolares de educación inicial y básica, con prioridad a las zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas.

Misión de la educación especial

La misión de los servicios de educación especial es la de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

En concordancia con lo que señala el artículo 41 de la Ley General de Educación, la educación especial

debe propiciar la integración de estos niños, niñas y jóvenes a los planteles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria en sus distintas modalidades, y a las instituciones de educación media-superior, aplicando métodos, técnicas y materiales específicos, así como dando orientación tanto a los padres y madres de familia como al personal docente de las escuelas regulares, por medio, principalmente, de los servicios de apoyo y de orientación. En el caso de los alumnos y las alumnas que no logren integrarse al sistema educativo regular, la educación especial, mediante los servicios escolarizados, deberá satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán los programas y materiales de apoyo didácticos que sean necesarios.

Por tanto, los servicios de educación especial deben atender prioritariamente a la población con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad, es decir, que requiera de apoyos y recursos adicionales para acceder a los propósitos generales de la educación. Estos apoyos adicionales pueden ser los siguientes:

- a. Técnicos y/o materiales: auxiliares auditivos, computadoras, libros de texto en sistema Braille, lupas y mobiliario específico, entre otros.
- b. Humanos: personal de educación especial, asistentes e intérpretes de lenguaje manual, entre otros.

- c. Curriculares: realización de adecuaciones curriculares para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumno o alumna. Estas adecuaciones pueden ser en la metodología de trabajo, en la evaluación, en los contenidos y/o en los propósitos. En el caso de los alumnos que asisten a los servicios escolarizados de educación especial, estas adecuaciones probablemente serán muy significativas.

Lo anterior no significa que la educación especial negará la atención a niños, niñas y jóvenes que requieren de estos apoyos adicionales en su proceso educativo debido a otros factores, como la presencia de aptitudes sobresalientes o de problemas ya sea emocionales, de conducta, sociales o familiares, etcétera.

Sin embargo, en todos los casos será indispensable contar con una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria que dé cuenta de las necesidades específicas que presenta en las distintas áreas, para así definir los apoyos que precisa.

Orientación y funcionamiento de los servicios de educación especial

La orientación y el funcionamiento de los servicios de educación especial deben partir, en primer lugar, del reconocimiento de la misión de educación especial y de la población a la que han de ir dirigidos. De esta manera, se podrán aprovechar los recursos humanos, técnicos y materiales para ofrecer un servicio educativo con calidad a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, principalmente a los que presentan alguna discapacidad.

Servicios de apoyo

Estos servicios son los encargados de apoyar la integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente de los que presentan discapacidad, en las escuelas de educación inicial y básica, de las distintas modalidades (incluidos los servicios que proporciona CONAFE). Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Sin embargo, los Centros de Atención Múltiple también pueden funcionar como servicios de apoyo.

Los servicios de apoyo deben brindar atención a las escuelas de educación inicial y básica que presenten un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad. Por lo tanto, es necesario contar en cada entidad con un diagnóstico preciso de los alumnos y alumnas con discapacidad que asisten a escuelas de educación inicial y básica, de las distintas modalidades, y que requieren el apoyo de educación especial; esto permitirá distribuir los servicios de apoyo de tal manera que se atienda a la población que más lo necesita. Es recomendable que estos servicios estén organizados por zonas o regiones, con el propósito de atender escuelas y servicios de los distintos niveles y modalidades, y así llevar un seguimiento de los alumnos y alumnas integrados.

Tales servicios deben entenderse como flexibles, con la posibilidad de adaptarse a la demanda real de las escuelas. Debe desaparecer la idea de tener una cuota fija de alumnos que atender por escuela y la

necesidad de tener uno o más maestros de apoyo fijos en cada escuela. En la medida en que estos servicios se concentren en la población a la que van dirigidos se podrán organizar de distintas maneras, para lograr favorecer la permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente de los que presentan discapacidad, en el sistema educativo regular, ofreciendo los apoyos necesarios.

Los servicios de apoyo deberán estar conformados tanto por maestros que apoyen el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, como por especialistas en las discapacidades para ofrecer estrategias específicas que impulsen el proceso de integración de estos alumnos.

Servicios escolarizados

Los principales servicios escolarizados son los Centros de Atención Múltiple y tienen la responsabilidad de escolarizar a los alumnos y alumnas con alguna discapacidad o con discapacidad múltiple que por distintas razones no logren integrarse al sistema educativo regular. Con estos alumnos se deberán poner en marcha programas específicos y utilizar estrategias y materiales adecuados a sus necesidades, con el propósito de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, para promover su autonomía e integración social. La atención que se ofrezca a estos alumnos y alumnas, además de promover el logro de los propósitos generales de la educación, no debe perder de vista sus necesidades específicas derivadas de la discapacidad. Para ello, es imprescindible contar con una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria que dé cuenta de las fortalezas y debilidades del alumno y de su entorno social y escolar para que a, partir de esta información, se elabore la planeación específica para él o ella.

- a. Los servicios escolarizados también deberán promover la integración de los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad a las escuelas de educación regular, y tener funciones similares a los servicios de apoyo, para lo cual habrán de realizar dos acciones principales: Incorporar durante algún tiempo a estos centros a aquellos alumnos y alumnas con discapacidad que requieren estrategias específicas para tener acceso al currículo regular, por ejemplo: alumnos que necesitan aprender el sistema Braille, cuando presentan discapacidad visual; alumnos que requieren adquirir un lenguaje oral, manual o ambos, según sea el caso, cuando tengan discapacidad auditiva, y alumnos que requieren un trabajo específico para controlar su postura, en el caso de niños con discapacidad motora. El tiempo que el alumno permanezca en estos servicios antes de ser integrado deberá depender principalmente de los recursos con los que cuenten las escuelas de educación regular en las cuales podría integrarse.
- b. Apoyar a los alumnos y alumnas con discapacidad que asisten a escuelas de educación regular, principalmente por medio de dos acciones:
 - Orientar a los maestros y maestras de grupo sobre metodologías específicas para trabajar con los niños que presentan determinada discapacidad. Para realizar esto, es necesario que el personal del CAM realice visitas a las escuelas con el fin de observar a los maestros y a los alumnos y así poder hacer sugerencias precisas.
 - Apoyar a los alumnos con discapacidad en turno alterno al que asisten a la escuela regular, considerando las distintas modalidades. El CAM puede ofrecer apoyos específicos, como entrenamiento para movilidad y desplazamiento, enseñanza del sistema Braille, la utilización del ábaco, las lupas u otros materiales, en el caso de alumnos con discapacidad visual; enseñanza del lenguaje manual, apoyo en la adquisición del lenguaje oral o ambos,

en el caso de alumnos con discapacidad auditiva; rehabilitación física o apoyo para el empleo de un sistema alternativo de comunicación, en el caso de alumnos con discapacidad motora.

En estos servicios no debe escolarizarse a alumnos y alumnas sin discapacidad y, en la medida de lo posible, deberán asistir principalmente niños, niñas y jóvenes que presenten discapacidad severa o múltiple. Deben contar con el personal directivo, docente y de apoyo necesario para responder a las necesidades de la población que atienden.

Servicios de orientación

Estos servicios deben brindar información y orientación a las familias de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, así como a la comunidad en general, acerca de las opciones educativas que éstos tienen. Además, deben ofrecer orientación específica a los maestros y maestras de educación inicial, básica y/o media-superior, sobre todo a aquellos que no cuentan con apoyo directo de educación especial, respecto a las estrategias que pueden poner en marcha para dar una respuesta educativa adecuada a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales que asisten a sus escuelas. Igualmente, deben orientar al personal de educación especial que lo requiera sobre la atención que necesiten estos alumnos. Es importante mencionar que estos servicios tendrán que contar con información amplia y precisa referente a la atención de los niños y jóvenes con discapacidad.

Para tener mayores espacios que ofrezcan orientación e información sobre la atención educativa de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, es necesario crear Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) en todas las entidades. Los CRIE contarán con personal especializado en las distintas discapacidades, así como con material bibliográfico, videográfico y didáctico específico para, responder a las necesidades de orientación tanto de las familias como de los maestros de educación inicial, básica, media-superior y especial.

Actualización del personal de educación especial

La formación inicial y la actualización del personal de educación especial deben estar encaminadas a dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que presentan los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad, así como a aquellos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores como las aptitudes sobresalientes y los problemas de comunicación o de conducta, entre otros.

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, renovará los planes y programas de estudio de las licenciaturas relacionadas con educación especial que se imparten en las escuelas normales. Los nuevos planes deberán tener presente la misión de la educación especial y las características de la población a la que van dirigidos los servicios, con el propósito de que los nuevos maestros cuenten con el perfil que se requiere de acuerdo con las necesidades de la demanda.

Considerando que alrededor de 37% del personal académico que actualmente labora en educación especial no cuenta con formación inicial o especialidad relacionada con dicha educación, es

imprescindible diseñar una estrategia de actualización que promueva que este personal tenga acceso a los contenidos que le permitan atender de manera adecuada a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, particularmente a los que presentan discapacidad. Aun el personal que cuenta con formación relacionada con educación especial precisa de actualización para atender a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales.

Es necesario que dicho personal cuente con estrategias específicas para evaluar a los alumnos con necesidades educativas especiales, de manera que identifique las fortalezas y debilidades en las distintas áreas: social, comunicativa, afectiva, académica, etcétera, de los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad, así como de aquellos que muestran un ritmo muy distinto para tener acceso al aprendizaje de los contenidos curriculares debido a otros factores; esta evaluación también debe aportar información sobre el contexto social y escolar que lo rodea. Asimismo, debe permitir que el personal de educación especial, conjuntamente con el de la escuela regular y con los padres y madres de familia, determine las prioridades y con base en ello establezca los propósitos específicos para el alumno, en una propuesta curricular adaptada.

También es necesario que el personal de educación especial conozca cómo atender las necesidades educativas especiales, principalmente aquellas derivadas de la discapacidad, por ejemplo: cómo enseñar a un niño ciego a desplazarse, qué metodologías existen para que un alumno con discapacidad auditiva se comunique, cómo mejorar la postura de un niño con parálisis cerebral, cómo elaborar un tablero de comunicación para que un alumno con sordera o uno con dificultades serias de movilidad pueda comunicarse con otras personas, cómo lograr que un niño con discapacidad intelectual sume o reste, etcétera.

Además de lo anterior, el personal de educación especial debe tener conocimiento de los propósitos y contenidos de la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria de las distintas modalidades, así como de los programas relacionados con la capacitación para el trabajo con el propósito de que pueda favorecer, mediante orientación al personal de la escuela regular y/o a los padres de familia, además de una atención directa al alumno, si es necesario, que éste tenga acceso a los propósitos generales de la educación, promoviendo su integración a los planteles de educación regular.

Con el fin de diseñar una oferta de actualización para el personal de educación especial que sea congruente con la misión del servicio y que responda a las necesidades de la población a la que va dirigido, así como a las necesidades del personal, es necesario realizar en cada entidad un diagnóstico que detalle la formación del personal, es decir, los estudios que han cursado y la actualización que ha recibido en los últimos años. Con base en este diagnóstico, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en coordinación con las entidades federativas, deberá ofrecer opciones de actualización pertinente.

Ampliación de la cobertura de los servicios de educación especial

Para ampliar la cobertura de los servicios de educación especial, es fundamental contar con un diagnóstico preciso acerca de su ubicación, el personal que tiene cada uno de ellos y la población que atiende, así como de la población con discapacidad en edad escolar que hay en cada entidad y su ubicación.

Además de incrementar el número de recursos humanos, es necesaria una mejor distribución de los servicios y de los recursos existentes, tomando en cuenta las necesidades derivadas del diagnóstico y sin perder de vista la misión de la educación especial y la población a la que va dirigida.

La ampliación de la cobertura se dará fundamentalmente por medio de los servicios de apoyo (USAER, CAPEP u otros) y de orientación (UOP, CRIE u otros). Con los servicios de orientación se podrá atender, indirectamente, a un mayor número de alumnos y de alumnas. Los servicios de educación especial de nueva creación deberán ubicarse en las zonas rurales y urbano-marginadas.

Los servicios escolarizados (CAM) también deben extender su cobertura en sus distintas modalidades de atención. Al escolarizar principalmente alumnos y alumnas con discapacidad severa o con discapacidad múltiple se ofrecerá una opción educativa, pública y gratuita a una población que no siempre tiene acceso a ella. Con las modalidades de apoyo a los alumnos con discapacidad integrados en escuelas regulares se podrá atender a un mayor número de maestros, de niños y niñas.

Además de la ampliación de la cobertura, la actualización del personal y los lineamientos sobre el funcionamiento y orientación de los servicios, para fortalecer el nivel de educación especial es necesario que éste tenga mayores apoyos por parte de las autoridades educativas: humanos, financieros y materiales suficientes para atender a la demanda.

Fortalecimiento del proceso de integración educativa

La integración educativa es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

Para fortalecer el proceso de integración educativa es necesario contar con la participación decidida de todas las autoridades educativas, especialmente de los responsables de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como de los supervisores y directores de las escuelas, los maestros de grupo, el personal de apoyo de las escuelas, los padres y las madres de familia y el personal de educación especial. Este último desempeña un papel muy importante para lograr la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, la integración educativa no es una tarea exclusiva de educación especial, pues los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asisten a las escuelas de educación regular, de manera que todos los involucrados deben compartir la responsabilidad de promover que logren los propósitos educativos.

La integración educativa considera principalmente cuatro aspectos:

- a. La posibilidad de que los niños y las niñas con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.
- b. Ofrecer a los niños y a las niñas con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño.

- c. La importancia de que el niño, los padres y las madres y/o el maestro de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial.
- d. Que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas.

Las condiciones básicas para que la integración de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales pueda ocurrir de manera efectiva son las siguientes: sensibilizar y ofrecer información clara a la comunidad educativa en general; actualizar al personal de las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como al de otros niveles educativos, para promover cambios en sus prácticas; responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos que las presentan, y brindar a los alumnos y las alumnas con discapacidad los apoyos técnicos y materiales necesarios.

Sensibilización e información a la comunidad educativa

La comunidad en general requiere información sobre las posibilidades que tienen los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales de ser integrados en las escuelas de educación regular. Por lo tanto, debe existir de manera permanente una campaña de información y sensibilización hacia este tema. Para ello se pueden aprovechar distintos medios, como la televisión, la radio, los periódicos, las revistas e incluso la información y sensibilización que se puede brindar directamente a las personas. En la medida en que la comunidad cuente con información suficiente y con una actitud positiva hacia las personas con necesidades educativas especiales con discapacidad, existirán mayores posibilidades para la integración educativa y social. Los Consejos Estatales Consultivos para la integración de las personas con discapacidad son la instancia que puede coordinar estas acciones de información y sensibilización, además de dar seguimiento a las propuestas específicas encaminadas a lograr la integración de las personas con discapacidad en todos los ámbitos.

La comunidad educativa (autoridades, jefes de sector, supervisores, directores, maestros, familias y alumnos) también debe estar sensibilizada y contar con información precisa para participar de manera activa en el proceso de integración educativa. El personal de educación especial, por medio de los distintos servicios, principalmente los de orientación, y en colaboración con las organizaciones civiles, debe realizar acciones de sensibilización en todas las zonas escolares y escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y media-superior para promover una actitud de respeto y reconocimiento de las posibilidades de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales. Asimismo, debe ofrecer información precisa a los maestros y maestras de las escuelas acerca de las necesidades, en las distintas áreas, que se pueden derivar de alguna discapacidad y referente a las estrategias generales de atención.

Los padres y las madres de los alumnos con necesidades educativas especiales deben desempeñar un papel fundamental en el proceso de integración educativa; por ello es necesario realizar acciones específicas que les permitan conocer las fortalezas y debilidades de sus hijos, las necesidades que presentan y la manera como pueden apoyarlos. El trabajo con las familias es responsabilidad del personal de la escuela y del de educación especial principalmente, aunque puede recibir apoyo de las organizaciones civiles y de otras instancias, como el DIF.

Actualización del personal de educación general

El personal de la escuela regular y el de educación especial deben contar con los elementos necesarios para dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos y las alumnas integrados. Por lo tanto, es imprescindible ofrecer opciones de actualización a todo el personal directivo y docente de las escuelas de educación inicial y básica de las distintas modalidades, a las que asisten niños y niñas con necesidades educativas especiales, que consideren aspectos como los siguientes:

- a. Conocimiento general de las principales discapacidades, su impacto en el desarrollo y en el aprendizaje de las personas que las presentan, así como las estrategias que pueden ponerse en marcha para atender sus necesidades, principalmente las educativas.
- b. Participación del personal de la escuela en la evaluación psicopedagógica y en la detección de las necesidades específicas que presentan algunos alumnos.
- c. Participación del personal de la escuela en la definición de las prioridades de los alumnos en las distintas áreas y en la elaboración de las adecuaciones curriculares.
- d. Estrategias metodológicas diversas.
- e. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, por medio del Programa Nacional de Actualización Permanente, ofrecerá opciones de actualización para todo el personal de educación regular, de los distintos niveles y modalidades. Este esfuerzo deberá ser apoyado por las entidades federativas mediante una oferta de cursos pertinentes a las características y necesidades estatales particulares, diseñados por las instancias estatales de actualización.

Todas las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria de las distintas modalidades (incluidos los servicios del CONAFE) que atiendan alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con distintos factores deberán tener acceso a un proceso de actualización permanente.

El personal de educación especial que apoye la integración educativa debe tener un amplio conocimiento de las estrategias específicas que permiten dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas de los alumnos.

Respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos

Para ofrecer una respuesta educativa adecuada a los alumnos y a las alumnas con necesidades educativas especiales, se deberán contemplar tres aspectos fundamentales: realizar una evaluación psicopedagógica, planear y dar seguimiento a una propuesta curricular adaptada y llevar a cabo un trabajo conjunto entre el personal de la escuela regular y el servicio de apoyo de educación especial.

Evaluación psicopedagógica

Es necesario realizar una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria que no sólo informe de las dificultades del niño, sino también de sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea para responder a sus necesidades específicas. En esta evaluación se debe profundizar en

diversos aspectos, como el desempeño del alumno en las distintas áreas (motriz, auditiva, intelectual, comunicación, visual, entre otras), según el factor con que se asocien las necesidades educativas especiales que presente; así como su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, la forma en que se desenvuelve socialmente, las condiciones sociales, familiares y las del entorno escolar.

Para realizar esta evaluación se pueden utilizar diversas técnicas e instrumentos, que sean necesarios para tener un conocimiento profundo del alumno y del contexto social, familiar y escolar que lo rodea. En el proceso de evaluación debe participar el personal de educación especial y de educación regular involucrado en la atención del niño o la niña, así como los padres y madres de familia. Esta evaluación es la base para planificar el trabajo que se realice con el niño, la niña o el joven.

Propuesta curricular adaptada

El ideal es que todos los niños y las niñas compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación. Lo que puede y debe variar es el tipo de apoyos que se ofrezcan a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, ya que su integración depende fundamentalmente de los apoyos y recursos que les ofrezca la escuela y el entorno. Por ello, la elaboración y seguimiento de la propuesta curricular adaptada a las necesidades del alumno es un medio indispensable. Tal propuesta debe partir de la información obtenida en la evaluación psicopedagógica y de la planeación que el maestro o la maestra de grupo tiene para todo el grupo. Debe incluir la información sobre las fortalezas y debilidades del alumno o la alumna en las distintas áreas, las principales necesidades detectadas, los propósitos educativos (sobre todo aquellos que serán distintos al del resto de los compañeros del salón), las adecuaciones que será necesario realizar en la metodología, en la evaluación y en los contenidos, el tipo de ayudas personales o técnicas que requerirá el alumno en su proceso educativo, el apoyo que el alumno recibirá del personal de educación especial, los compromisos que asumen los distintos involucrados, las fechas en que se revisarán los avances del alumno y se realizarán los ajustes que sean necesarios. En la elaboración y seguimiento de esta propuesta curricular adaptada deben participar los maestros de grupo, los padres de familia y el personal de educación especial.

Esta propuesta curricular adaptada es útil para a) formalizar las decisiones tomadas respecto a la respuesta educativa que se ofrecerá al alumno, b) llevar un seguimiento puntual de los avances del alumno, c) dotar al personal de educación regular y especial, así como a los padres de familia, del registro de la planeación específica para el alumno y de los resultados obtenidos, y d) documentar los avances en los compromisos asumidos por los distintos servicios y personal involucrados, así como las relaciones entre éstos.

La propuesta curricular adaptada¹⁰ debe elaborarse para los alumnos y alumnas que requieran adecuaciones significativas, es decir, aquellas que propongan ajustes importantes a lo que el maestro o maestra de grupo realizará con el resto de los compañeros, por ejemplo adecuaciones en

¹⁰ En el proyecto de investigación e innovación Integración Educativa, así como en el programa de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales de la Licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria, se ha promovido la utilización del Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC) para elaborar esta propuesta curricular adaptada; sin embargo, es posible utilizar otros documentos o formatos para planear y dar seguimiento al trabajo que se realice con los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales.

los propósitos. Dicha propuesta será el punto de partida para evaluar al alumno o alumna y para tomar las decisiones relacionadas con la promoción.

Trabajo en conjunto

La integración de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales requiere de la participación de todos los involucrados, de un trabajo conjunto en las escuelas de educación regular y de una labor colaborativa entre el personal de las escuelas y de educación especial.

La integración de un niño o niña con necesidades educativas especiales a la escuela regular es muy difícil sin la participación de todo el personal, pues el alumno tendrá que ir avanzando en los distintos grados escolares. También es difícil sin el apoyo de los profesionales de educación especial, pues éstos orientan al maestro y a los padres y, en ocasiones, pueden realizar un trabajo individual con el niño dentro o fuera del aula¹¹.

La participación conjunta del personal de educación regular y de educación especial es fundamental para ofrecer una respuesta educativa adecuada a los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales integrados en escuelas de educación inicial y básica, principalmente en los que presentan alguna discapacidad.

Apoyos técnicos y/o materiales para los alumnos con discapacidad

Generalmente los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales que presentan discapacidad requieren apoyos personales específicos: técnicos, materiales o de otro tipo, como los siguientes:

Alumnos con ...	Apoyos técnicos o materiales que pueden requerir	Otros apoyos que pueden requerir
Discapacidad visual	bastón, máquina Perkins, ábaco Cramer, regleta, punzón, caja aritmética, computadora adaptada, calculadora parlante, lupa, macrotipos, entre otros.	Señalización y enseñanza del sistema Braille, entre otros.
Discapacidad auditiva	auxiliares auditivos, material visual, sistema FM, entre otros.	señalización, enseñanza del lenguaje manual e intérprete de lenguaje manual, entre otros.

¹¹ A este apoyo se puede acceder aun sin que haya personal de educación especial fijo en las escuelas, mediante los servicios de orientación de educación especial (Unidades de Orientación al Público y Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa) y de los Centros de Rehabilitación y Educación Especial, entre otros.

Discapacidad motora	mobiliario específico, tablero de comunicación, apoyos para mantener la postura, computadora adaptada, silla de ruedas, andadera, muletas, entre otros.	diseño y enseñanza del uso del tablero de comunicación, entre otros.
---------------------	---	--

Es fundamental que los alumnos y las alumnas con discapacidad cuenten con los apoyos personales que requieren para que puedan acceder a los propósitos educativos. En ocasiones se piensa que es suficiente con que el niño, la niña o el joven asista a una escuela de educación regular y trabaje con sus compañeros de grupo. Aunque éste es un aspecto importante, no se debe perder de vista que la niña, el niño o el joven tienen necesidades específicas que deben atenderse para estar en mejores condiciones para el aprendizaje.

Tales apoyos deben obtenerse con los recursos de distintas instancias: los sistemas educativos estatales; los servicios de educación especial; las instituciones como el DIF, los Centros de Rehabilitación de Educación Especial y el Centro Nacional de Rehabilitación; las instituciones del sector salud como, el IMSS, el ISSSTE y los centros de salud. Asimismo, tanto los padres y madres de familia como el personal de la escuela y de los servicios de educación especial deberán realizar las gestiones necesarias para contar con estos recursos.

Considerando la situación actual del proceso de integración educativa en el país, una estrategia que puede emprenderse para que los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad integrados en escuelas de educación regular cuenten con los apoyos técnicos y materiales que requieren consiste en conformar escuelas integradoras, preferentemente de alumnos con determinada discapacidad. Por ejemplo, una escuela de educación primaria puede definir que integrará sobre todo alumnos con discapacidad visual; para ello, solicitará no sólo el personal de educación especial que trabaje con alumnos con debilidad visual y una con ceguera, sino también el material específico, como máquinas Perkins, regletas y punzones, etcétera; capacitará al personal de la escuela en el uso del sistema Braille y en las estrategias de enseñanza para los niños y las niñas con discapacidad visual, y realizará las adecuaciones necesarias en las instalaciones de la escuela, entre otras tareas. La escuela tendrá que definir el número de alumnos con debilidad visual o con ceguera que aceptará, considerando que las recomendaciones internacionales señalan que el número de alumnos con discapacidad en un grupo no debe ser mayor del 2%.

Para fortalecer el proceso de integración educativa, se requiere además, el apoyo permanente de los responsables, supervisores, asesores y directores de cada nivel y modalidad educativa, así como realizar un seguimiento que permita identificar oportunamente las necesidades y dificultades para ofrecer una respuesta adecuada.

La integración educativa es de gran beneficio para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, ya que constituye una experiencia educativa y social valiosa que les permitirá desarrollarse en mejores condiciones. Sin embargo, también es una oportunidad para la comunidad educativa de crecer como personas y de fortalecerse como equipo de trabajo, además de generar cambios en la organización de la escuela y en las prácticas del personal docente que, sin duda, impactarán favorablemente al resto de los alumnos y las alumnas.

3 . Objetivos, líneas de acción y metas

Objetivos

General

Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial.

Específicos

- a. Establecer el marco regulatorio nacional de la educación especial y del proceso de integración educativa para asegurar el logro educativo de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, tomando en cuenta las necesidades de cada región, estado y municipio.
- b. Proporcionar a los maestros de educación especial, de educación inicial y de educación básica los recursos de actualización y los apoyos necesarios para mejorar la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, dando prioridad a los que presentan discapacidad.
- c. Atender a un mayor número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad en el sistema educativo.
- d. Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a un mayor número de escuelas de educación inicial y básica, garantizando su mejor distribución entre regiones e incluyendo zonas urbano-marginadas y rurales, así como comunidades indígenas.
- e. Promover la participación comprometida de las madres y los padres de familia en la atención educativa de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, mediante acciones de sensibilización y asesoría técnica.
- f. Establecer una coordinación interinstitucional y con otros sectores que garantice y/o apoye la satisfacción de las necesidades específicas de los alumnos y las alumnas con discapacidad que asisten a escuelas de educación regular o a servicios escolarizados de educación especial, así como la integración al campo laboral de esta población.

Líneas de acción y metas al 2006

Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial

Metas

- Establecer una normatividad general sobre la orientación de educación especial y de los servicios que la conforman (USAER, CAM, UOP, CRIE y CAPEP, entre otros).
- Elaborar los manuales de operación y funcionamiento de los servicios de educación especial en cada entidad a partir de la normatividad general.

- Actualizar las normas y los criterios de evaluación, promoción y certificación de los alumnos que asisten a los Centros de Atención Múltiple.
- Determinar los mecanismos para asegurar la certificación de los jóvenes que asisten a los Centros de Atención Múltiple que ofrecen capacitación laboral.
- Contar con información precisa acerca de las distintas metodologías de trabajo que pueden ponerse en práctica con el fin de ofrecer una respuesta educativa adecuada para los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad.
- Diseñar un modelo de atención para los niños, las niñas y los jóvenes con aptitudes sobresalientes que asisten a escuelas de educación inicial y básica.

Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica

Metas

- Establecer la normatividad general para fortalecer el proceso de integración educativa en todas las entidades, con base en las estrategias del proyecto de investigación e innovación Integración Educativa y las aportaciones de las distintas entidades.
- Elaborar en cada entidad un programa para reforzar el proceso de integración educativa con la participación de la autoridades de educación inicial y básica general e indígena, así como del CONAFE y de instituciones de educación tecnológica, con apego a la normatividad general.
- Incorporar a los manuales de operación y funcionamiento de los niveles y las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, de las distintas modalidades, las orientaciones de este programa nacional.
- Especificar las normas y los criterios de evaluación, promoción y certificación de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en las escuelas de educación inicial y básica de las distintas modalidades.

Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales con discapacidad o con aptitudes sobresalientes

Metas

- Elaborar una base de datos de los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad en edad escolar.

- Ampliar el número de servicios de apoyo de educación especial (USAER, CAPEP u otros), para que en cada entidad se tenga una cobertura de alrededor del 10% de las escuelas de educación inicial y básica.
- Aumentar a 20,000 el número de escuelas de educación inicial y básica que reciben apoyo de los servicios de educación especial.
- Crear 160 Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa en el país.
- Ampliar la atención de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales con discapacidad que asisten a escuelas de educación inicial y básica.
- Atender un mayor número de alumnos con discapacidad severa o con discapacidad múltiple en los Centros de Atención Múltiple.
- Incrementar el número de servicios de educación especial que atienden zonas rurales, indígenas y urbano marginadas.

Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad.

Metas

- Contar con un diagnóstico sobre la formación y necesidades de actualización del personal de educación especial (incluido el personal de CAPEP).
- Colaborar en la reforma del Plan y programas de estudio de las licenciaturas relacionadas con educación especial que se imparten en las escuelas normales, en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.
- Diseñar e impartir un curso que permita actualizar y capacitar al personal de educación especial que no cuenta con el perfil requerido (incluido el personal de CAPEP).
- Ofertar el Curso Nacional de Integración Educativa a los directivos y docentes de educación inicial y básica de las distintas modalidades.
- Elaborar un taller con base en este Programa y en la normatividad general sobre la orientación de la educación especial y los servicios que la conforman, para impartirse mediante los Talleres Generales de Actualización con carácter obligatorio para todas las escuelas de educación inicial y básica, de las distintas modalidades, que cuenten con el apoyo de educación especial.

- Establecer conjuntamente con la Coordinación General de Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros los contenidos de los cursos estatales para educación especial y sobre integración educativa, así como participar en la evaluación de los mismos.
- Diseñar una estrategia de actualización específica para los asesores técnicos de educación especial de todas las entidades acerca de las diferentes discapacidades (incluidos los asesores de CAPEP).

Garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad, tanto en las escuelas de educación inicial y básico como en los Centros de Atención Múltiple

Metas

- Dotar de los recursos materiales y los apoyos técnicos necesarios a 20,000 escuelas de educación inicial y básica que integran alumnos y alumnas con discapacidad y reciben apoyo de educación especial.
- Adecuar y equipar con los recursos necesarios a todos los Centros de Atención Múltiple que tienen las modalidades de educación inicial, preescolar y primaria.
- Equipar los Centros de Atención Múltiple que ofrecen capacitación laboral.
- Diseñar y publicar materiales específicos para los alumnos y las alumnas con discapacidad, por ejemplo, libros de texto en Braille.

Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

Metas

- Elaborar materiales de difusión (bibliográficos y audiovisuales) para informar y sensibilizar sobre las necesidades específicas que pueden presentar los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.
- Informar y sensibilizar acerca de las necesidades específicas derivadas de la discapacidad, de la presencia de aptitudes sobresalientes o de otros factores (como los problemas emocionales, de conducta u otros) al personal directivo y docente, así como a las familias y a los alumnos de las escuelas de educación inicial y educación básica de las distintas modalidades, de las instituciones de educación tecnológica y superior, de las instituciones formadoras de docentes y de los servicios de educación especial.
- Informar y sensibilizar a la comunidad en general sobre temas relacionados con la discapacidad, como parte de las acciones del Programa Nacional de Atención con Calidad para las Personas con Discapacidad, que coordina la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para personas con discapacidad.

Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la atención integral de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.

Metas

- Promover la conformación de los Consejos Estatales Consultivos para la Integración de las Personas con Discapacidad.
- Establecer convenios con las instituciones educativas y de otra índole que imparten capacitación laboral y con las empresas estatales para garantizar la formación y certificación laboral y la incorporación al campo laboral de los jóvenes con discapacidad.
- Implantar en cada entidad una relación de colaboración con los responsables de operar los programas que coordina la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad, por ejemplo el Programa de Prevención de la Discapacidad, el Programa de Accesibilidad, el Programa de Integración Laboral, etcétera.

Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y las alumnas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

Metas

- Apoyar la puesta en marcha de proyectos de innovación relacionados con la atención de alumnos con discapacidad o con aptitudes sobresalientes acordes con los lineamientos emanados de este programa.
- Impulsar la elaboración de proyectos de investigación relacionados con la atención de alumnos con discapacidad o con aptitudes sobresalientes acordes con los lineamientos derivados de este programa.

4. Operación del Programa

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal es la responsable de coordinar y dar seguimiento a las acciones del programa. Para ello, convocará a especialistas de las distintas entidades, con el propósito de conformar equipos con participación nacional para definir la estrategia que permita alcanzar cada meta establecida para el año 2006. Asimismo, realizará visitas de seguimiento para conocer el avance del programa en cada entidad.

Las instancias educativas estatales son las responsables de la operación del programa, para lo cual en cada entidad deberá conformarse un equipo con personal de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, considerando las distintas modalidades, de educación especial y de CAPEP.

El equipo estatal pondrá en marcha las acciones propuestas, tomando en cuenta las características y necesidades de cada entidad, y realizará un seguimiento de ellas.

Igualmente, el equipo estatal será el encargado de establecer los vínculos necesarios con las autoridades educativas estatales y federales, con los responsables de otros niveles educativos como el tecnológico o el superior y con los de organizaciones civiles y de otros sectores como el de salud y trabajo. Este equipo será coordinado por el responsable de educación especial y dependerá de la Subsecretaría o Dirección de Educación Básica, lo cual propiciará la relación entre los responsables de los distintos niveles de educación inicial y básica.

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal deberá evaluar los avances del programa en cada entidad y en el ámbito nacional; para ello, realizará visitas de seguimiento a los estados y convocará a reuniones nacionales y regionales, con el propósito de intercambiar experiencias sobre la puesta en marcha del programa.

Directorio

Lic. Manuel Ángel Núñez Soto
Gobernador Constitucional del Estado de Hidalgo

Ing. Raúl González Apaolaza
Secretario del Sistema de Educación Pública de Hidalgo
y Director General del Instituto Hidalguense de Educación

UPN-AJUSCO

Mtra. Marcela Santillán Nieto
Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

Mtro. Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

UPN-HIDALGO

Profr. Fernando Cuatepotzo Costeira
Director General de la UPN-Hidalgo

Profra. Olga Luz Jiménez Mendoza
Coordinadora de Licenciaturas

Mtra. Alma Elizabeth Vite Vargas
Coordinadora de Posgrado

Profra. María del Socorro Sánchez Ramírez
Coordinadora de Investigación y Educación Continua

Dr. Julio Alfonso Pérez Luna
Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria

C.P. Mireya Alanis Islas
Coordinadora Administrativa

I.S.C. Elvira Islas Martínez
Coordinadora de Planeación

Profr. Eduardo Bautista Espinosa
Director Sede Regional Huejutla

Profra. Lourdes Yamada Dowhen
Directora Sede Regional Ixmiquilpan

Profra. Georgina Islas Guerrero
Directora Sede Regional Tulancingo

Profr. Osvaldo Pagola Rendón
Director Sede Regional Tula

Profr. Eleazar Ocampo García
Director Sede Regional Tenango

I.S.C. Vanessa Aglé García Piña
Servicios Escolares

I.S.C. Luis Carlos Reyes Olivares
Centro de Comunicación Educativa
y Nuevas Tecnologías y Centro de Cómputo