

376

A 37 ap



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
Subsecretaría de Programación Educativa
Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo
Programa de Transformación Curricular

El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales

Orientaciones para la elaboración
de adecuaciones curriculares

HACIA LAS
ESCUELAS INCLUSIVAS

República Argentina

| | |
|-----|---------|
| INV | 023272 |
| SIG | 376 |
| LIB | A 37 ap |

**El aprendizaje en alumnos
con necesidades
educativas especiales**

**Orientaciones para la elaboración
de adecuaciones curriculares**

HACIA LAS ESCUELAS INCLUSIVAS

AUTORIDADES

Ministro de Cultura y Educación de la Nación
Dr. Manuel G. García Solá

Secretario de Programación y Evaluación Educativa
Prof. Sergio España

Subsecretario de Evaluación de la Calidad Educativa
Lic. Pablo Narvaja

Directora General de Investigación y Desarrollo Educativo
Prof. Ana Lía Fernández

Índice

| | |
|--|-----|
| Acuerdo Marco para la Educación Especial (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 19) | VII |
|--|-----|

EL APRENDIZAJE EN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

| | |
|---|-----|
| 1. Presentación | 1 |
| 2. Fundamentación | 3 |
| 3. Generalidades sobre las adecuaciones curriculares para distintas NEE | |
| 3.1 El aprendizaje en alumnos sordos | 21 |
| 3.2 El aprendizaje en alumnos con impedimentos visuales | 55 |
| 3.3 El aprendizaje en alumnos con retardo mental | 85 |
| 3.4 El aprendizaje en alumnos con trastornos emocionales severos | 103 |
| 3.5 El aprendizaje en alumnos de altas capacidades | 125 |
| 3.6 El aprendizaje en alumnos con discapacidad motora | 143 |

Coordinador del Programa de Transformación Curricular
Lic. Daniel Pinkasz

Realización de *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales*
Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares

Coordinación general
Lic. Ariel Librandi

Consultoras especialistas
Dra. Graciela Alisedo
Prof. Norma Pastorino
Lic. María José Biscia
Lic. Norma Filidoro
Lic. Beatriz Pizarro
Prof. Ana Brúsko

Consultora generalista
Lic. Silvia Wolodarsky

Consultoras de las áreas disciplinares
Prof. Sara Melgar
Prof. Graciela Chemello

Acuerdo Marco para la Educación Especial (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 19)

I. Introducción

La **educación especial** es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados.

Las **necesidades educativas especiales** son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular.

II. Funciones de la educación especial

La educación especial tiene las siguientes funciones:

- Proveer a los alumnos con necesidades educativas especiales de las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al currículum, contribuyendo a que logren el máximo de su desarrollo personal y social; desde que estas necesidades son detectadas, y en tanto la persona realice alguna actividad educativa o de capacitación, en cualquier momento de su vida.
- Implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades del aprendizaje, con el fin de intervenir lo antes posible, evitando su agravamiento.
- Promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos educativo, social y laboral.
- Extender estos recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones, o sea su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo.

- Propiciar la participación activa de los padres, quienes estarán involucrados y compartirán el compromiso por las acciones previstas en el proyecto educativo de sus hijos.

III. Criterios para la transformación de la educación especial

1. Superar la situación de subsistemas de educación aislados, asumiendo la condición de continuo de prestaciones, ofertando una gama de opciones para la educación de las personas con necesidades educativas especiales.

Para atender a una población más amplia y diversa, estableciendo alternativas educativas diferentes y graduales se prevé:

- Las prestaciones de la educación especial que se articularán con los servicios escolares, procurando la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las instituciones de educación común, en todos los niveles del sistema a partir de programas de apoyo y seguimiento.
- La atención en centros o escuelas especiales en los casos en que otras estrategias no se consideren suficientes, o cuando los alumnos presenten necesidades educativas tan complejas que no puedan ser atendidas en ámbitos comunes, aún con los apoyos correspondientes (por ejemplo, algunos alumnos multiimpedidos, o algunos con severos trastornos de la personalidad, o algunos con discapacidad mental severa). La imposibilidad de la escolarización en ámbitos comunes deberá ser constatada por la evaluación de los alumnos y sus contextos, por los equipos docentes y técnicos inter o multidisciplinarios. En todos los casos se proveerán las medidas necesarias para garantizar los espacios y tiempos de integración parcial que sea posible.

2. Priorizar el modelo pedagógico, procurando las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos. La transformación del sistema educativo requiere la superación del modelo médico y psicométrico, con énfasis en el diagnóstico y la clasificación, para pasar a una actuación centrada en los aspectos educativos. Para ello se tendrán en cuenta aspectos curriculares y de gestión:

✓ **Curriculares:**

- Organizar la acción educativa considerando al diseño curricular común como parámetro, resolviendo las necesidades de los alumnos para acceder y progresar en él.
- Dar lugar a una enseñanza personalizada que, tomando en cuenta el contexto social del aula, equilibre las necesidades educativas especiales con las del grupo a través de las adaptaciones curriculares. Enfatizará el aprendizaje significativo, con evaluación y seguimiento permanente, manteniendo altas expectativas sobre los resultados.
- Incluir la educación para la participación comunitaria, el uso del tiempo libre, la salida del alumno al mundo adulto, el ejercicio de su autonomía personal y su formación laboral.

✓ **De gestión:**

- Transformar la gestión, que se caracterizará por su flexibilidad e interdisciplinariedad, requerirá de profesionales docentes y equipos técnicos capacitados para ponerlas en práctica en cualquiera de los ámbitos de actuación.
- Formular proyectos institucionales y de aula, amplios, equilibrados y diversificados.
- Promover el trabajo en equipos entre los docentes, y de éstos con los padres y otros adultos de actuación significativa en la comunidad, priorizando y compartiendo el objetivo pedagógico en relación con el alumno.
- Construir y utilizar criterios e instrumentos flexibles para la evaluación y la promoción de los alumnos entre años y niveles.

3. Procurar la concertación intersectorial

- La atención a la diversidad con equidad y calidad, y la complejidad del abordaje de las necesidades educativas especiales requerirán implementar acuerdos intersectoriales, para la coordinación de programas y proyectos con Desarrollo Social, Trabajo, Salud y Justicia, Deportes, Recreación, ONG, y otros, tanto en el ámbito público como en el privado.

IV. Prestaciones y servicios

El continuo de prestaciones y servicios que constituyen la educación especial tienen diferentes ámbitos institucionales de aplicación: en establecimientos de educación común, en escuelas, centros o servicios especiales y en instituciones de la comunidad.

A medida que mejore su calidad, las instituciones de la educación común serán más inclusivas desarrollando su capacidad para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

1. Servicios educativos de apoyo a las instituciones de educación común y de la comunidad

Ofrecen los apoyos específicos para la evaluación y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, transitorias o permanentes, dentro del ámbito de la educación común, en todos sus niveles, y en las instituciones de la comunidad. Son los articuladores del proyecto educativo de estos alumnos y su desarrollo. Estas prestaciones podrán ofrecerse desde los equipos ya constituidos en el ámbito educativo, o de los que se formen a esos efectos. Serán funciones de estos equipos:

- Aplicar estrategias para la prevención e identificación de las necesidades educativas especiales de todos los alumnos, su evaluación, intervención, y seguimiento, en una tarea conjunta con los docentes de las instituciones comunes a lo largo de todos los niveles del sistema educativo y el sistema no formal.
- Contribuir a la transformación de las prácticas profesionales de los equipos docentes, ampliando la cobertura educativa en la educación común de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Investigar sobre las condiciones de sus contextos de influencia, para producir desarrollos curriculares, materiales de trabajo y estrategias específicas de acuerdo a las problemáticas presentadas.
- Establecer canales de comunicación, consulta, información y apoyo a los padres, orientando su participación y compromiso con el proceso educativo.
- Relevar y coordinar los recursos comunitarios, personales e institucionales que permitan potenciar la actividad de las instituciones educativas.

- Ofrecerse como centro de recursos, información y asesoramiento para toda la comunidad de influencia, y para un conjunto de instituciones educativas y de organizaciones que integren personas con necesidades especiales.

2. Servicios educativos para personas con necesidades educativas especiales

2.1. Servicios de atención y educación temprana

Se ocuparán de la prevención, la detección precoz y la atención de los niños con alto riesgo psicológico y/o biológico y/o social, desde su nacimiento hasta su incorporación a la educación inicial. Para facilitar esa incorporación funcionarán en estrecha articulación con las escuelas comunes de educación inicial. Su acción educativa se realizará con un enfoque interdisciplinario (y/o transdisciplinario) e intersectorial, con profesionales de otros sectores (especialmente salud y acción social), y con la participación activa de los padres. Están orientados a posibilitar la integración desde el nivel inicial.

Funcionarán en los espacios que resulten más accesibles y significativos para la comunidad usuaria, que faciliten el intercambio entre los profesionales responsables del apoyo, y fomenten el contacto e interacciones con otros niños. Será necesario reorientar los centros existentes, previendo que tengan la capacidad suficiente para contemplar todo tipo de riesgo (atención múltiple) y cubrir las necesidades de la población.

2.2. Escuelas especiales

Brindarán educación a alumnos con necesidades educativas especiales que requieran prestaciones que no pueden ser dadas por la educación común y los servicios de apoyo a las instituciones de educación común y de la comunidad. Organizarán sus espacios y tiempos con la mayor flexibilidad, para ofrecer una gama de servicios educativos que contemplen tanto la diversidad de las necesidades, la variedad de ámbitos en que se despliega, como la intensidad de la acción que deben proponer.

- Deberán admitir alumnos desde el nivel inicial con diferentes necesidades educativas especiales, agrupándolos con flexibilidad de acuerdo con sus competencias curriculares y no por el síndrome clínico, organizando, cuando sea pertinente, escuelas de atención múltiple. Esta estrategia permitirá brindar un mayor grado de cobertura, especialmente en las zonas de baja densidad de habitantes.

- Evaluarán permanentemente las condiciones de sus alumnos y de los contextos a efectos de producir su integración a la educación común cuando sea posible.
- La gestión, la infraestructura, el equipamiento y el personal estarán específicamente orientados a la educación de los alumnos.
- Elaborarán Proyectos Educativos Institucionales y adecuaciones curriculares sobre la base del Diseño Curricular común jurisdiccional, enfatizando la calidad educativa con experiencias variadas y equivalentes y favoreciendo el aprendizaje significativo, el trabajo grupal y la relación con la comunidad.
- Sus niveles y ciclos se ajustarán a lo establecido en la Ley Federal de Educación y en los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación para todo el sistema educativo.
- Se guiarán por regulaciones y sistemas normativos emanados desde la autoridad provincial o del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, para regir el ingreso, permanencia o egreso de los alumnos, que deberán ser homólogos a los de la educación común.
- Establecerán canales de comunicación, consulta y apoyo a los padres, orientando su participación y compromiso con el proceso educativo.
- Relevarán y coordinarán los recursos comunitarios así como las acciones de personas e instituciones que permitan potenciar la actividad educadora de la institución.

2.3. Servicios para la formación profesional

Tendrán a su cargo la evaluación, la orientación, la adaptación y la formación profesional de los alumnos con necesidades educativas especiales, que no puedan hacerlo en las instituciones de la educación común.

- Brindarán una amplia gama de posibilidades de formación que permitan su inserción posterior en los ámbitos laborales de la comunidad.
- Evaluarán qué tipo de competencias laborales podrán desarrollar los alumnos, teniendo en cuenta el contexto social y productivo, articulándose en redes que permitan la optimización del uso de las ofertas de formación e inserción laboral.
- Evaluarán permanentemente las posibilidades de integrar sus alumnos a las instituciones que brindan formación profesional en la educación común.

Las opciones de formación serán:

- Formación en situaciones reales de trabajo.
- Formación específica en un campo laboral.
- Formación polivalente, donde los alumnos tengan una formación básica general en lo que hace a las competencias requeridas para distintos tipos de trabajo y manejo de los diferentes tipos de técnicas. Se prevé su ubicación en espacios laborales con la adecuada supervisión y apoyos.

La permanencia de los alumnos en los centros de formación estará supeditado a los progresos de su capacitación y tendrá una duración limitada, para evitar los procesos de cronificación, revalorizando el concepto de educación permanente.

2.4 Educación permanente

La educación especial tenderá a facilitar los apoyos y servicios necesarios para que las personas con necesidades educativas especiales puedan continuar sus procesos formativos a lo largo de toda su vida, permitiéndoles actualizar sus conocimientos y competencias, para una adecuada inserción laboral y social.

V. Adaptaciones curriculares

Son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículo. El tercer nivel de especificación curricular, en las instituciones y en el aula, permite al equipo docente (con la colaboración del equipo técnico inter o transdisciplinario), sobre la base de los aprendizajes para la acreditación del Diseño Curricular (o sus equivalentes) producir las adaptaciones curriculares para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos, utilizando los recursos de la institución y de la comunidad.

Las adaptaciones curriculares tenderán a posibilitar el acceso al currículo común, o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza a los niños con necesidades educativas especiales. Consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al currículo común para alumnos, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales y

de aula. Quedarán registradas, con la correspondiente evaluación de sus resultados, en el legajo personal del alumno.

Las adaptaciones pueden ser necesarias en uno o varios de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, referenciados en el currículo. Suponen como precondition una gestión y organización de las instituciones escolares sumamente ágil y flexible, e implican la movilización de recursos comunitarios, y la participación y compromiso de los padres en la adopción de decisiones y acompañamiento del proceso.

Hay tres tipos principales de adaptaciones:

- **De acceso:** las que facilitan el acceso al currículo, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del currículo.
- **Curriculares propiamente dichas:** Modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el Diseño Curricular de cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires, y los aprendizajes para la acreditación que en estos se especifican. Las modificaciones que involucren cambios de las expectativas de logros podrían implicar modalidades distintas de acreditación y consecuentemente de certificación de los aprendizajes.
- **De contexto:** actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad.

VI. Roles y funciones de los equipos profesionales para la educación especial

Son **equipos de apoyo a las tareas pedagógicas**. Estarán conformados por los docentes y los profesionales de otras especialidades, que se sumarán de acuerdo a las necesidades, trabajando con modalidades inter o transdisciplinarias.

Estos cambios deben avanzar hacia nuevos lineamientos referidos a tres dimensiones complementarias e interrelacionadas de actuación: **en las instituciones educativas comunes, en escuelas o centros especiales y en instituciones de la comunidad.**

Sus principales funciones, serán:

- Evaluar las necesidades educativas especiales de los alumnos y determinar los recursos, apoyos y adecuaciones curriculares necesarias.

-
- Acompañar y evaluar permanentemente a los alumnos con necesidades educativas especiales, procurando su integración y/o el sostenimiento de ésta.
 - Apoyar el desarrollo de los procesos institucionales.
 - Colaborar con los docentes en las tareas de programación e implementación de las adecuaciones curriculares.
 - Establecer canales de comunicación, consulta y apoyo a los padres, orientando su participación y compromiso con el proceso educativo.
 - Relevar y promover acciones y recursos existentes en la comunidad trabajando en redes con otras instituciones educativas y de otros sectores para la atención de las necesidades educativas especiales.
 - Desarrollar programas de prevención.

VII. La red de instituciones

La concertación intersectorial exige que la red de instituciones educativas se amplíe, incluyéndose en una más abarcativa que comprenda a otras instituciones, profesionales y actores de la comunidad. Este funcionamiento en red deberá ser contemplado tanto en el Proyecto Educativo Institucional, como en instancias regionales y locales de coordinación y acción. Para lograrlo será necesario:

- ✓ Realizar convenios con otros organismos.
 - Con el sector Salud, sobre programas de prevención de las necesidades educativas especiales, para el trabajo conjunto en los servicios de atención y estimulación temprana, el control sanitario de la población atendida, y las prestaciones para la rehabilitación.
 - Con el sector Desarrollo Social, sobre programas de prevención de las necesidades educativas especiales, para el trabajo conjunto en los servicios de atención y estimulación temprana, servicios complementarios de alimentación y cobertura de necesidades básicas, provisión de prótesis, órtesis y otras adaptaciones o recursos no educativos, y para el financiamiento de programas específicos.
 - Con el sector Trabajo para la capacitación y la inserción laboral, y el resguardo del cumplimiento de las disposiciones legales en la materia.

- Con el sector Justicia, para el resguardo de los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales, evitando abusos y discriminación, mediante el cumplimiento de los instrumentos legales en vigencia.
 - Con el sector Deportes, a efectos de posibilitar el uso del tiempo libre y la práctica de deportes en forma integrada o categorías especiales.
 - Con las Comisiones Provinciales de la Discapacidad, a efectos de la coordinación de programas regionales y locales.
- ✓ Incorporar las ONG vinculadas a las distintas problemáticas a resolver:
- De personas discapacitadas o con necesidades educativas especiales.
 - De padres y familiares de estas personas.

VIII. La formación y la capacitación docente

1. La formación

La transformación del Sistema de Formación Docente en Educación Especial deberá estar **articulada**, tanto con los cambios institucionales - curriculares que se están operando en los **Institutos de Formación Docente para la Educación Inicial, General Básica y Polimodal**, como con los que se operan en **el sistema educativo para la educación común y la especial**.

Dentro del marco de una transformación gradual y progresiva de la Formación Docente, los Institutos de Formación Docente en Educación Especial tenderán a constituirse en Instituciones de **Formación Continua** del docente: **Formación inicial o de grado, Actualización, Capacitación y Perfeccionamiento y diferentes formas de Investigación** ligadas con su tarea específica.

Existirán temáticas a desarrollarse en espacios curriculares comunes a toda la formación docente (atención a la diversidad y necesidades educativas especiales) y otros específicos para la educación especial.

En este sentido deberá trabajarse sobre la estructura curricular en los siguientes aspectos:

- Introducir con carácter obligatorio el estudio de la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales dentro de la estructura curricular de la formación del docente de nivel inicial, EGB 1 y 2, EGB 3 y Educación Polimodal.

- Desarrollar estructuras curriculares específicas para las diferentes carreras vinculadas con la educación especial.
- Programar cursos para graduados, en temas propios de la educación especial.
- Establecer convenios con los Departamentos de Pedagogía (o sus equivalentes) de las Universidades para formar a sus docentes en la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.

Para efectivizar la transformación de los Institutos de Formación Docente en Educación Especial será necesario:

- a) Revisar las carreras existentes, los títulos y plantearse la actualización de sus docentes. Planificar e iniciar una **formación docente continua**, con una adecuada organización curricular - institucional que contemple las diferentes instancias formativas y actividades de Investigación y Desarrollo en las necesidades educativas especiales.
- b) Llevar adelante **acciones de articulación** (convenios u otro tipo de relación formal) con: otros Institutos Terciarios, Universidades y otras Organizaciones Gubernamentales y no Gubernamentales. Las prácticas serán continuas durante la formación, tanto en escuelas especiales como comunes con niños integrados.
- c) Promover que en la Formación Docente en educación especial se establezca a través de la investigación, una dinámica permanente de innovación pedagógica y de producción, difusión y transferencia de saberes y experiencias profesionales docentes, que favorecerán el desarrollo institucional.
- d) Determinar para cada Instituto modos de organización que permitan arribar a modelos diferentes para la integración teoría-práctica, espacios de articulación e integración de los contenidos y formas de agrupamiento de los alumnos y de los docentes según sean las especializaciones de cada IFD. Esta especificación la realizará cada Instituto en función de los lineamientos curriculares que efectúe cada provincia.
- e) Siguiendo la línea de los distintos acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, los Institutos Superiores de Formación Docente Continua en Educación Especial, compartirán trayectos curriculares comunes a todo el sistema formador: el campo de la Formación General Pedagógica, Formación Orientada, la Formación Especializada.
- f) Los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente en Educación Especial, correspondientes a una o varias especializaciones, que provean las compe-

tencias y actitudes necesarias para la atención de las necesidades educativas especiales pueden integrarse en ocasiones a espacios curriculares pertenecientes a los tres campos mencionados en el punto e).

- g) Los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente de la educación especial pueden abarcar toda la duración de la carrera debido al tiempo que insume su enseñanza y aprendizaje. Estos contenidos en ocasiones podrán incluirse junto a otros en un mismo espacio curricular por razones epistemológicas, psicológicas o disciplinares.

2. La capacitación

La capacitación estará vinculada a los aspectos de la transformación de la atención de alumnos con necesidades educativas especiales.

Es necesario un marco de referencia a partir de los conceptos esenciales de la transformación de la educación especial, a fin de seleccionar los contenidos de las propuestas de capacitación:

- La reconceptualización de la educación especial.
- Sujetos de aprendizaje con necesidades educativas especiales.
- La necesidad de un currículo único para todos los alumnos, y las adaptaciones curriculares.
- La reorientación de los servicios educativos.
- Nuevos roles y funciones de docentes y equipos interdisciplinarios.

Se requiere complementar diferentes dimensiones de capacitación:

- Capacitación conjunta de docentes de educación común y especial tendientes a reforzar estrategias para el trabajo compartido.
- Capacitación específica para los docentes de educación especial y equipos interdisciplinarios.

IX. Cláusulas especiales

Alumnos con capacidades o talentos especiales

Las disposiciones del presente Acuerdo Marco se extienden a los alumnos con capacidades o talentos especiales, artículo 33, inciso a, de la Ley Federal de Educación.

EL APRENDIZAJE EN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1. Presentación

Éste es un material de trabajo destinado a los docentes y equipos técnicos profesionales. Enmarca metodológicamente la dirección de los cambios y pretende orientar a los docentes de todos los ciclos y niveles, tanto en las escuelas comunes como en las especiales, ya que es posible que todos reciban alumnos con necesidades educativas especiales.

Se trata de un conjunto de **orientaciones y ejemplos** para apoyar la tarea de los docentes y equipos en el complejo trabajo de elaborar adecuaciones curriculares, ofreciendo algunas herramientas para este fin.

Las adecuaciones curriculares deben ser resultado de la planificación educativa de los actores institucionales, para cada alumno concreto con necesidades educativas especiales. **Su carácter personalizado no permite prescripciones.**

Los alumnos tomados como ejemplo serán diferentes de aquellos que el docente encuentra en su aula. Lo mismo pasa con los contextos, que varían de un lugar a otro, y con los maestros y profesores, que son tan diversos como los propios alumnos. Así es que los ejemplos aquí presentados son sólo algunas de las muchas alternativas posibles.

El trabajo se desarrolla en dos secciones:

- La primera, de carácter conceptual y general, define las ideas centrales de los paradigmas que lo sustentan.
- La segunda expone criterios generales para orientar el tratamiento de algunas de las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades. En algunos casos, se incluyen aquí orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Éstas se han elaborado a partir de las expectativas de logros y los aprendizajes para la acreditación de los “Materiales Curriculares Compatibilizados” por los equipos técnicos que elaboraron los Diseños Curriculares de todas las provincias, en las reuniones del Seminario Cooperativo Federal realizadas a tal efecto.

El material que aquí se presenta no pretende ser exhaustivo. Los lectores no encontrarán en él todas las respuestas, pues no abarca todos los niveles ni todas las dificultades que seguramente se encuentran en el trabajo diario.

Los criterios que se desarrollan están concebidos para un contexto educativo, desde una perspectiva pedagógica, destacando así su función principal. No hay aquí información para actuar en otros ámbitos o con otros propósitos complementarios (por ejemplo, de rehabilitación, de salud, de acción social).

Tampoco se abordan aquí otras necesidades educativas para las que se han creado desarrollos curriculares específicos, como por ejemplo el multilingüismo. Los docentes interesados en este tema deberán recurrir al Acuerdo Marco A-15 sobre Lenguas, y a los documentos específicos que han sido elaborados por los equipos de técnicos y docentes (“Recomendaciones para la enseñanza del Español como segunda lengua en contextos multilingües” y otros oportunamente difundidos).

Las adecuaciones curriculares propuestas se han tomado de situaciones reales, en contextos educativos que forman parte de la experiencia de los equipos que elaboraron el presente trabajo.

La creatividad y el trabajo de los docentes y profesionales son los instrumentos que permitirán responder a cada uno de los desafíos que nos presenta la diversidad.

Los lectores podrán advertir que:

- ✓ Si bien hay algunas adecuaciones que sólo pueden ser elaboradas por especialistas -o requieren apoyos brindados por éstos-, utilizando a veces tecnología específica, otras requieren orientaciones para el docente y mucha claridad del proyecto pedagógico y de las soluciones didácticas.
- ✓ Muchas de las adecuaciones curriculares serán de utilidad general, ya que pueden ser utilizadas en diversidad de casos.
- ✓ La elaboración de las adecuaciones genera procesos creativos y de investigación-acción, tanto sobre los contextos, como sobre los procesos y las prácticas de enseñanza.
- ✓ Las adecuaciones curriculares dan lugar a la organización de trabajos colaborativos entre los docentes, y con los padres y otros sectores de la comunidad que contribuyen a la labor general de las instituciones, enriqueciendo el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el proyecto de aula del maestro.

2. Fundamentos

2.1 La atención a la diversidad en la Transformación Educativa

La Transformación Educativa tiene como uno de sus objetivos fundamentales la atención a la diversidad de los alumnos que componen la matrícula de las instituciones escolares del país.

La atención a la diversidad debería encararse potenciando todos los recursos disponibles para que las escuelas sean cada vez más inclusivas.

Una **escuela inclusiva** es aquella que brinda educación de calidad a todos los alumnos de su comunidad. Según el Acuerdo Marco para la Educación Especial (Consejo Federal de Cultura y Educación, Serie A, N° 19): “Se generaliza la idea de que todos los niños deben aprender, siempre que sea posible, en el marco de la enseñanza común, independientemente de sus condiciones personales.” La inclusividad está sustentada fundamentalmente en una escuela de alta calidad educativa.

Los parámetros que sirven para afirmar que una escuela es de calidad permiten sostener que tiene las condiciones para ser inclusiva:

- Todos los actores están convencidos de su compromiso en **una misión común: el rol de la escuela es que los alumnos aprendan** poniendo el foco de la tarea en el trabajo sobre el currículo. Se persiguen metas claras a través de valores y creencias compartidas.
- Hay un **liderazgo reconocido**, fundado en las competencias profesionales.
- Los **profesionales colaboran entre sí**, rompiendo situaciones de aislamiento y creando condiciones para el trabajo y la contención grupal.
- Se crea un **clima institucional que da prioridad al aprendizaje**, manteniendo expectativas altas sobre los logros que deben obtener todos sus alumnos, constatándolos con un seguimiento permanente.
- Se **compromete y corresponsabiliza** a los docentes, los estudiantes, los padres y la comunidad, creando un entorno adecuado, reconociendo e incentivando los comportamientos positivos.

Algunos de los cambios que promueven estas condiciones se refieren a los siguientes aspectos:

- ✓ El currículo:
 - Contenidos Básicos Comunes que garantizan aprendizajes de calidad para todos los alumnos.
 - Diseños Curriculares que permiten dar respuestas a la diversidad, ya que se especifican en cada provincia, y para cada institución, cada aula y cada alumno, posibilitando su adaptación y contextualización.
 - Una nueva cultura evaluativa que prevé estrategias permanentes y sistemáticas de recuperación de los aprendizajes.
- ✓ La gestión institucional:
 - Flexibilizar las normativas y el uso de tiempos y espacios.
 - Comprometer el esfuerzo de todos los actores institucionales a través de la elaboración y aplicación de los PEI.
 - Generar nuevas relaciones colaborativas entre los docentes, propiciando el trabajo en equipos.
 - Abrirla a la comunidad.
- ✓ La formación y capacitación de los docentes:
 - Formar en competencias para la atención a la diversidad, en todos los niveles educativos en que se vayan a desempeñar.
 - Con programas de capacitación conjunta de docentes de educación común y especial, en temas de atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- ✓ La infraestructura y el equipamiento:
 - A través de programas de políticas compensatorias.
- ✓ La redefinición y transformación de la Educación Especial.

Por el Acuerdo Marco A-19 se convoca a la Educación Especial a trabajar conjuntamente con la Educación Común, superando la condición de sistemas separados o desintegrados. Se dispone la transformación de la Educación Especial en relación con tres ejes:

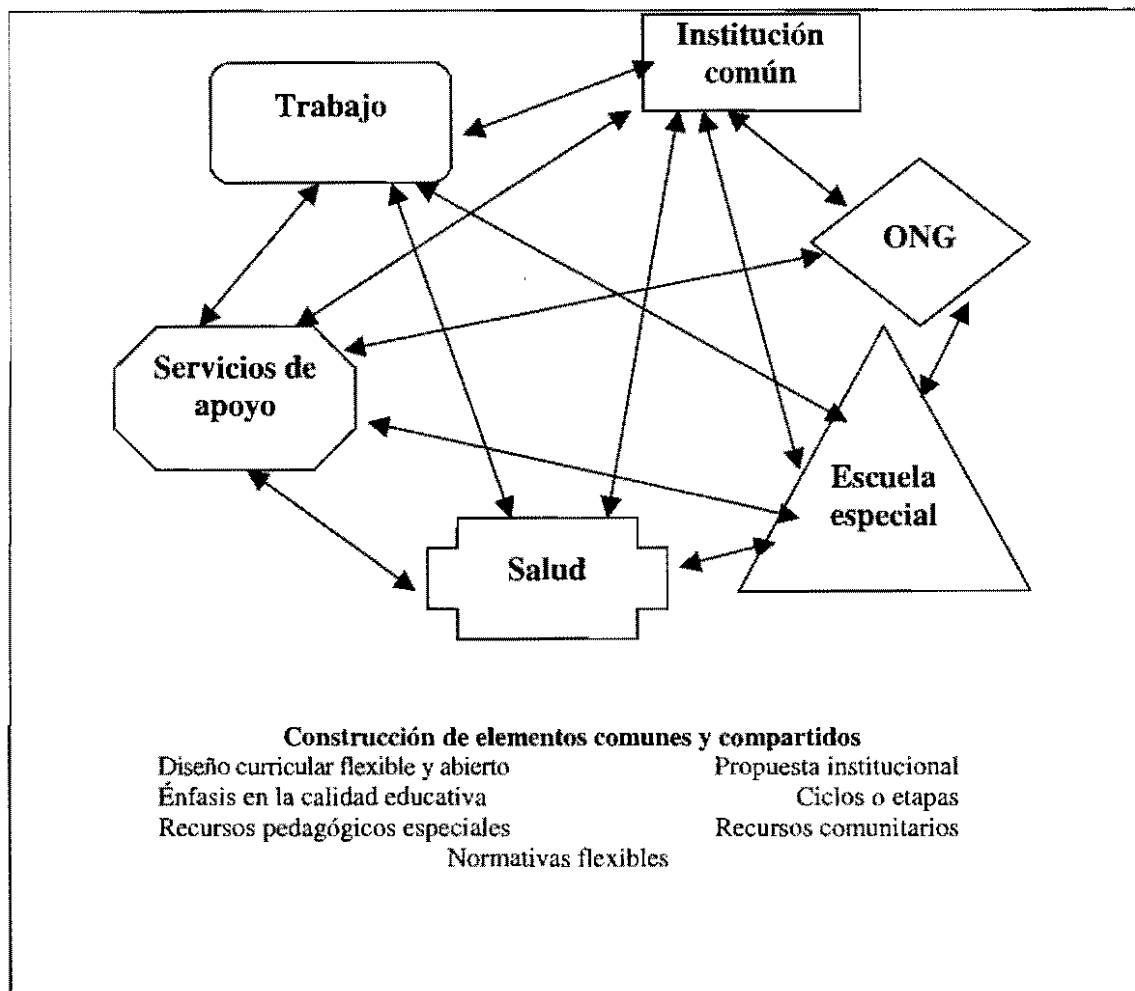
- Superar la situación de subsistema de educación aislado, asumiendo la condición de continuo de prestaciones hacia la educación general, para ofertar una gama de opciones para la educación de las personas con necesidades educativas especiales.
- Dar prioridad al modelo pedagógico.
- Procurar la concertación intersectorial.

Este funcionamiento complementario de la Educación Especial y de la Educación Común puede graficarse como una red, en donde cada institución o servicio está vinculado a otras instituciones o servicios, de otras áreas (salud, acción social, trabajo, etc.) y organizaciones no gubernamentales (ONGs).

Hay un conjunto de elementos que, como mallas que sustentan la red, son comunes o compartidos:

- ✓ El Diseño Curricular, que es base para las adecuaciones curriculares.
- ✓ Los ciclos o etapas en que se organiza el sistema.
- ✓ El énfasis en el aprendizaje.

Se comparten total o parcialmente las normativas, los recursos de las escuelas y de la comunidad, y algunos ejes de los PEI.

Cuadro 1. El continuo de los recursos funcionando en red

2.2 Los nuevos paradigmas de la Educación General y Especial

El cambio de paradigmas de la educación especial se sustenta en importantes avances de los derechos humanos y las disciplinas que aportan a la pedagogía.

En relación con los derechos humanos

- ✓ Se reconoce y valoriza la diversidad como inherente a las personas y a las sociedades humanas.
- ✓ Se generaliza la idea de que todos los niños deben aprender, siempre que sea posible, en el marco de la enseñanza común, independientemente de sus condiciones personales
- ✓ Se admite que no basta con incorporar alumnos a las escuelas, es necesario que la educación que reciban sea equitativa, brindando a cada uno lo que necesita para lograr aprendizajes equivalentes y de calidad.

En relación con los avances pedagógicos

- ✓ Una de las condiciones esenciales para sostener a los alumnos en riesgo en el sistema educativo, cualquiera que sea el origen de su problemática, es la calidad pedagógica de las instituciones; hay relación directa entre esta calidad y la inclusividad.
- ✓ El fracaso escolar ha dejado de ser exclusivamente atribuido a las condiciones de los alumnos. Investigaciones sobre el tema demuestran que, además de estas condiciones, entre los factores intervinientes sobresalen por su significatividad aquellos que pueden ser atribuidos a las formas de la enseñanza, los condicionamientos institucionales, las barreras culturales, entre otros.
- ✓ Se ha comprobado que los procesos de construcción de los aprendizajes escolares son personales, y que los ámbitos sociales son decisivos para su desarrollo. Cada alumno tiene estilos y puntos de partida para esta construcción que le son propios, significados desde su grupo social y por su historia individual, y posibilitados o dificultados por el medio social. Estas investigaciones cuestionan la concepción homogeneizadora de la educación, es decir, aquella que fundamenta la posibilidad de la enseñanza en la constitución de grupos homogéneos.
- ✓ Se ha constatado que la escuela especial segregada no ha logrado en general cumplir con el objetivo de toda educación, que es integrar a sus alumnos a la sociedad. Las escuelas especiales, para optimizar la calidad de sus prestaciones y ofrecer a la vez un apoyo comunitario amplio a los alumnos con NEE, deben vincularse con otras instituciones y servicios rompiendo el aislamiento que en ocasiones les imposibilita cumplir acabadamente sus objetivos pedagógicos.

2.3 La valoración de la diversidad

En diferentes partes del mundo se está produciendo una revalorización de la diversidad, entendiéndola como un elemento sustantivo en la constitución de las sociedades actuales. El respeto, la aceptación y valoración de las diferencias entre culturas y personas se ha convertido en uno de los objetivos más preciados de los sistemas educativos.

Se reconoce la existencia de una inmensa variedad de condiciones biológicas y socioculturales que se manifiestan de una manera individual y única para cada persona. Cada uno es un exponente de la inmensa diversidad de la especie, conjugada en una

historia personal que también es única e irrepetible. La diversidad es por esto una condición inherente a lo humano.

Numerosas conferencias y encuentros internacionales han recalcado la necesidad de que programas, políticas y servicios deben organizarse, planificarse y adaptarse para garantizar la no-exclusión, la aceptación de las diferencias y el pleno desarrollo de todas las personas.

El objetivo final es garantizar la realización personal en un ámbito de seguridad, democracia y pleno ejercicio de los derechos ciudadanos, protegiendo a los más vulnerables y preparando a todos para un mundo plural.

Por esta razón se han multiplicado en los currículos en el mundo las propuestas vinculadas a la convivencia, a la gestación del diálogo y la comprensión entre los “diferentes”, y consecuentemente las estrategias destinadas a favorecer los intercambios, la solidaridad, la ayuda mutua.

Las más significativas de estas propuestas son las de las escuelas inclusivas, la explicitación de los contenidos referidos a los valores y actitudes, y las de los niveles de especificación en los diseños curriculares.

El Diseño Curricular actúa como marco común de aprendizajes, garantizando logros equivalentes y calidad para todos, con las contextualizaciones curriculares, en los PEI y en los proyectos de aula, para adaptarlo a las necesidades de los alumnos, a fin de sustentar la equidad.

Los contenidos incluyen explícitamente en el Diseño Curricular la enseñanza de los valores, procedimientos y actitudes antes mencionados para hacerlos realidad en el aula.

2.4 Necesidades educativas especiales

Reconocer que hay alumnos con necesidades educativas especiales tiene como sentido garantizar una respuesta educativa ajustada para aquellos que por sus particulares circunstancias y contextos están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse de la educación escolar.

La respuesta educativa es un programa, generalmente a mediano o largo plazo, articulado con el proyecto de vida del alumno. Parte de este programa son las adecuaciones curriculares.

Se trata de enfatizar en la respuesta educativa –en términos de necesidades- aquello que requieren estos alumnos, y no de poner el foco exclusivamente en sus limitaciones personales.

Es uno de los conceptos que refleja con más profundidad los cambios en los paradigmas educativos y tiene implicaciones más abarcativas con relación a variados aspectos de la educación.

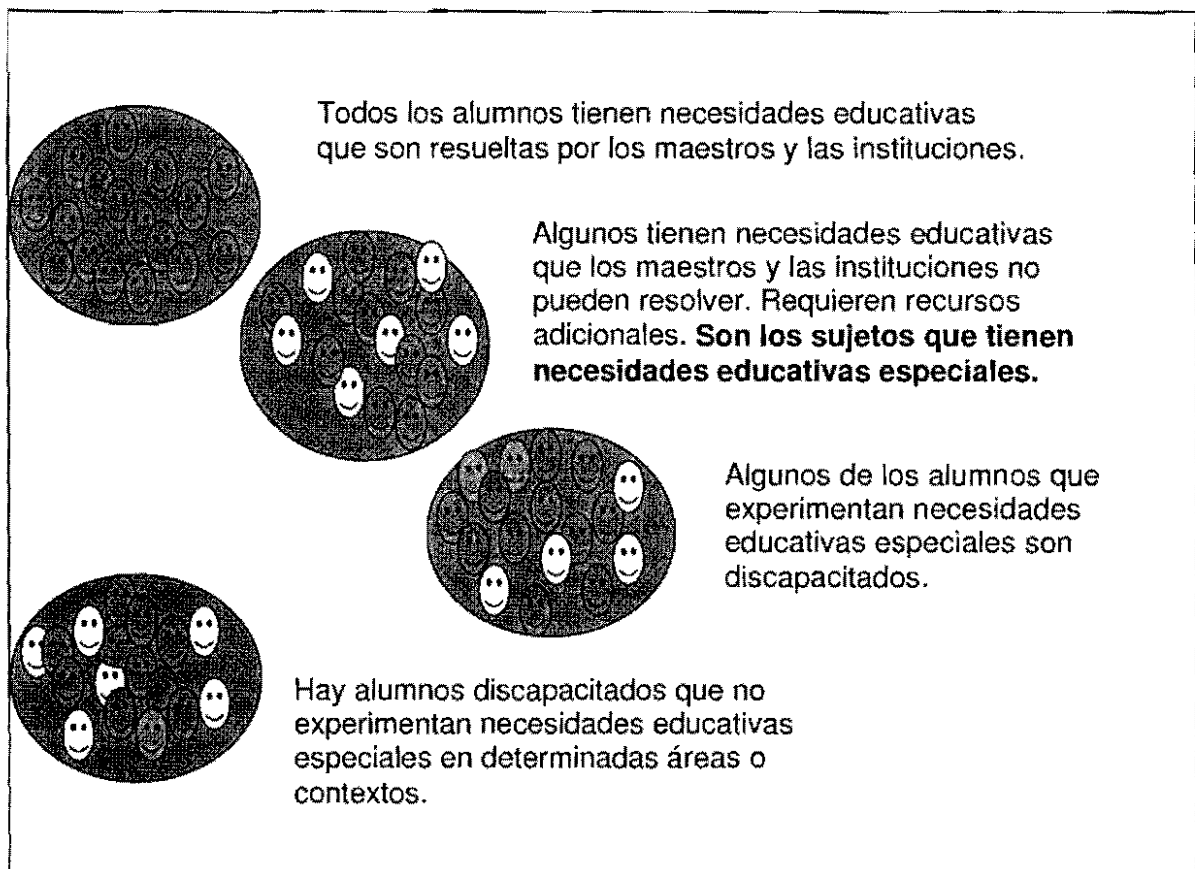
El Acuerdo Marco A-19 define las necesidades educativas especiales como “las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos, que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”. Esta definición merece algunas consideraciones:

- ✓ Las NEE no se circunscriben exclusivamente al concepto de discapacitado, minusválido u otros similares que tradicionalmente han regulado este tipo de prestaciones. Hay alumnos no discapacitados que por diferentes causas tienen problemas para aprender y requieren recursos, técnicas y apoyos especiales.
- ✓ Es una definición pedagógica centrada en el currículo y no exclusivamente en los síndromes médicos, psicopatológicos o las mediciones psicométricas. Ceguera y sordera son definiciones médicas -déficits, secuelas de traumas o enfermedades, que generalmente se manifiestan en discapacidad y/o minusvalía-, que plantean una gama de NEE. La NEE significa que para acceder a los contenidos curriculares es necesario un método particular de escritura, Braille, u otra lengua, por ejemplo, de señas, una disposición particular del aula, eliminación de barreras arquitectónicas, etc.
- ✓ Es interactiva y contextual. Las necesidades educativas especiales se definen por la interacción de por lo menos tres elementos: condiciones del alumno, exigencias del currículo y recursos del contexto. Es decir que la modificación en cualquiera de ellos varía la situación del conjunto. (Ejemplo: el mejoramiento en la calidad de la escuela, o en los recursos del maestro y/o el contexto puede ampliar la inclusividad en la atención de las necesidades educativas especiales.)

Es necesario ir construyendo progresivamente las condiciones facilitadoras de la inclusión e integración. Estas condiciones -que no constituyen una premisa de existencia previa, sino que su montaje es parte del proceso mismo de inclusión- son:

- ✓ Redefinición de roles, funciones de la Educación Común, la Educación Especial y los equipos de apoyo, creando nexos para evitar el funcionamiento en subsistemas desvinculados.
- ✓ Provisión de los recursos humanos y materiales necesarios.
- ✓ Previsión de espacios para la reflexión, coordinación y trabajo en equipo de los actores del sistema y compromiso de los padres.
- ✓ Formación y capacitación adecuada de los docentes y equipos técnicos.

Cuadro 2. Necesidades educativas especiales



2.5 Las adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares son estrategias y recursos educativos específicos, que utilizan los docentes y equipos de apoyo en el tercer nivel de especificación del Diseño Curricular, para posibilitar el acceso y progreso en el currículo de un alumno concreto con necesidades educativas especiales.

Atender las necesidades educativas especiales de un alumno significa:

- ✓ Reconocer que existe una situación en la que el docente y el contexto educativo, con sus recursos habituales no pueden garantizar al alumno la construcción de los aprendizajes previstos por el Diseño Curricular.
- ✓ Diseñar una red social que permita sustentar el proyecto pedagógico y vincularlo con el proyecto de vida del alumno, que incluya especialmente el compromiso de su grupo familiar y otros miembros significativos de la comunidad.
- ✓ Poner en marcha un conjunto de estrategias fundamentadas, convocar recursos humanos y proveer recursos materiales adicionales para lograrlo. También se han de considerar otras facilidades académicas u organizacionales.
- ✓ Elaborar adecuaciones curriculares en el marco del Diseño Curricular (DC) abierto, flexible y orientador.

Las adecuaciones curriculares:

- ✓ Promueven aprendizajes tan equivalentes como sea posible a los establecidos en el DC por su temática, profundidad y riqueza.
- ✓ Introducen modificaciones respecto del DC que permiten la acreditación de los aprendizajes para los alumnos con NEE.
- ✓ Son realizadas por los técnicos docentes, los docentes y un equipo de profesionales, para un alumno y su grupo de clase, en un determinado contexto, de acuerdo con las NEE identificadas. No pueden ser copiadas y transferidas sin el ajuste correspondiente.
- ✓ Dan prioridad a la utilización de aquellas áreas en las que el alumno con NEE muestra más posibilidades.
- ✓ Permiten una valorización especial de los logros de las áreas en las que el alumno presenta mayores dificultades.

Hay tres tipos de adecuaciones: de acceso, curriculares propiamente dichas y de contexto.

a) Adecuaciones de acceso

Posibilitan el acceso al currículo a través de recursos materiales específicos o de la modificación de las condiciones de la interacción:

- Modificaciones edilicias y de equipamiento (mobiliario especial, sistemas informáticos y de traducción, entre otros) que permiten el acceso y la circulación en diferentes ámbitos escolares, o mejoran las condiciones de sonorización o de luminosidad.
- Provisión de ayudas y/o materiales didácticos específicos para compensar dificultades de los alumnos (materiales en relieve para alumnos ciegos, contrastados o con letras especiales para amblíopes, por ejemplo).
- Instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos del lenguaje oral en lengua estándar (traductores, computadoras con sintetizador de voz, por ejemplo).

b) Adecuaciones curriculares propiamente dichas

- Se proponen la revisión de uno o varios elementos de la planificación, gestión y/o evaluación curricular.
- Redefinen las estrategias de la enseñanza.
- Adecuan procedimientos e instrumentos de evaluación.

c) De contexto

- Actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula o la institución.
- Flexibilizan el uso de tiempos y espacios.
- Modifican los agrupamientos institucionales o en el aula.
- Buscan consensuar objetivos y metas grupales.
- Gestionan procesos de orientación escolar.
- Realizan actividades conjuntas con otros actores de la comunidad educativa.

2.6 Algunas orientaciones respecto de la evaluación, acreditación, calificación, promoción y certificación de los aprendizajes de los alumnos con NEE*

Definir la relación entre estos términos constituye una empresa compleja, por los siguientes motivos:

- Sus implicancias para el futuro educacional y laboral de los alumnos, ya que las adecuaciones curriculares pueden incidir en la acreditación, promoción y certificación de los aprendizajes de los alumnos.
- La variedad de criterios y regímenes de evaluación, certificación de los aprendizajes y promoción de los alumnos existentes en nuestro país.
- La existencia de un sistema de educación especial paralelo, que tradicionalmente ha determinado su propio sistema de promociones y certificaciones.

Teniendo en cuenta que el referente es el Diseño Curricular común, se sugieren las siguientes orientaciones para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de los alumnos con necesidades educativas especiales:

- ✓ Otorgar a los equipos técnicos y docentes la posibilidad de manejarse con una normativa flexible y libertad de decisión.
- ✓ Tener en cuenta que la decisión acerca de la promoción cobra sentido y debe tomarse en los marcos de un programa educativo amplio, concebido a largo y mediano plazo, articulado con el proyecto de vida del alumno. Por esta razón deben ser tenidos en cuenta los padres y otros adultos significativos.
- ✓ Acreditar y certificar los aprendizajes que se adicionen o modifiquen respecto de la educación común o la especial como consecuencia de adecuaciones curriculares a los respectivos Diseños Curriculares (por ejemplo: niveles de Lengua de Señas, escritura Braille).

* **Acreditación:** Acto por medio del cual se reconoce el logro por parte del alumno de los aprendizajes esperados para un espacio curricular en un periodo determinado. **Calificación:** es la equivalencia entre un cierto nivel de logro de aprendizajes y una categoría de una escala definida por convención. **Promoción:** acto mediante el cual se toman decisiones vinculadas con el pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad, a partir de criterios definidos.

- ✓ Admitir desfasajes en la edad cronológica, de ritmos de aprendizaje y alcances de contenidos, respecto de su grupo de pertenencia, si se considera beneficioso para el proceso educativo del alumno.
- ✓ Utilizar los documentos de la educación común para la certificación de los aprendizajes, con los agregados que correspondan.

2.7 La respuesta educativa a las necesidades educativas especiales

La decisión fundamental consiste en establecer si las necesidades del alumno, en ese contexto, son especiales o pueden ser resueltas por el docente sin recursos extraordinarios.

Si la evaluación indica que debe optarse por lo primero, se inicia un proceso de trabajo que podemos caracterizar en cuatro etapas:

I. Evaluar al alumno, en interacción con el contexto

La evaluación pedagógica (y/o psicopedagógica) es realizada por el docente del curso y los profesionales del equipo técnico (entre los cuales se cuenta el maestro especial). Sirve para recoger la información relevante para fundamentar la toma de decisiones sobre las necesidades educativas especiales (paso siguiente). Se relevarán, entre otros, aspectos tales como:

- Competencia curricular del alumno.
- Estilo de aprendizaje.
- Déficits (y su grado); implicaciones posibles en términos de discapacidad y/o minusvalía.
- Contexto educativo: características de la institución, del docente, del grupo de clase, y el proyecto educativo institucional.
- Entorno familiar y sociocultural.

Se constatarán fundamentalmente las necesidades del alumno en relación con la apropiación de los aprendizajes previstos por el Diseño Curricular, y las ayudas específicas que necesita para progresar en la escuela y ser competente en la vida social.

II. Determinar las necesidades educativas especiales

Requiere identificar las necesidades individuales del alumno, que se consideran especiales, estableciendo prioridades, teniendo en cuenta su desarrollo global y su proceso de aprendizaje.

III. Planificar la respuesta educativa

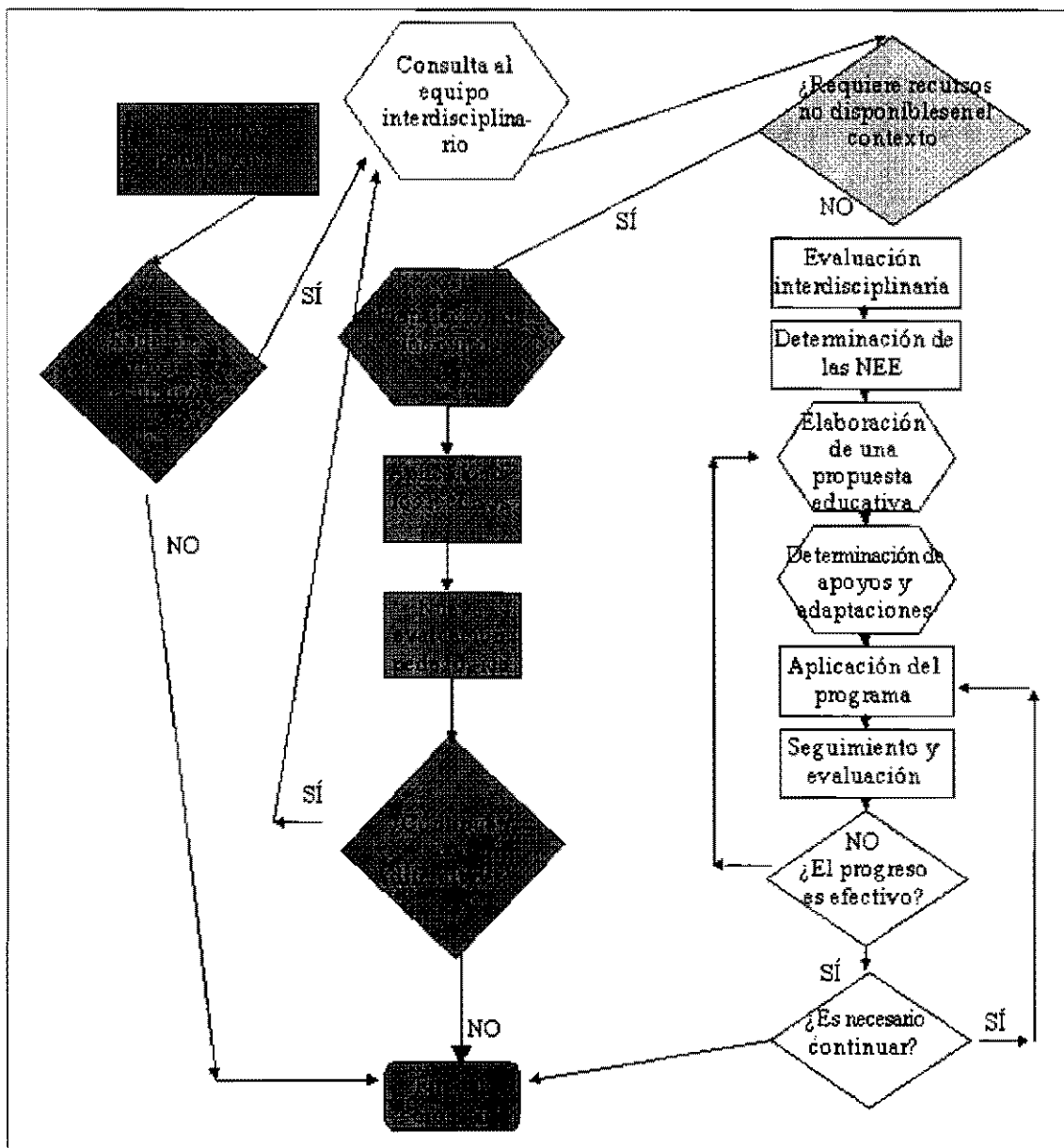
Responde a las preguntas qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, y cuáles serán los apoyos materiales y los recursos humanos adicionales que habrá que proporcionarle al alumno con necesidades educativas especiales.

Parte de esta planificación es la elaboración de las adecuaciones curriculares.

IV. Realizar el seguimiento del programa pedagógico proyectado

Éste es un programa pedagógico abierto, pues estará en constante revisión de acuerdo con los datos que brinda la práctica. Requerirá de un trabajo de seguimiento y evaluación permanente de todo el equipo, así como de sistemas de registros específicos, concebidos para el trabajo interinstitucional, y a lo largo de todo el trayecto educativo de cada alumno.

Cuadro 3. Proceso de planificación de la respuesta educativa a las NEE

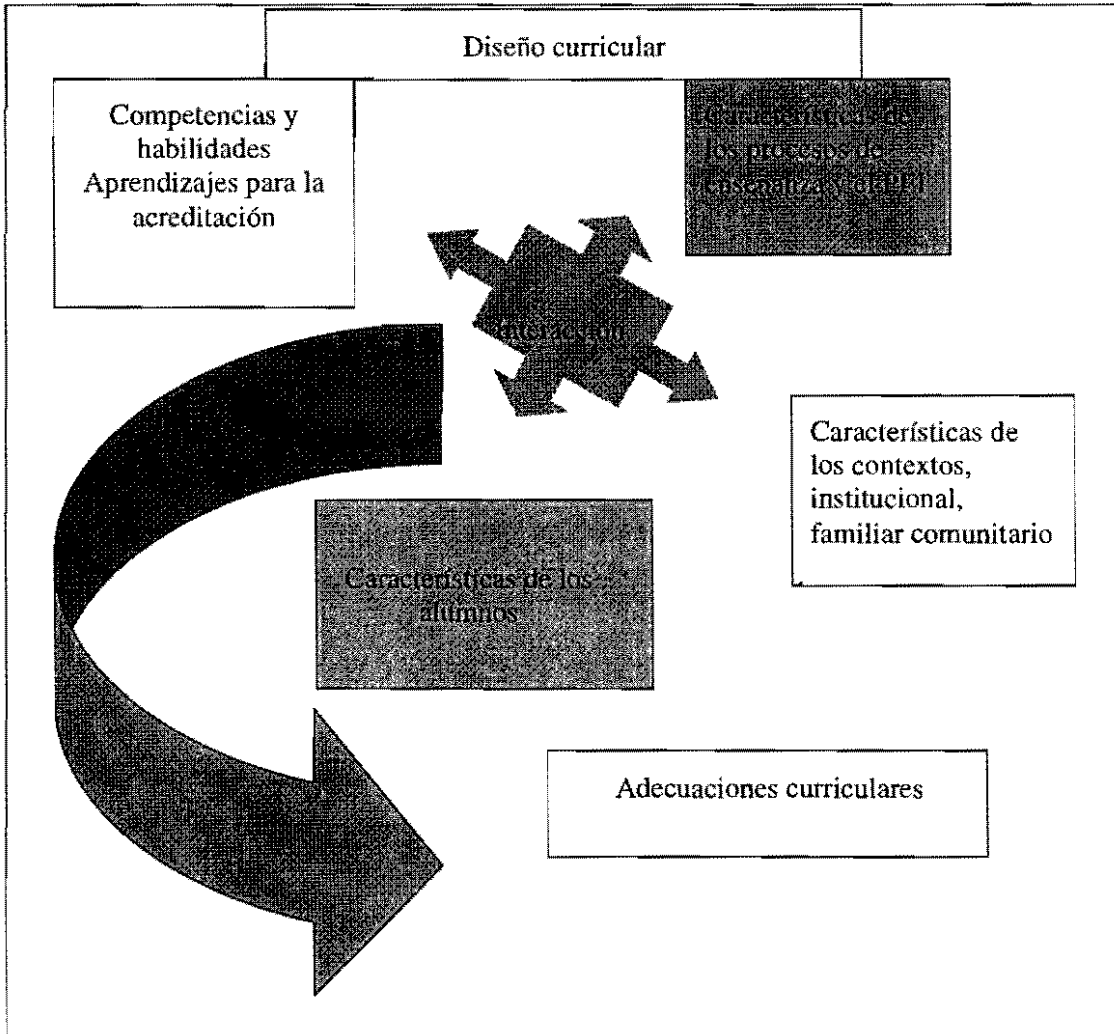


2.8 El proceso de elaboración de las adecuaciones curriculares

Este proceso de elaboración es orientado por las competencias que debe lograr el alumno, de acuerdo con el Diseño Curricular, expresado para ese ciclo, etapa o año en los aprendizajes para la acreditación (o expectativas de logros) respectivos. Es la competencia (y no el contenido en sí mismo) la que sirve de parámetro para establecer qué adecuaciones permiten aprendizajes equivalentes.

El tipo de adecuaciones también estará determinado por las características del alumno y de los contextos, familiares e institucionales (incluyendo aquí al maestro y al grupo de clase), tal como han sido evaluados.

Cuadro 4. Proceso de elaboración de las adecuaciones curriculares



2.9 Los procedimientos más frecuentes de adecuaciones curriculares

Dados los tres tipos de adecuaciones: de acceso, curriculares propiamente dichas y de contexto, se tratará de garantizar la equidad de los aprendizajes a través de adecuaciones en los siguientes aspectos:

Organización del aula

Organización didáctica del espacio, de los agrupamientos de alumnos y del tiempo.

Objetivos y contenidos

- Priorización de áreas o grupos de contenidos.

- Priorización de una determinada habilidad, capacidad o competencia, y de los aprendizajes que favorecen su desarrollo.
- Eliminación de contenidos menos relevantes.
- Eliminación de aprendizajes para la acreditación.
- Introducción de aprendizajes sustitutivos para la acreditación y/o contenidos específicos, con carácter alternativo.
- Introducción de aprendizajes para la acreditación y/o contenidos específicos, con carácter complementario, adicional, para cubrir una necesidad especial.

Evaluación

- Selección de técnicas e instrumentos.
- Vinculadas con la selección de aprendizajes y contenidos.

Didáctica y actividades

- Introducción de actividades complementarias y/o alternativas de refuerzo y apoyo.
- Modificaciones en el nivel de abstracción y/o complejidad de una actividad.
- Modificaciones en la selección y adecuación de materiales.

Temporalización

- Duración de la enseñanza de un contenido o grupo de ellos.
- Ubicación en un ciclo escolar con más de 2 ó 3 años de diferencia cronológica.

**GENERALIDADES SOBRE LAS
ADECUACIONES CURRICULARES PARA
DISTINTAS NEE**

3.1 El aprendizaje en alumnos sordos

Una aproximación a la problemática en el contexto del aula

¿Cuáles son los puntos fuertes, las capacidades y las aptitudes del individuo? Solemos centrarnos excesivamente en las cosas que los niños discapacitados no saben hacer, pero es vital que adquieran habilidades y capacidades cuya optimización no dependa de su deficiencia.

El perfil sociolingüístico general del niño sordo

El uso del sonido de la voz en el bebé oyente

Gracias a la audición, desde que nacen, los bebés oyentes se conectan con el mundo que los rodea de diversas formas: responden a los sonidos con movimientos o pestañeos, aprenden a distinguir entre los sonidos de la palabra humana y los otros ruidos ambientales, reconocen la voz de los padres y hermanos y se gratifican con los sonidos que ellos mismos producen. Durante el primer año de vida, los niños acceden a un cúmulo de información oyendo. Gracias a ello están en condiciones de poner en marcha un almacenamiento de datos simbólicos sobre el mundo que perciben y se entrenan simultáneamente para procesar en su segundo año de vida la información lingüística que reciben escuchando hablar a la gente que los rodea y asociando estos sonidos con innumerables actividades y hechos que se producen al mismo tiempo, resignificando en cada experiencia expresiones nuevas y anteriores. Los niños oyentes entienden rápidamente que las personas transmiten información, representan e intercambian pensamientos y sentimientos a través de lo que dicen y oyen.

Al entrar en la escuela (5-6 años), los niños oyentes suelen tener un vocabulario de alrededor de 5.000 palabras y han podido establecer más de 100 millones de contactos significativos mediante el código lingüístico.

Aspectos generales de la deficiencia auditiva

La sordera de nacimiento, o antes de los 2 años, es una de las deficiencias más graves que deba enfrentar un niño, pues lo priva de las experiencias mencionadas y lo somete a un progresivo aislamiento psicolingüístico con consecuencias negativas insospechadas para aquellos que no conocen esta realidad.

La dificultad de los niños sordos no se parece en nada a la de los niños que presentan otras deficiencias. La situación socioafectiva de un niño sordo, por ejemplo, es más fácilmente asimilable a la situación de un niño extranjero transplantado súbitamente a otro lugar del mundo o de un niño privado durante largo tiempo de toda comunicación humana.

En todos los casos, el problema es la incomunicación,¹ pero no desde una interferencia interna del niño, sino desde una situación social determinada, producto de la deficiencia auditiva.

En lo esencial, el niño sordo no comprende qué se dice y qué se le dice, tampoco puede expresar lo que quisiera (contrariamente al niño autista y al débil mental, este niño no presenta alteraciones en las capacidades comunicativas innatas). Y si bien en el seno familiar existe una red de significaciones comunes contextualizadas, instaladas, acompañadas de gestos y mímica que resulta aparentemente suficiente, el nivel de estos intercambios no puede evolucionar. Un niño sordo de 3 ó 4 años, inteligente, cooperador, ávido de hacer como los otros, se encuentra más o menos al mismo nivel que un niño oyente preverbal de 12 ó 18 meses. Si bien no tiene conciencia exacta de todo lo que se le escapa, se puede percibir en él, detrás de una sonrisa de compromiso, la impotencia, la tensión, la dignidad ofendida que experimenta un niño que no puede comprender el juego que se le explica aunque tenga muchas ganas de participar. Aparecen entonces las primeras conductas estereotipadas, por ejemplo, el asentimiento sistemático que da cuenta de una comprensión inexistente.

¹ La comunicación eficaz es esencial para nuestra calidad de vida, pues nos permite expresar nuestros deseos y preferencias, dar y recibir información, y, lo que es mucho más importante, establecer y mantener relaciones con los demás. Los estudios y la práctica educativa actuales en este campo se basan en dos supuestos o nuevos conceptos sobre la naturaleza de la comunicación: (a) la comunicación es independiente de los distintos canales o formas que utiliza, y (b) **la comunicación se produce cuando los interlocutores comparten significados.**

La comunicación debe ser funcional. Como sucede en todas las habilidades, la instrucción y los apoyos en el área de la comunicación para personas con discapacidades graves han pasado a centrarse cada vez más en el desarrollo de la comunicación funcional. Para ser funcional, la comunicación debe "dar resultado", esto es, debe influir en la conducta de los demás y "producir los efectos que resultan apropiados y naturales en un contexto social dado", independientemente de las formas significantes que se pongan en juego.

El segundo supuesto lleva implícito el concepto de que la responsabilidad de la comunicación es algo compartido por ambos interlocutores. Es más probable que aparezcan significados compartidos cuando el interlocutor que posee mayores capacidades utiliza los principios de la respuesta interactiva, como seguir las pistas que da el interlocutor menos capacitado, distribuir los turnos de intervención entre los interlocutores y mostrar interés y afecto hacia ellos.

Muchos niños sordos están angustiados. Tienen más inquietudes y terrores que los otros. Es indudable que han experimentado situaciones de incompreensión por falta de explicación accesible:

- no han comprendido por qué se los dejaba con otra persona o con la vecina,
- no supieron medir que la visita al zoológico tenía un límite de tiempo,
- no sabían que, como no estaban vacunados, no podían ir a la piscina, etc., etc.

Algunos apelan a puntos de referencia por descarte, tratando de aferrarse a hábitos de orden inmutable, a ritos personales, a pequeñas manías destinadas a enmascarar el miedo o a mostrar una seguridad que no tienen.

Por otra parte, el niño sordo vive en paralelo otra situación que aumenta el riesgo psicosocial del que hablamos: su deficiencia auditiva es invisible. Se trata de un caso de notoria ambigüedad, ya que sólo será reconocido como sordo si explicita su sordera o si, al iniciarse la interacción no responde como se espera.

Esta segunda situación, la más frecuente, plantea múltiples dificultades generadas por malos entendidos, cambio de actitudes de los interlocutores, desplazamientos de la interpretación del déficit (¿qué es?, ¿qué le pasa?), rechazo total por inhibición del otro, etc., que deja secuelas definitivas de frustración comunicativa en el niño.

Existen, además, numerosos casos de niños sordos que, decepcionados ante lo ineficaz de sus esfuerzos para comunicarse, desvían la mirada y adoptan, a veces, comportamientos autistas. En múltiples oportunidades se concentraron en los labios sin lograr leer el discurso. En la medida en que sólo se les propuso esa vía de acceso a la comunicación, sin enriquecerla con otras estrategias, no lograron comprender acabadamente, por lo cual algunos son tímidos, replegados sobre sí mismos, como si hubieran abandonado la búsqueda de la comunicación, desilusionados. Una desilusión a la que no han podido sobreponerse. Entonces no miran más. En efecto, entre los niños sordos que están bloqueados, una gran mayoría no usa más la mirada. Algunos se complacen a veces en actividades repetitivas motrices autocentradas, como las esterotipias del balanceo.

Se trata a menudo de niños que han estado poco estimulados en la primera infancia. Tampoco han sido adecuadamente guiados, por ignorancia o insuficiencia del entorno, para interesarse, utilizar sus posibilidades. En su entorno inmediato y en sus rela-

ciones con los otros, el niño sordo posee una gama de respuestas adaptativas. Una extraordinaria capacidad de imitación de los comportamientos, actitudes y gestos de los oyentes les permite, además, acceder a una suerte de mimetismo ritual que favorece su deseo de “hacer como si”. Pero la incomunicación introduce, a medida que pasa el tiempo, dificultades de comportamiento, de carácter, de entrega pasiva, específicas a la situación de aislamiento y cada vez más complejas. Se puede enumerar algunas expresiones que califican a menudo la manera de ser de estos niños sordos: bruscos, torpes, erizados, combativos, eléctricos, susceptibles, irritables, empecinados, etc.

Los niños sordos agresivos son aquellos que chocan constantemente con asperezas que no pueden ni saben controlar. Son respuestas a un mundo exterior sentido como hostil desde la primera infancia. Otros tienen a menudo comportamientos de bloqueo sobre una idea. Se empecinan y no ceden. Estas reacciones existen también en otros niños, pero no tienen necesariamente el mismo origen. En el caso del niño sordo, se explican claramente: él es una víctima flagrante y permanente de la incomunicación. **El sordo sólo sabe lo que ve.** Muchas veces entiende al revés, no hace lo que tiene que hacer y es reprendido por ello. Con informaciones deformadas, el niño sordo se encuentra a menudo en situaciones que se le antojan inextricables. No comprende ni las reacciones de los otros ni las exigencias. No logra hacerse comprender, lo cual pone en marcha en los otros reacciones en cadena que siente como injustas o incoherentes. Estos desajustes le confirman regularmente su diferencia, su aislamiento.

Los aspectos de la realidad del sordo aquí expuestos contribuyen para la comprensión de ciertos comportamientos: disturbios de conducta o dificultades de aprendizaje generalizadas. Es preciso señalar que no todos los niños sordos presentan al mismo tiempo este conjunto de problemas. Los niños sordos pueden ser niños felices. Cuando se han beneficiado de ciertas condiciones favorables desde el punto de vista de la comunicación, ya sea porque en el seno familiar se sienten amados, aceptados y ayudados, ya sea porque su familia los ha confiado a profesionales que los aceptan y ayudan a sus padres a hacerlo.

Pero dichas condiciones no existen siempre. Algunos niños sordos desarrollan una personalidad compleja, se adaptan con dificultad, no encuentran su lugar en un mun-

cil explicar al niño que su deficiencia es irreversible. Y es más difícil aún cuando ese niño no se ha encontrado nunca con un adulto sordo.

Con un niño sordo se debe estar mucho más atento para aportarle señales que utilicen otros canales de comunicación. Es posible que muchos padres y maestros operen espontáneamente esta transposición sin que sea necesario que se les explique.

El niño sordo está frustrado también en sus contactos con los niños oyentes. Se podría pensar que, a edad temprana, no hay demasiadas dificultades para que frecuente las clases del nivel preescolar, dado que tampoco los niños oyentes hablan demasiado entre ellos. Cuando juegan con sus pares, se comprenden más o menos confiándose en hábitos adquiridos y se producen intercambios en otros niveles, con otros códigos y canales. Sin embargo, éste es el período más fértil del niño en términos de acumulación de datos y procesamiento progresivo de los mismos.

El niño se encuentra en realidad en lo que se llama el período crítico respecto de los procesos cognitivos que tienen lugar en relación directa con el desarrollo lingüístico de base, a través de los innumerables intercambios que mencionamos antes. Este período fundamental para el desarrollo intelectual no tiene las mismas características en el caso de un niño sordo en el seno de la comunidad oyente. Lo que es acumulación y procesamiento de datos en el niño oyente es a menudo imitación y desconexión (trozos de palabras, partes de oraciones, ambigüedades temporales, sobregeneralizaciones) en el caso del niño sordo.

Este es el momento propicio para la estimulación temprana de los niños sordos en términos de propuestas que apelen a diversas posibilidades comunicativas (gestuales, visuales, trabajo sobre restos auditivos, etc.). Así sin aislar al niño de sus pares, la estimulación temprana le proporciona el acceso a los instrumentos cognitivos necesarios para garantizar su inclusión efectiva en las propuestas de la escuela.

El perfil lingüístico del niño sordo. La lengua oral o fónica: la barrera significativa

Características de la discapacidad

Si bien el niño sordo está afectado por una deficiencia auditiva, su discapacidad (inhibición biológica para ciertos roles socioculturales) se ubica a nivel de la lengua oral o lengua fónica. El niño deficiente auditivo es un **discapacitado de la lengua oral** porque no

accede (a causa de su deficiencia auditiva) a los modelos lingüísticos sonoros que se le ofrecen naturalmente a través del habla de su entorno. No puede pues organizar un sistema lingüístico a partir de lo que dicen los otros, como lo hace el niño oyente.

La **barrera sensorial** permite caracterizar ajustadamente la experiencia del niño sordo. Su percepción auditiva, altamente dañada, no está en condiciones de transmitir al cerebro los datos lingüísticos acústicos necesarios y suficientes para que las **operaciones lógicas** (relaciones de identificación, oposición, intersección e inclusión) inicien el procesamiento que mantendrá en niveles normales la actividad intelectual.

La **función lengua materna**² asumida por la lengua fónica en los individuos oyentes, está prácticamente ausente en el caso del niño sordo nacido en un hogar oyente. El niño sordo, a pesar de su evidente capacidad natural para operar lingüísticamente como cualquier niño, no puede, a causa de su sordera, organizar un lenguaje a partir de la lengua oral y menos aún a la edad correspondiente (entre 1 año y medio y 4 años). Este niño enfrenta pues su propio destino con enormes potencialidades pero con importantes restricciones a su experiencia y por ende a su conocimiento del mundo.

Los niños hipoacúsicos

A pesar de que el término hipoacusia alude a una audición disminuida de cualquier grado, en nuestro país hace referencia a un tipo de sordera moderada. En todo caso el niño hipoacúsico logra por sí mismo adquirir palabras sueltas, onomatopeyas, vocalizaciones ininteligibles e interjecciones en expresiones aisladas que hacen pensar en un simple retardo del lenguaje y no en una hipoacusia. En otros casos se trata de sorderas progresivas que le han permitido al niño un acceso inicial normal a la lengua que se deteriora debido al avance de la sordera. En general, los niños hipoacúsicos tienen buenos niveles de aprovechamiento de restos auditivos (sorderas moderadas, unilaterales o severas con buen rendimiento del audífono).

² El concepto de **función lengua materna** hace referencia al trabajo de apropiación espontáneo de la lengua. Se trata de un proceso cognitivo único en la vida de cada ser humano a través del cual el niño va a organizar el mundo, va a montar las matrices lingüísticas que le permitirán el desarrollo del pensamiento. Y esto desde actos experienciales intransferibles que permitirán desarrollar aprendizajes. La verdadera **función** del proceso de adquisición del lenguaje consiste en el complejísimo trabajo del niño para apropiarse de la lengua de su entorno. Todo niño está facultado para hacer espontáneamente este trabajo. El requisito para que lo logre es que esté rodeado de hablantes que interactúen entre sí y que pueda, desde sus posibilidades biológicas, acceder a la sustancia de dicha lengua.

Sin embargo, estas ventajas no son suficientes para que los niños hipoacúsicos accedan a la lengua fónica en el modo y tiempo correspondientes. Lo cual es de por sí un déficit. Pero tampoco los procesos cognitivos que la adquisición lingüística pone en marcha se instalan adecuadamente. Ni el sistema lingüístico en sí, ni la voz, ni los aspectos pragmáticos y sintácticos serán perfectos. El niño hipoacúsico es un niño sordo con mejor nivel de lenguaje fónico expresivo (mejor articulación y mejor timbre), pero con el mismo tipo de dificultades a nivel de la comprensión completa del mensaje oral (a nivel de la lectura labial). La ventaja real del niño hipoacúsico respecto del niño sordo, reside fundamentalmente en el aprovechamiento que puede hacer de las prótesis auditivas y de los tratamientos fonoaudiológicos.

Algunas de las necesidades educativas especiales que presentan los niños sordos
Asumimos que la premisa de base supone admitir que el niño sordo es un niño diferente lingüísticamente hablando. Este niño sordo no puede apropiarse por sí mismo de la lengua oral de su grupo, sin la intervención de un especialista.

Por otra parte, el particular caso de la educación del niño sordo, en el seno de los proyectos escolares de mayor vigencia en nuestro país, da cuenta de una realidad educativa sin comparación con otras situaciones. Se trata en efecto de un niño que debe enfrentar la relación pedagógica desde una dificultad previa provocada por un escollo lingüístico entre él y su maestro oyente. Esto constituye el nudo fundamental de lo que puede ser considerado un factor de riesgo respecto del proceso de aprendizaje que deberá hacer este niño teniendo en cuenta que las implicaciones de orden afectivo y cognitivo tendrán cada vez mayor peso.

Tal situación de hecho plantea la necesidad de una ruptura con modelos estándar de aprendizaje. Para ello es indispensable hacer la transferencia de nuevos paradigmas conceptuales mediante investigaciones contextualizadas en el aula pues toda ruptura con un modelo tradicional no sólo se refiere al aprendizaje del alumno sino que requiere fundamentalmente de procesos paralelos de construcción y apropiación por parte del docente.

En estas cuestiones son más los interrogantes que las certezas: ¿Qué condiciones de equilibrio debe asegurar un servicio educativo para garantizar el desarrollo armónico de sus educandos cuando éstos son sordos? ¿Cómo se hace? ¿Desde qué teorías psicopedagógi-

cas y cognitivas se puede trabajar? ¿De qué utilidad son las herramientas que aportan las Ciencias del Lenguaje? ¿Qué tiene que saber un maestro?

Es importante, tanto para el maestro especial como para el maestro común conocer estrategias de trabajo con estos alumnos, porque la carencia de audición hace, también, que el niño esté sujeto a restricciones en el desarrollo de la experiencia y por ende, al riesgo de deslizarse en otra categoría institucional: la deficiencia intelectual.

Algunas estrategias de enseñanza para estos alumnos:

- El acceso a la lengua fónica: la oralización

El proceso de “oralización” consiste en el entrenamiento en la lectura labial (lectura sobre los labios) asistida por la recuperación de restos auditivos por medio de una estimulación y equipamiento precoces y de una educación articulatoria importante gracias a técnicas kinésico-visuales.

En efecto, para que el niño sordo “hable” es necesario encontrar caminos alternativos para la recepción defectuosa o casi inexistente y suscitar la producción de la palabra oral o fónica.

Todo debe ser instalado a través de un aprendizaje sistemático, no solamente el vocabulario y su ordenamiento sino también los usos y hábitos lingüísticos. Sin embargo, la transmisión de un sistema simbólico “llave en mano” listo para ser usado, es imposible.

El niño sordo tiene referencias (palabras, expresiones, onomatopeyas) aisladas sin relación con el conjunto de la situación de comunicación, no tiene forma de inscribir en una totalidad coherente lo que puede asir de la interacción global. Su lengua oral no admite comparación con la del oyente. No solamente los procesos de aprendizaje difieren, sino que los resultados de dichos procesos tampoco son iguales.

Del abordaje de la lengua oral que hará el niño sordo en una instancia de oralización resulta una lengua oral particular. Ella será el término de un difícil y penoso (para el niño y el maestro) **trabajo de montaje del código fónico**, es decir un proceso de construcción analizada y racional de la estructura de la lengua oral, para lo cual es necesario que el terapeuta tenga en cuenta los giros más usuales, la frecuencia de utilización de las palabras para el vocabulario de base y la complejidad fónica.

Este acceso necesariamente restrictivo, operando sobre elecciones obligadas, conlleva un conocimiento restringido y rígido de la lengua oral. Por otra parte, el uso mismo de este

lenguaje exige tal esfuerzo y concentración al niño sordo que se limitará a servirse de él en situaciones de exigencia social y no por el placer de hablar.

¿De qué código se trata entonces? El abordaje particular que hemos visto y su uso en contextos específicos se traducen en la evidencia de que el niño opera con un “código deficitario”. Esto quiere decir que ciertos aspectos morfológicos y sintácticos están ausentes o mal implementados y comportan “lagunas” y “faltas” en grados diversos. A nivel de la recepción, el niño se centra fundamentalmente sobre las formas de “mayor significación”: léxico elemental, clisés muy frecuentes, términos abarcativos.

La disociación del circuito audio-articulatorio (base de apoyo de la construcción del **significante** fónico de la lengua fónica) que es resultado de la deficiencia auditiva hace imposible la construcción de la lengua fónica propia de los oyentes.

La terapéutica de compensación de esta disociación (a través de la oralización) organiza otro grupo sensorio-motor cuyo aporte cognitivo no permite tampoco al niño sordo el acceso al conocimiento de la lengua fónica que tiene el oyente. Dicha terapéutica no logra suministrar al niño sordo la posibilidad de interiorizar o de asimilar un sistema de reglas que ligan de una determinada manera el sonido y los sentidos del acto de palabra.

El peligro del compromiso intelectual

Dado que el progreso de la lengua fónica o de los mecanismos simbólicos y semióticos que tienen lugar en dicho progreso son parte fundamental del desarrollo cognitivo (en el sentido de la complejidad de las operaciones y de la abstracción) de la lengua fónica deficitaria con la que el niño sordo opera, resulta un déficit en su desarrollo intelectual. Por lo tanto, no parece válido atribuir a la deficiencia auditiva misma la existencia de ciertos rasgos psicolingüísticos como la rigidez conceptual, la insistencia en el error, la falta de iniciativa, la tendencia a la repetición, la escasa creatividad, sino que es indispensable analizar previamente las eventuales fallas del tipo de aprendizaje de la lengua fónica al que es sometido el niño sordo.

Dicho cuestionamiento se justifica, porque filogenéticamente el niño sordo tiene intactas sus capacidades intelectuales. El atraso del que estamos hablando es pues el resultado sea de una falta de intervención educativa, sea de una intervención reeducativa insuficiente o inadecuada en lo que hace al desarrollo de sus capacidades comunicativas.

La explicación que se suele dar de este escaso desarrollo cognitivo es siempre la propia incapacidad del niño sordo para sobrepasar un cierto nivel de lengua fónica como resultado de su deficiencia.

Aquí cabe entonces preguntarse si una oralización propiamente dicha puede respetar o conservar las premisas actualmente mejor establecidas de la adquisición de la primera lengua. Entre estas premisas se encuentra la condición general y universal que permite la adquisición natural o espontánea de la lengua que no requiere el conocimiento previo de ningún otro código lingüístico.

Desde este punto de vista, el niño sordo no aprende la lengua fónica como lengua materna, no por su deficiencia, sino porque ningún niño puede aprender un código directamente, es decir a partir del contacto con la realidad, si la relación entre la producción de la señal y el comportamiento que esta señal provoca no puede ser analizado por el aprendiz. Dicho de otra manera, el sujeto no sabrá establecer o reconocer relaciones semióticas entre dos sustancias si no tiene acceso a las dos sustancias que están necesariamente en relación en todo proceso de simbolización. El problema específico del niño sordo es que la imposibilidad biológica de apropiarse directamente de la sustancia significativa acústica le impide poner en "relación semiótica" esta sustancia con la del contenido.

El niño sordo y el adulto sordo que este niño será un día, deben poder disponer de un código oral con la finalidad de un diálogo utilitario como mínimo y al mismo tiempo poder tener acceso a la comprensión de la cultura "fonocéntrica" de la mayoría que lo rodea. El problema educativo que esta necesidad plantea consiste en definir científicamente las prioridades sociocognitivas que se deben adjudicar a los procedimientos de oralización del niño sordo.

La lengua de señas

Las Lenguas de Señas son los sistemas lingüísticos de orden estrictamente visual cuyas formas significantes a base de gestos manuales, faciales y corporales fueron creados por las comunidades sordas desde los tiempos más remotos.

No existe una Lengua de Señas universal sino Lenguas de Señas que difieren de una comunidad lingüística (comunidad sorda) a otra, como las lenguas fónicas. Existe una Lengua de Señas argentina (L.S.A.), francesa (L.S.F.), italiana (L.S.I.), uruguaya (L.S.U.), panameña (L.S.P.), etc.

Las investigaciones sobre estos temas comienzan con los trabajos de W. Stokoe (1960) del Gallaudet College sobre la Lengua de Señas Americana. A continuación de estos trabajos, Ursula Bellugi (Salk Institute) y Roger Brown (Harvard, Mass.) estudian la adquisición de la Lengua de Señas por los niños sordos y la comparan con la adquisición de la Lengua Oral de los niños oyentes. De esto surgió que las primeras señas se adquieren más precozmente que las primeras palabras (alrededor de los tres meses) sin duda en razón de su iconicidad. Como las adquisiciones de la lengua fónica, las primeras señas son empleadas de manera abusiva por sobre extensión, después se reducen progresivamente por el uso corriente. Brown ha descrito igualmente estrategias de simplificación gestual completamente comparables a las simplificaciones fonéticas de los niños que comienzan a hablar. Por ejemplo, la forma del gesto manual está apenas indicado, el movimiento es vago y la localización es imprecisa.

Estos trabajos eran necesarios. Han permitido refutar la ideas simplistas, las críticas que, desde siempre, reprochan al lenguaje gestual de ser limitado, un “conjunto” de gestos que permiten expresar situaciones concretas corrientes pero no un pensamiento abstracto.

Estas críticas —a menudo resultado de la ignorancia— no tienen sustento. La Lengua de Señas puede ser analizada a partir de los instrumentos científicos que aporta la lingüística de las lenguas fónicas.

Como en toda lengua, es posible distinguir el análisis de laboratorio que se hace desde lo científico y la comprensión sintética que tiene el individuo usuario. El oyente no tiene conciencia de que lo que escucha corresponde a los fonemas de la lengua fónica y el sordo no tiene ninguna idea de que lo que está mirando corresponde a unidades lingüísticas llamadas “gestemas”.

La persona sorda, hablante de Lengua de Señas, se expresa a través de señas manuales convencionales. Su interlocutor lo mira. Estamos ante un sistema de comunicación donde las reglas y los hábitos son totalmente diferentes. La comunicación recurre a otros canales. En la lengua oral la comunicación es auditivo-fonética o auditivo-oral, en la Lengua de Señas es viso-gestual.

Para el niño que utiliza de corrido la Lengua de Señas, el lenguaje se organiza a partir de un sistema de asociaciones viso-motrices. En el polo de la recepción la imagen es

de formas y desplazamientos manuales; en el polo de la producción son esquemas motores gestuales, manuales y corporales.

La Lengua de Señas no se reduce a gestos manuales. Si se trata de seguir lo que explica un sordo, no se comprende nada si se observa solamente sus manos. Lo que está codificado pasa por los gestos manuales pero también por la expresión del rostro, por la mímica, por las actitudes corporales. Numerosos sordos poseen o han desarrollado capacidades de mimo extraordinarias. Hablan con sus manos, pero también con todo el cuerpo. Es por esta expresividad global que el lenguaje gestual tiene algo de universal. Lo tiene doblemente: el gesto está enraizado en lo más profundo de la naturaleza humana y además aproxima a los sordos de comunidades lingüísticas diferentes. Sordos americanos, españoles, italianos, franceses que utilizan su Lengua de Señas propia poseen algunas convenciones gestuales comunes (son siempre más o menos los mismos gestos que significan: comer, dormir, cansado, lindo, etc.) y se comunican más fácilmente entre ellos que los individuos no sordos que hablan lenguas diferentes.

La iconicidad de numerosas señas explica que sean adquiridas precozmente, el gesto que tiene a menudo una picardía, que da una nota lúdica a los primeros aprendizajes: el gato y sus bigotes, el conejo y sus grandes orejas, el perro que uno llama golpeando sobre la pierna. El gesto evoca, introduce un facilitamiento. Estos usos no excluyen el aspecto de arbitrariedad; la seña reproduce un detalle significativo como el bigote del gato o las orejas del conejo. No se hace en todas partes la misma seña para perro aunque todas sean icónicas. Los detalles arbitrarios elegidos son propios de cada lengua.

Por otra parte, como en las lenguas fónicas, el léxico evoluciona. Ciertas señas adoptadas desde hace mucho tiempo parecen inexplicables; es probable que tradujeran inicialmente un detalle de la cultura que ha desaparecido con el correr del tiempo. La seña pierde su limpidez, se esfuma el origen etimológico de una palabra, la arbitrariedad se instala.

Las formas gramaticales y la sintaxis tienen sus reglas propias. Un enunciado fónico se desarrolla en el tiempo, las unidades se suceden en un orden que responde a las necesidades fonológicas, semánticas y sintácticas. Los gestos también se suceden en el tiempo pero los parámetros espaciales intervienen en cada momento en el desarrollo del discurso gestual. Este juega sobre la simultaneidad, combina muchas informa-

ciones que una lengua fónica traduciría sucesivamente. La decodificación implica la comprensión de muchos elementos instantáneos: forma, posición, movimiento de las manos, expresión del rostro, del cuerpo, actitud global. La decodificación moviliza una atención visual no habitual, pero ejercitada por este tipo de tarea en los sordos. En la Lengua de Señas, el desarrollo temporal y la sintaxis del espacio interactúan continuamente.

Sordos y oyentes colaboran en las investigaciones sobre la Lengua de Señas. La pasión que ella suscita actualmente no es sin ambigüedad. Los gestos han sido durante mucho tiempo propiedad privada de los sordos, el “jardín secreto” dentro del cual sólo los sordos constituían el grupo de iniciados. En el presente esta lengua está actualizada, analizada, descortezada, descrita en sus principios y parámetros.

Desde el punto de vista sociolingüístico, los procesos de relación entre estructuras sociales y estructuras lingüísticas de la Lengua de Señas también son asimilables al resto de las lenguas. Al mismo tiempo que es oficializada, la Lengua de Señas va a continuar funcionando, como toda lengua viva, en muchos niveles. Los gestos empleados en la vida cotidiana varían según los grupos. Cada comunidad de sordos – cada establecimiento a veces – tiene sus variantes, sus hábitos. Igualmente, como toda lengua no escrita, es móvil, no formalizada, escapa a los modelos fijos.

Los mismos sordos que utilizan entre ellos un diálogo gestual de su grupo disponen igualmente de la Lengua de Señas “oficial”. No se trata de dos lenguas diferentes sino de niveles o registros de la misma lengua. El registro cotidiano y el del escolar. La forma oficial es aquella que se utiliza escolarmente, que sirve a las diligencias administrativas, a los temas culturales, a las informaciones, a los intérpretes. Desde que se rehabilitó la Lengua de Señas, desde que posee sus diccionarios, sus gramáticas, sus lingüistas, su teatro, el registro de expresión de los sordos es más homogéneo y mejor porque reposa sobre una base común estructurada y un uso masivo enriquecedor.

La Lengua de Señas no es una panacea ni un milagro salvador, se trata sencillamente de una lengua de fácil acceso para el niño sordo y por lo tanto el auxiliar más eficaz para la comunicación, la educación y el desarrollo cognitivo, con todo lo que estos aspectos significan en su desarrollo general y sus posibilidades de integración social en el futuro. Sin embargo dicha lengua necesita, como todo sistema lingüístico, un entorno hablante que favorezca su desarrollo y enriquecimiento.

Históricamente en los ámbitos de la educación especial se ha luchado contra la Lengua de Señas en nombre de la lucha contra la segregación, pero su desvalorización por parte de los equipos pedagógicos de ciertas instituciones, su no reconocimiento como lengua, han fortalecido aún más dicha segregación. La comunidad sorda ha mantenido, sin embargo, su lengua a pesar de la descalificación mencionada.

Proponemos pues que en torno a la problemática de la sordera, el abordaje debe realizarse desde una reflexión pedagógica y sociolingüística fecundas, a partir de la cual se contemple la necesidad de formación profesional, de inserción laboral, de autonomía personal y de derecho a la elección de su grupo de pertenencia.

La lectura de los labios o lectura labial

Es la que permite a numerosos sordos comprender con cierta eficacia (30 ó 40%) la palabra de los oyentes a partir de los movimientos de los labios y en virtud de un conocimiento previo de las estructuras fundamentales de la lengua fónica. De todas maneras este tipo de comunicación depende fundamentalmente del marco de la interacción. Si se trata de una conversación tranquila entre dos, el sordo que posee habilidades en lectura labial puede mantener razonablemente el ritmo interactivo. Pero el sordo se pierde si el relato se acelera, si intervienen muchos locutores y discuten entre ellos. Entonces no comprende, se siente excluido y privado de posibilidades de interacción cómoda. En estos casos se trata de todas maneras de un sordo privilegiado que llega a utilizar la lengua oral adecuadamente en su forma coloquial.

El bilingüismo (lengua oral/lengua de señas) como opción pedagógica

El niño sordo en tanto deficiente auditivo o preferiblemente, deficiente en lengua fónica, está llamado a ser bilingüe y está también llamado a incorporarse a una comunidad lingüística que comparte, usa y reproduce la Lengua de Señas. Una comunidad que se define por una actitud diferente frente al déficit auditivo y no por el grado de sordera de sus miembros.

Las razones lingüísticas de esta necesidad (a las que hay que agregar razones psicosociales, afectivas, de constitución de la personalidad, de autoestima y valoración, de nivel de abstracción) se pueden describir en función del papel que desempeña cada uno de estos códigos.

La lengua fónica es la lengua que el niño sordo puede aprender gracias a los métodos de oralización, articulación, lectura labial, estimulación auditiva, etc. Este apren-

dizaje, como vimos, en la mayoría de los casos no garantiza sino un conocimiento relativo de dicha lengua. Sin embargo, **el niño sordo debe aprender esta lengua – como segunda lengua- para poder comunicarse con los oyentes, como medio de aproximación y comprensión de la cultura mayoritaria, sin olvidar que ésta es, en el 95% de los casos, la lengua de su familia.** Por lo tanto la lengua fónica es indispensable para el niño sordo, pero no puede ser el único medio de comunicación.

La lengua escrita también es indispensable para el niño sordo. Es el código que le permitirá acceder a la mayor parte de la información y al bagaje cultural y científico de la humanidad. Pero tampoco, por su naturaleza, es suficiente.

La Lengua de Señas es la lengua natural del niño y del adulto sordos, pues es la única que pueden reconocer y adquirir directamente (a través de un esquema propioceptivo), reconstruyendo las interrelaciones entre la sustancia de la expresión y la sustancia del contenido, sin la intervención de técnicas reeducativas ni terapéuticas de vanguardia, sino a través de recursos pedagógicos específicos. Es la única lengua para la cual el niño sordo no es deficiente. No debemos olvidar que la Lengua de Señas es el medio indispensable para el desarrollo de las competencias lingüística, cognitiva y comunicativa. Sin embargo, dada la característica de lengua minoritaria de la Lengua de Señas, tampoco, como único código, es suficiente.

El hecho de que la Lengua de Señas sea la más adecuada para el niño sordo y no sea la lengua de sus padres, como dijimos, muestra la dimensión y complejidad del problema que escapa a los límites de la terapéutica y se instala en el territorio de la sociolingüística y la política lingüística.

Es esta compleja realidad la que exige la implementación de una educación especial bilingüe que puede garantizar una educación con el mejor nivel posible, elaborando una pedagogía específica sobre la base de un enfoque que tenga en cuenta no su discapacidad en lengua oral sino sus capacidades intelectuales y visuales para todo tipo de aprendizaje.

Respecto de la posibilidad y las ventajas de la adquisición de una segunda lengua, en este caso la fónica, fundamos nuestra propuesta en los aportes que se han hecho desde la psicolingüística en relación al bilingüismo. Se ha demostrado que el hecho de ser bilingüe posibilita al niño la adquisición y uso de estrategias metacognitivas y

metalingüísticas que le facilitan el cambio de código de una lengua a otra (Slobin, Bouton, Titone y otros).

Esta realidad lingüística concierne exclusivamente al deficiente auditivo y lo ubica, como ya señalamos, en una situación escolar particular.

Ante la convicción de que un niño sordo tiene una lengua que le es propia, se considera que la escuela tiene que tomar la responsabilidad de brindar al niño y a los padres aquello que éstos no pueden ofrecerle individualmente.

¿Por qué en la escuela? Sencillamente porque el 95% de los niños sordos nacen en hogares oyentes. Entonces no es otro rol que el de contribuir al desarrollo intelectual del niño el que la educación especial debe plantearse, y esto con el objetivo de que esos estudios escolares sean de la mejor calidad posible. Sin duda la mejor calidad en la educación de un niño es la mejor garantía de una integración social, y esto no sólo para los niños sordos.

En este sentido, la escuela bilingüe se plantea, entonces, la necesidad de tener un equipo de docentes, o al apoyo de traductores de Lengua de Señas que sean bilingües. La escuela bilingüe crea un ambiente, un microuniverso bilingüe a partir de los adultos, sean oyentes o sordos.

La escuela bilingüe, entonces, tiene como objetivo aportar al niño sordo, tan pronto como sea posible, la lengua primera como garantía de que va a desarrollarse cognitivamente en los términos adecuados e implementar el acceso a la lengua fónica como una lengua segunda.

Por supuesto, en la medida en que los padres están absolutamente involucrados en el trabajo de la escuela bilingüe, la escuela debe ofrecerles igualmente el aprendizaje de la Lengua de Señas. Los padres vuelven a la escuela porque vuelven para aprender esa lengua que, se considera, es indispensable para facilitarles en lo posible la comunicación y el vínculo afectivo con su hijo sordo.

La lengua escrita y su aprendizaje

En líneas generales el abordaje de la alfabetización supone para el maestro y la institución el más alto compromiso intelectual, pues no sólo deberá enfocar la temática de los contenidos de enseñanza de un proyecto alfabetizador, sino también articular los criterios psicológicos, epistemológicos y sociológicos para que la situación de ense-

ñanza redunde en un **aprendizaje de la lengua escrita significativo, funcional y socialmente relevante.**

A la natural complejidad de la alfabetización entendida como una progresión a lo largo de la EGB, se suma un consenso entre los especialistas acerca de las consecuencias graves de su eventual fracaso sobre la escolarización del niño, dada la relación directa entre fracaso de la alfabetización y fracaso escolar.

En la escuela primaria el fracaso escolar del niño sordo alcanza proporciones alarmantes. El 90% de los egresados de las escuelas primarias especiales para niños sordos o de la inclusión en escuelas comunes integran una media estadística en donde la capacidad de lectura comprensiva es de 9 años en una escala que va de 7 a 16 años (Conrad, Gallaudet College).

Estas estadísticas se manejaron en la década del 70. Fueron confirmadas durante el VII Encuentro Nacional de Profesionales del Lenguaje y la Audición, Córdoba, 1992 por la especialista norteamericana Sandra Meyer (Instituto John Tracy) quién utilizó datos similares. Por su parte, en este mismo Congreso, el Dr. Moores (Instituto Rochester) en su Seminario sobre alfabetización, confirmó estas estadísticas. Con datos como éstos, es simple deducir que la acumulación del fracaso hace el resto. La dificultad para la lectura produce ausencia de práctica lectora de parte del niño, del adolescente y con mayor razón de parte del adulto joven, dando lugar progresivamente a una comunidad sorda con una mayoría absoluta de personas adultas que apenas pueden acceder a la lectura y la escritura como medio de comunicación.

El porcentaje de fracaso escolar (80%) en el caso de sordera infantil, aún en las zonas de alta urbanización, que muestran los estudios hechos en el mundo, extensivos a nuestro país, nos pone frente a nuestra responsabilidad: la escuela actual (especial o común) que se ocupa de niños sordos parece afectada de una cierta parálisis institucional y científica que le impide cumplir adecuadamente con su misión de agente alfabetizador, lo que impide igualmente llevar a cabo el contrato didáctico.

Un modelo de aprendizaje por asociación, en el cual los docentes tenían metodologías estructuradas, pasos fijos, certezas y modos de seguir estrictos, se ve conmovido automáticamente por estos resultados.

¿Estamos entonces frente a una escuela impotente para satisfacer la demanda de una población constituida por niños que, más que otros, dependen casi exclusivamente de lo que la escuela les pueda otorgar?

¿Qué soluciones alternativas se pueden manejar frente al fracaso?

En primer lugar hay que examinar las concepciones acerca de la lengua escrita.

La lengua escrita, objeto de conocimiento

a) La lengua escrita es un sistema dependiente de la lengua oral.

Aquí el objeto de conocimiento no es una lengua, es una transcripción de otra lengua: la lengua fónica. En consecuencia, la alfabetización se considera un proceso que se apoya en esquemas estímulo-respuesta tendientes a capitalizar el conocimiento morfosintáctico y fonológico que el niño tiene de la lengua fónica para proyectarlo en la transcripción. Esto significa enfatizar los aspectos auditivos sobre los visuales en el proceso de alfabetización.

Sin embargo, dadas las características del sujeto sordo que mencionamos, hay incompatibilidad entre su discapacidad para la lengua fónica y el rol fundamental que este enfoque le atribuye para la alfabetización. Sin duda el código oral restringido del niño sordo puede ser funcional en la medida en que opera en relación con el contexto, dialógicamente, cerca del mundo de la interacción directa. Su manera de expresarse tiene características telegráficas y no coordina las frases mediante una subordinación espontánea sino mediante yuxtaposiciones.

Dado que el niño sordo, aun deficitariamente, hace y comprueba el uso social de la lengua oral y el uso tributario y meramente escolar de la lengua escrita, es inevitable que esta última presente las mismas características de aquella. Es por eso que la lengua deficitaria se impone como código de base y, salvo excepciones, y como resultado de un aprendizaje, estímulo oral-respuesta escrita, el niño sordo lee penosamente y a menudo con desagrado todo lo que no corresponde a la lengua oral de la que ha logrado apropiarse y escribe, transcribiendo, a partir de *esta* misma lengua oral. Esta constatación nos llevó a proponer como hipótesis de trabajo que la lectura y escritura deficitarias del niño sordo son el resultado del aprendizaje derivado de una lengua oral deficitaria. El primer corolario de esta situación de hecho es **que la lengua oral del niño sordo no es la mejor vía ni el mejor antecedente para que acceda a la lengua escrita.**

b) La lengua escrita es un código semióticamente autónomo.

La lengua escrita es un objeto de conocimiento definido por una sustancia perceptible visualmente que concentra su significación en la escritura misma (Ong, 1989).

Su independencia de la lengua oral destraba todo impedimento sensorial para crear didácticas que pongan en relación el objeto lengua escrita con el sujeto niño sordo. La lengua escrita, enfocada en tanto código visual independiente de su correspondencia fono-gráfica, permite hacer de ella un objeto de aprendizaje perfectamente accesible al sujeto de aprendizaje que nos ocupa. Pero esta buena perspectiva requiere evidentemente una didáctica particular, especial y específica de los contenidos de la lengua escrita que concebida en estos términos no será subsidiaria de ninguna otra lengua, en cuanto a su estructura interna. No olvidemos que la lengua escrita funciona en contextos y situaciones diferentes de los de la lengua oral. Por ello cambia drásticamente desde la sustancia del significante (de sonidos a marcas perdurables sobre una superficie) hasta las funciones, modos, registros y estructuras sintácticas.

El desafío de la alfabetización del niño sordo consiste fundamentalmente en preparar al sujeto de aprendizaje para la confrontación permanente con la totalidad de este campo problemático ya que cualquier recorte presuntamente simplificador se paga después como un déficit en forma de incomprensión lectora, incoherencia textual, o analfabetismo funcional.

El rol de la Lengua de Señas en la didáctica de la Lengua Escrita

Dado que, como dijimos, esta lengua puede cumplir con la "función lengua materna" con todo lo que esto implica, **es también la lengua destinada a sustentar el aprendizaje de la lengua escrita.** No ya desde un rol de código transcriptivo puesto que no se trata de lenguas paralelas pero sí **desde su coincidencia semántica.** En otros términos, su función respecto de la lengua escrita, no es la de reemplazar la lengua fónica, en tanto que base de correspondencias fono-gráficas, pues la Lengua de Señas, lengua sin escritura, no tiene correspondencia término a término con una lengua escrita, cualquiera sea. Sin embargo la Lengua de Señas permitirá al niño sordo disponer del sistema cognitivo y de la red semántica así como de los comportamientos socio-lingüísticos de base.

La Lengua de Señas es, fundamentalmente, la lengua de la enseñanza y de la explicación que garantizará la puesta a punto, sin ambigüedades, de las situaciones de comunicación escrita.

Un niño sordo, haciendo uso de su lengua natural y perfectamente alfabetizado en la lengua escrita de la mayoría, sabrá necesariamente descubrir por sí mismo, y gracias a las correspondencias entre escritura y lengua oral, las potencialidades y el interés que encierra esta última.

Este niño sordo, será así, esa persona bilingüe que propicia el enfoque educativo más racional, un niño que, llegado a adulto, estará mejor armado para integrarse a ese mundo bicultural que es el suyo.

Si acordamos además sobre el hecho de que la Lengua de Señas es una lengua como las otras y goza por lo tanto de un grado de sofisticación suficiente para desarrollar procesos cognitivos del orden de la riqueza léxica, la madurez sintáctica y las operaciones de relación semántica, esta lengua no puede jugar el papel exclusivo de mero medio de comunicación sino que debe transformarse en el primer objeto de análisis de los distintos tipos de textos (ficcional y no ficcional). En efecto, en la medida en que en la Lengua de Señas se puede contar, narrar, argumentar, mentir, dialogar, arengar, etc. esta lengua otorga al niño y al maestro las condiciones de base para transformarse en objeto de estudio de disciplinas como el análisis del discurso, la gramática en tanto sistemática de estructuras de base, la literatura oral (que dará las condiciones fundamentales para la comprensión a posteriori de la literatura escrita).

La universalidad de los hechos del lenguaje con características exclusivas y la homogeneidad biológica de los seres humanos, sordos o no, permiten hoy a la educación del niño sordo abrir nuevos lugares de investigación, intentar otras vías de acceso, innovar el tipo de intervención pedagógica y honrar el contrato didáctico establecido de antemano por el proyecto educativo.

Es por y en la lengua como los nuevos miembros de la especie humana se incorporan a la sociedad en la que nacen. Y es aquí donde se evidencia “la doble naturaleza profundamente paradójica de la lengua, a la vez inmanente al individuo y trascendente a la sociedad”. En este sentido podemos agregar que el lenguaje humano cumple una doble función: es fundamentalmente instrumento para la comunicación, pero primordialmente es herramienta que, a lo largo de las primeras etapas de la ontogenia, per-

mite y garantiza el desarrollo del pensamiento, peculiar facultad a partir de la cual marcó la especificidad humana el devenir racional y filosófico.

Creemos que es en este marco en el que hay que fundar la reflexión acerca de las implicaciones que acarrea la incapacidad para acceder al lenguaje en aquellos sujetos a los que éste les está vedado.

Orientaciones para elaborar adecuaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares constituyen un aspecto sustancial de la Transformación Educativa en cuanto a la atención de los alumnos con NEE. No se trata de restringir conocimientos sino de buscar caminos alternativos sin barreras ni prejuicios, para optimizar en todos los niños con deficiencia el acceso a las adquisiciones escolares consideradas estándares. El mecanismo de adaptación curricular de auténtica envergadura en el caso de sordera infantil es sin lugar a dudas la incorporación de la Lengua de Señas en las aulas frecuentadas por los niños sordos. A partir de su inclusión en la escuela, una didáctica de la lengua escrita y de la lengua fónica como segundas lenguas es posible, así como la implementación de todo tipo de contenidos curriculares de los que estarían excluidos sólo aquellos que atañen directamente al déficit biológico (canto, nociones de acústica, entonación). Proponemos aquí un ejemplo útil del mecanismo que deberían seguir estas adaptaciones. Se ha elegido para el caso los aprendizajes para la acreditación del Primer Ciclo de la EGB en el área de Lengua.

Al finalizar el Primer Ciclo deberá constatararse que los alumnos y las alumnas pueden:

A) Participar cooperativamente en comunicaciones interpersonales y mediatizadas, adecuando el tono, la modalidad, las fórmulas de tratamiento y el léxico a la situación comunicativa.

Se trata de competencias de oralidad en contextos más formales sobre las cuales los alumnos del primer ciclo han debido recibir instrucciones y prácticas a lo largo de los tres años de escolaridad.

▪ Dificultades:

Impedimento por deficiencia auditiva grave para acceder al control de la comunicación mediatizada de carácter fónico (teléfono, grabadores, por ejemplo).

Un alumno sordo entre 9 y 10 años de edad puede desenvolverse con mediana eficacia tanto en lengua oral como en Lengua de Señas en este terreno, sin embargo, la adecuación del tono, de las fórmulas de tratamiento y del léxico a la situación comunicativa serán posibles a niveles lingüísticos muy por debajo de lo que puede hacer un niño oyente.

- **Adecuaciones:**

El criterio que debe regir es el de la competencia para la comunicación (que el alumno tenga posibilidades de establecer comunicación mínima pero eficaz) en términos de participación cooperativa y adecuación a la situación de interacción (comprende la situación, responde y/o actúa en consecuencia, utiliza, aunque limitadas y reiteradas, expresiones adecuadas de cortesía). Un paralelo con un alumno hablante de una lengua materna minoritaria o no, diferente de la lengua nacional es posible. En los Diseños Curriculares Compatibles se recomienda a este respecto, la presencia de un auxiliar docente hablante de la lengua minoritaria en la escuela como facilitador de la comunicación entre docentes y alumnos. De igual manera, habría que pensar en maestros especiales para estos alumnos.

B) Comprender, retener y comunicar la información relevante de comunicaciones orales narrativas, descriptivas e instruccionales breves, de asunto cotidiano y vocabulario conocido.

Se trata estrictamente de competencias en lengua oral tanto a nivel de la recepción como de la expresión.

- **Dificultades:**

Impedimento grave por deficiencia auditiva para comprender y comunicar la información relevante en lengua fónica.

En este caso igualmente el alumno sordo está en condiciones de desenvolverse adecuadamente en igualdad de competencias en Lengua de Señas pero con un grado muy restringido de comprensión y expresión de mensajes o narraciones en lengua fónica.

- **Adecuaciones:**

El criterio de acreditación debe, nuevamente, solicitar una buena comprensión de los datos elementales del acto de habla y relevar *competencias adaptativas* en términos de demanda de los datos faltantes, pedido de explicaciones suplementarias o reiteración de la ya recibida, apoyatura de dibujos o imágenes, señalamientos, además de una alternativa en la lengua primera del alumno, es decir, la Lengua de Señas.

C) Leer en voz alta con fines comunicativos, con articulación correcta.

Competencias involucradas: comprensión del texto. Conocimiento de las correspondencias fonográficas y signos de puntuación, habilidades de acentuación, articulación y pausas, dominio de la funcionalidad comunicativa de la lectura en voz alta.

- Dificultades:

Imposibilidad de expresión oral correcta (niveles de vocalización, articulación, tonalidad).

- Adecuaciones:

La eliminación eventual de este aprendizaje está vinculada a la imposibilidad real del alumno de juzgar fónicamente su propia producción o de reconocer la funcionalidad comunicativa de esta lectura. Desde el punto de vista de las operaciones básicas, si bien constituye una herramienta comunicativa suplementaria y de creación de hábitos de gran importancia en un tipo determinado de interacción, no es relevante en términos de condiciones de base para el desarrollo cognitivo, por lo tanto no compromete la acreditación del ciclo. En principio esta imposibilidad puede ser sustituida por un trabajo de expresión en Lengua de Señas acerca de los contenidos expresivos más relevantes de la lectura propuesta

D) Reconocer la función social de los diferentes textos usuales.

Se trata de competencias relacionadas con diferentes experiencias interactivas en lengua escrita como publicidad simple, invitaciones, tarjetas de visita y de crédito, recetas de cocina, cuentos, cartas familiares, enumeraciones de diverso tipo.

- Dificultades:

No comprensión de la función social de los diferentes textos por restricción en la información.

- Adecuaciones:

El desarrollo de esta capacidad es accesible para el niño sordo, la diferencia de posibilidades reside en el grado de especificidad de las estrategias didácticas que se implementen para la apropiación de estos saberes y la eventual complejidad de los textos seleccionados.

Se debe hacer hincapié a nivel de las necesidades didácticas especiales que el acceso a la función social de los textos requiere la explicación exhaustiva en otros códigos o no, sobre los alcances sociales de los diferentes textos; insistencia sobre las marcas

paratextuales: dibujos alusivos, relieves, texturas; aclaración extra y minuciosa sobre el rol de las circunstancias, entre otras.

E) Formular, oralmente y por escrito, instrucciones simples y seriadas, con apoyo gráfico o sin él.

Este contenido se sustenta sobre una doble competencia lingüística, lengua oral y lengua escrita. Estas competencias obedecen a procesos cognitivos diferentes y no necesariamente simultáneos.

▪ Dificultades:

Para formular oralmente instrucciones simples y seriadas, con apoyo gráfico o sin él.

▪ Adecuaciones:

En el caso de sordera importante la sustitución de la lengua oral por la lengua de señas, en la medida en que la institución cuente con el auxilio de un intérprete, puede suplir muy eficazmente la deficiencia mencionada.

▪ Dificultades:

Para formular por escrito, instrucciones simples y seriadas, con apoyo gráfico o sin él.

La competencia en escritura espontánea es muy tardía en el niño sordo por lo cual este contenido sólo puede tener carácter optativo o ser reemplazado por una producción gráfica con fuerte apoyatura de imagen.

▪ Adecuaciones:

En otros casos el criterio de opción debe ser acordado con el docente a cargo.

F) Narrar experiencias, oralmente y por escrito, manteniendo el asunto y los personajes seleccionados y respetando la secuencia.

La narración es un contenido que forma parte de las adquisiciones de todo hablante escolarizado. El grado de eficiencia en lengua oral y escrita es más preciso y exigente en este caso.

▪ Dificultades:

La deficiencia auditiva acota extremadamente la posibilidad de la narración oral y otro tanto ocurre con la lengua escrita.

- **Adecuaciones:**

El alumno sordo puede ser solicitado a expresarse en Lengua de Señas como compensación de la lengua oral y en secuencias de viñetas con equivalente grado de complejidad para la lengua escrita agregándose datos escritos simples en cada cuadro.

El criterio de acreditación debe establecer como instancia fundamental la necesidad de que el alumno *pueda narrar* experiencias vividas en términos de coherencia entre el asunto, los personajes y la secuencia, sin necesidad de proponer un código lingüístico determinado.

G) Describir, oralmente y por escrito, objetos, lugares y personas, con apoyo gráfico o sin él.

Se trata de competencias en la elaboración de detalles con datos léxicos, orales y escritos, nominales, adverbiales y de adjetivación.

- **Dificultades:**

La deficiencia auditiva somete al niño sordo a una pobreza léxica intrínseca en las lenguas gráfica y fónica.

- **Adecuaciones:**

El contenido y el criterio de acreditación de este ítem son similares al anterior, la diferencia reside en el hecho de que en la descripción escrita también se puede apelar al dibujo como soporte, a la enumeración de los objetos presentes o ausentes, al flechado, al esquema o la viñeta. En el caso de la descripción oral, la Lengua de Señas podrá ampliamente compensar el déficit.

H) Aplicar estrategias cognitivas de lectura a partir del reconocimiento del portador, la silueta textual, el tipo de texto y el propósito de lectura.

Este contenido solicita competencias básicas de estrategia lectora. En la medida en que el texto no sea ni demasiado complejo, ni demasiado extenso el alumno deficiente auditivo está en condiciones de acceder al mismo en los términos de referencia.

- **Adecuaciones:**

El criterio universal de acreditación consiste en asegurar al alumno una mínima posibilidad de utilizar estrategias a partir de la perfecta comprensión de las consignas, en función de la accesibilidad y adecuación de los modelos propuestos por el maestro.

I) Identificar detalles, secuencia temática e intencionalidad explícita en relatos, descripciones e instrucciones escritas con vocabulario de uso cotidiano y disciplinar sencillo, escasa subordinación sintáctica e información explícita predominante.

Este saber implica globalmente un grado de comprensión lectora adecuado al nivel. Se trata de una competencia adecuada en lengua escrita en tanto receptor. Las condiciones de acceso y el criterio general son equivalentes al del ítem anterior.

J) Identificar las claves lingüísticas del texto (palabras conocidas, marcas de género y número, tiempo verbal, nexos) como pistas para la construcción de su significado.

K) Reconocer género y número y establecer la concordancia entre sustantivo y adjetivo y entre sustantivo y verbo.

Estos contenidos hacen referencia a competencias metalingüísticas de base para los hablantes nativos de la lengua que cuentan con la estructura implícita compleja de la lengua materna.

- **Dificultades:**

Toda reflexión sobre los hechos del lenguaje que se refieran a características particulares de la lengua oral o escrita ofrece una dificultad particular para el alumno sordo que opera con el equivalente de una lengua extranjera en términos relativos. Este contenido debe ser por lo tanto considerado cuidadosamente a los efectos de evaluar su incorporación gradual en la medida en que la comprensión y la producción discursiva de estos alumnos lo permita.

- **Adecuaciones:**

El criterio debe residir en la necesidad de acreditar una capacidad adecuada de análisis metalingüístico del niño en relación con el texto. El alumno debe poder hacer una reflexión equivalente en términos gramaticales de mayor accesibilidad: plurales, tiempos verbales simples (presente, pasado y futuro), aposición, uso de conjunciones, expansiones sencillas, modificadores del sustantivo y del verbo.

L) Escribir respetando: *a.* la correspondencia fonema-grafema; *b.* la separación de palabras y de sílabas (al final del renglón); *c.* el uso de mayúsculas; *d.* los márgenes de la página, y *e.* el trazado convencional de las grafías.

La relación fonema-grafema que pone en contacto los elementos constituyentes del sistema fonológico (fonemas) con los elementos constituyentes del sistema grafemático (grafemas) constituye una operación cognitiva de alta complejidad. Respecto de los ítem **b** y **c** el tipo de complejidad es menor y puede ser más fácilmente comprendido. En cuanto a los ítem **d** y **e** se relacionan directamente con la competencia motriz, la sordera no es en sí misma un impedimento de este orden.

▪ **Dificultades:**

La imposibilidad del niño, por deficiencia auditiva, de acceder a la abstracción fonológica en razón de su impedimento perceptivo.

▪ **Adecuaciones:**

El criterio general de acreditación deberá tener en cuenta los contenidos conceptuales que atañen a la construcción adecuada de la lengua escrita, que son fundamentalmente **b** y **c**. Respecto de los otros contenidos **a**, **d** y **e**, puesto que se trata fundamentalmente de aspectos técnicos deben ser considerados opcionales cuyas alternativas, incluidas ciertas postergaciones, se acordarán oportunamente con el docente a cargo.

M) Identificar distintas unidades de la escritura: texto, párrafo, oración, palabra, sílaba y letra.

Se trata de contenidos conceptuales de diferente jerarquía lingüística cuya relevancia es de diferente grado según el orden de enumeración.

▪ **Adecuaciones:**

El criterio de acreditación consistirá en aceptar la identificación de las unidades mayores como el texto, el párrafo y la oración. La condición de base es que la relación pedagógica y las estrategias didácticas con las que opera el docente resulten adecuadas.

N) Emplear los cuatro tipos de letras (mayúscula y minúscula, imprenta y cursiva) y reconocer sus usos más frecuentes.

Se trata de una competencia de orden estrictamente visual, relacionada con la convención socio cultural del grupo considerado.

- **Adecuaciones:**

El criterio de acreditación de base consistirá en solicitar del alumno sordo la posibilidad de ser competente en por lo menos un tipo de escritura que discrimine mayúscula de minúscula.

Un criterio más general será que la sustancia significativa de la lengua escrita otorga a la percepción de la misma una posibilidad amplia en el caso del niño sordo ya que puede hacer un uso más intensivo de la misma (incluyendo el uso de computadoras adaptadas en el caso de problemas motrices).

O) Reconocer tiempo presente, pasado y futuro.

Este contenido es de orden cognitivo de organización del mundo, corresponde a la competencia metalingüística (estructura). Su dominio permite además una mejor comprensión de la lengua escrita.

- **Dificultades:**

La deficiencia auditiva aísla al niño de la estructura temporal organizada a través de la lengua.

- **Adecuaciones:**

En este caso el nivel de análisis semántico-temporal puede ser explicitado a través de diferentes códigos alternativos. La Lengua de Señas asegura esta organización y se impone por lo tanto su uso.

Bibliografía

- Alisedo, G., *Acerca de un bilingüismo particular*, en: *Ecos fonoaudiológicos*, Buenos Aires, año I, n° 3, 1997.
- , *Alfabetizar en silencio*, El Cisne, Buenos Aires, n° 16, 1991.
- , *Aspectos teóricos de un bilingüismo de frontera, el caso de Rivera. La mirada del tiempo*, Montevideo, Asociación de Literatura Femenina Hispánica, 1993.
- , *La comunidad sorda y la Lengua de Señas*, El Cisne, Buenos Aires, n° 5, 1990.
- , *La diada sujeto/objeto en la alfabetización del niño sordo*, Actas del XI Seminario Hispanoamericano sobre Educación de las Personas Sordas. Córdoba, 1993, Gallaudet University, Washington DC.
- , *Diccionario Lengua de Señas Argentina/ Español*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, setiembre 1997.
- , *En búsqueda del respeto por la diferencia. Bilingüismo lengua oral/lengua de señas*, Buenos Aires, Tiempo de Integración, 1990.
- , *¿Escuela especial? ¿Centro terapéutico?*, El Cisne, Buenos Aires, n° 2, 1990.
- , "Fundamentos semiológicos para una pedagogía de la lectoescritura en el niño sordo", en: *Lectura y vida*, Buenos Aires, junio 1987.
- , "Lingüística y bilingüismo", en: *Espaço* (INES, Ministerio da Educação do Brasil), Río de Janeiro, 1993.
- , *Rol docente, alfabetización y fracaso escolar en el caso de sordera infantil*, OREALC-UNESCO-Setiembre 1988.
- , *Sordera y prevención terciaria*, El Cisne, Buenos Aires, n° 4, 1990.
- Alvarado, M., *Paratexto*, Buenos Aires, Cátedra de Semiología, Ciclo Básico Común, UBA, 1994.
- Bacchi, A., "Andrea, única oyente en una familia de sordos", en: *Ecos fonoaudiológicos*, Buenos Aires, año 2, n° 1, 1997.
- Battro, A.M. y Denham, P.J., *Discomunicaciones, computación y niños sordos*. Buenos Aires, Fundación Navarro Viola, 1989.
- Benedetti, M.L., "Los niños del silencio: reflexiones acerca de la clínica con niños sordos", en: *Ecos Fonoaudiológicos*, Buenos Aires, año 3, n° 1, 1998.
- Boix, G. y otros, "La enseñanza formal de la Lengua Oral en una escuela bilingüe", en: *Ecos Fonoaudiológicos*, Buenos Aires, año 2, n° 2, 1997.

- Brusco, A. y Ricci, G., "Hacia nuevos enfoques y nuevas perspectivas en la educación", en: *Ecos Fonoaudiológicos*, Buenos Aires, año 3, n° 1, 1998.
- Caselli, C. y otros, "La competencia comunicativa en los niños sordos: estrategias de interacción en actividades de organización de textos en la computadora", en: *Fonoaudiológica*, tomo 41, n° 3; tomo 42, n° 1, 1996.
- , "La competencia narrativa en los niños sordos: estrategias morfosintácticas, de coherencia y de cohesión del texto", en: *Fonoaudiológica*, tomo 41, n° 3; tomo 42, n° 1, 1996.
- Chomsky, N., *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.
- Chomsky, N. y Piaget, J., *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*, Barcelona, Crítica, 1983.
- Fernandes, E., *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*, Río de Janeiro, Agir, 1990.
- Ferreira Brito, L., *Integração social & educação de surdos*, Río de Janeiro, Babel Editora, 1993.
- Fine, P.J., *La sordera en la primera y segunda infancia*, Buenos Aires, Panamericana, 1977.
- Furth, H.G., *Pensamiento sin lenguaje: implicaciones psicológicas de la sordera*, Madrid, Marova, 1981.
- Garton, A.F., *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Heward, W.L., *Niños excepcionales: una introducción a la educación especial*, 5ª ed., Madrid, Prentice Hall, 1998.
- Laborit, E., *El grito de la gaviota*, Barcelona, Seix Barral, 1995.
- Lane, H., *El niño salvaje de Aveyron*, Madrid, Alianza, 1984.
- Leahey, T.H. y Harris, R.J., *Aprendizaje y cognición*, 4ª ed., Madrid, Prentice Hall, 1998.
- Lenneberg, E., *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1975.
- Löwe, A., *Audiometría en el niño*, Buenos Aires, Panamericana, 1981.
- Luria, A.R. y Yudovich, R., *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*, Madrid, Pablo del Río, 1978.
- Marchesi, A., *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*, Madrid, Alianza, 1991.

- Meinberg, Regina Céli Cupello, *A relação terapeuta paciente em fonoaudiologia: problemas, técnicas, soluções*, Río de Janeiro, Revinter, 1990.
- Narbone, J. y Chevrier-Muller, N., *El lenguaje del niño: lenguaje normal, evolución y trastornos*, Barcelona, Masson, 1997.
- Nix, G.W., *Corriente prevaeciente de educación para niños y jóvenes hipoacúsicos y sordos*, Buenos Aires, Panamericana, 1978.
- Northern, J.L. y Downs, M., *La audición en los niños*, Barcelona, Salvat, 1981.
- Núñez, B., *El niño sordo y su familia: aportes desde la psicología clínica*, Buenos Aires, Troquel, 1991.
- OEI-APANDA, *Logopedia y nuevas tecnologías*, Madrid, OEI, 1987.
- Ong, W.J., *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Perazzo, R., *De cerebros, mentes y máquinas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Pichot, P., *DSM-IV: manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Barcelona, Masson, 1998.
- Richelle, M., *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Herder, 1975.
- Rondal, J.A. y Seron, X. (comps.), *Trastornos del lenguaje*, Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1991.
- Skljar, C., *La educación de los sordos*, Mendoza, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, 1997.
- Veroslavsky, P., "Intervención temprana fonoaudiológica en niños con hipoacusias sensorineurales", en: *Ecos Fonoaudiológicos*, Buenos Aires, año 1, n° 2, 1996.
- Vigotsky, L S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1979.
- , *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Editorial Lautaro, 1964.
- Wakefield, T., *Una escuela especial: la educación de los niños con problemas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

3.2. El aprendizaje en alumnos con impedimentos visuales

Una aproximación a la problemática en el contexto del aula

El rol de la escuela es preparar a los educandos para la vida. Esta preparación no comprende, por cierto, sólo las asignaturas académicas o los aspectos intelectuales, sino que abarca, en el caso específico de los alumnos con deficiencia visual, una serie de aspectos complementarios que contribuyen a su formación integral entendiendo que debe vivir en un mundo de personas con vista, compartir con ellas las responsabilidades y construir su destino.

El cometido de la escuela no se agota con la enseñanza del cálculo o de los hechos históricos o de las funciones gramaticales; tampoco agota sus funciones enseñando técnicas compensatorias o estimulando el uso de los sentidos restantes para obtener información del mundo circundante. Va mucho más allá la función de la escuela, cuya tarea es la de formar personas que sepan desenvolverse en la vida familiar, social y laboral, con un máximo de eficiencia y con un mínimo de frustraciones.

Desenvolverse con eficiencia significa saber actuar con independencia y seguridad, saber aceptar las propias limitaciones, saber enfrentar y resolver problemas, saber vivir con dignidad. Si la escuela enseña todo esto, contribuye a que el alumno con limitaciones visuales transitando por el camino de la independencia, llegue a la libertad y a su realización íntegra como ser humano.

Cuando pensamos en los sentidos, comúnmente nos referimos a aquellos enunciados por los filósofos griegos: vista, oído, tacto, gusto y olfato. Sin embargo, hoy se consideran también las sensaciones propioceptivas como: kinestesia, equilibrio, hambre, dolor, etc. Algunos sentidos funcionan mejor en grupos –tacto y kinestesia, gusto y olfato- y, también es cierto que los sentidos mejoran su funcionamiento cuando simultáneamente interviene la visión.

La información que se recibe a través de los sentidos es procesada en el cerebro, comparada y combinada con otras informaciones, aportando así a la reconstrucción conceptual que realiza cada persona para apropiarse del mundo y poder actuar en él. La forma en que estos conceptos se organizan en la memoria depende también de la utilización de los sentidos, y se ha probado que el sentido que más se emplea es la vista.

Cuando falta un sentido, al cuadro del mundo que avizoramos le falta una dimensión, es cuando nos hacemos conscientes de su importancia. Si estamos resfriados nos parece que las comidas son insípidas porque no podemos olerlas ni gustarlas; un catarro nos produce una pérdida olfativa parcial e inconvenientes temporarios.

El niño que nace con un sentido menos no podrá recolectar toda la información que normalmente se recibe por ese sentido, de manera que nuestra responsabilidad es ayudarlo a que comprenda, de la mejor manera posible, el mundo que lo rodea mediante el uso de sus sentidos útiles.

La falta de audición o de visión afectan más que la falta de otros sentidos, para la formación de conceptos. Los sordos pierden la información que se obtiene a través de la comunicación oral y la descripción verbal de cosas.

En cambio, al alumno con impedimentos visuales necesitamos estimularlo para que utilice al máximo los otros sentidos, por ejemplo el auditivo, debe ser consciente de los sonidos que le rodean y poder elegir cuáles son importantes en determinada circunstancia. Así, cuando se dispone a cruzar una calle debe bloquear los sonidos del movimiento de los peatones y los que llegan de los comercios, para seleccionar los del sentido del tránsito y determinar el momento exacto en que puede comenzar el cruce. Para aprender a escuchar selectivamente e interpretar lo que oye, necesita mucha práctica y ayuda de su maestra.

Los educadores debemos buscar la forma de favorecer en estos alumnos el desarrollo de todos sus sentidos (incluso la visión cuando haya un remanente), para que logren un mejor funcionamiento integral.

Lowenfeld analizó que los impedimentos visuales imponen como resultado directo tres limitaciones básicas sobre la persona:

1. En el alcance y variedad de experiencias;
2. En su habilidad para manejarse, y
3. En la interacción con el ambiente.

La visión tiene una muy importante función al servir como **sentido unificante, totalizador y estructurante**. Por mucho tiempo se creyó que las personas ciegas estaban automáticamente compensadas por la pérdida de un sentido, aumentando la efectivi-

dad de los otros. Las investigaciones científicas de los umbrales sensoriales comparativos, no confirmaron esta postura.¹

No hay duda, sin embargo, que ellas deben confiar en los datos sensoriales no visuales para acceder al conocimiento de su realidad. El mismo refinamiento por medio del uso y la necesidad ocurre con algunos profesionales en casos especiales: el cardiólogo que escucha el latido del corazón, el catador de vinos o perfumes, el director de orquesta, etc. **“Una mayor eficiencia en el niño con impedimentos visuales para interpretar los datos sensoriales percibidos, debe ser el resultado de la atención, la práctica y el aumento del uso de las otras facultades”.**²

Las experiencias de toque y kinestésicas, y la audición son las más importantes para desarrollar su conocimiento del mundo circundante. El sentido kinestésico es quizás, el que más requiere estimulación para su desarrollo, porque a veces está ausente en los niños con impedimentos visuales la motivación para realizar actividades motoras gruesas y desarrollar sus destrezas físicas, ya sea por miedo propio o de sus padres. Es importante que se les enseñe, desde el comienzo, a realizar las actividades con los movimientos correctos, pues es mediante este aprendizaje como construyen su percepción kinestésica (la habilidad para conocer cómo se encuentra su cuerpo con relación al espacio), y, fundamentalmente, para favorecer su memoria muscular, muy útil por su imposibilidad de controlar visualmente las posiciones y movimientos de su cuerpo.

Debe resaltarse la necesidad de ayuda temprana para la construcción de experiencias fundantes que sustenten el desarrollo emocional e intelectual. Tales son los beneficios de una escolarización temprana en el Nivel Inicial, ya que permite el comienzo oportuno del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en Braille.

La audición da indicaciones de distancias y dirección -siempre y cuando el objeto emita algún sonido-, pero no lo ayuda a conseguir ideas concretas del objeto como tal. El canto de un pájaro que oye un niño con severo impedimento visual, no le da idea concreta del pájaro en sí. Él puede saber en qué dirección está ubicado y aproximadamente cuán lejos está, siempre y cuando haya aprendido esto a través de pasadas experiencias y asociaciones, que juegan un gran papel en la utilización de la audición. Lo mismo se hace verdad cuando nos referimos a las experiencias olfatorias que nos ofrecen importantes indicacio-

¹ Hayes, 1964.

² Lowenfeld, 1971.

nes en cuanto a la presencia, distancia y calidad de los objetos. La visión, en cambio, da detalles de forma, tamaño, color y la relación espacial de los objetos, aún cuando éstos estén lejos del sujeto.

Para realizar cualquier tipo de observación táctil **es menester tomar contacto directo con el objeto**, en esto reside la fortaleza y la debilidad del tacto. Su fuerza reside en los conocimientos que provee referidos a forma, tamaño, textura, elasticidad, temperatura, peso, dureza, más completos que la simple observación visual, que el tacto informa independientemente de las condiciones de luz.

Su debilidad se debe al hecho de que **muchas cosas son inaccesibles** (el sol, los cuerpos celestes, el horizonte), otras tantas demasiado grandes (las montañas, los grandes edificios), demasiado pequeñas (una mosca, una hormiga) o demasiado frágiles (una mariposa, un copo de nieve) para que sean observadas por el tacto. También objetos en determinadas condiciones, que no pueden ser observados táctilmente, por ejemplo porque están en movimiento (aviones, trenes), muy calientes, muy fríos o peligrosos y objetos que no tienen forma propia y deben ser mantenidos en frascos (el mercurio dentro del termómetro).

También es de destacar que **el sentido del tacto funciona sólo si está activamente empleado con el propósito de conocimiento**, en tanto que la visión está activa mientras los ojos están abiertos y la audición funciona constantemente a menos que el órgano esté obstruido. Por lo tanto, a estos niños se les debe estimular permanentemente para que apliquen el tacto con fines de conocimiento. Como en nuestra sociedad persiste el tabú por “tocar”, **en ocasiones deberemos prevenirlo por la desaprobación social que esto pueda implicar.**

Las experiencias sensoriales de estos alumnos están limitadas en su alcance y variedad, por lo que la intervención docente es necesaria para superar esta limitación.

Algunos conceptos visuales sólo pueden ser explicados por analogías como por ejemplo, **la reflexión del espejo**, comparándolo con el eco o con el grabador de audio, que repiten el mismo sonido, pero que no es el emitido por el emisor; una analogía de **brillo** podría ser un sonido estridente; la **sombra** se asocia con la disminución de la temperatura; el **relámpago** es para la vista lo que el trueno es para el oído.

Los conceptos y leyes físicas de la luz y el color son muy difíciles de comprender cuando no se cuenta con un aparato visual en condiciones aceptables. La percepción

del color no puede ser reemplazada por ningún otro órgano sensorial ya que ésta es una función específica de la retina. **Las personas ciegas de nacimiento no pueden tener experiencia propia y por consiguiente un concepto real del color.**

En la vida cotidiana del aula donde se escolarizan personas ciegas, los colores son ampliamente utilizados para situaciones de aprendizaje y hasta para múltiples señalamientos, inclusive, de potenciales peligros (semáforos, riesgos de accidentes), para permitir que las personas con impedimentos visuales severos construyan asociaciones (que pueden ser verbales, sensoriales y emocionales) con ciertos colores. El color blanco puede estar asociado con nieve y la blancura puede estar identificada con frialdad y limpieza. Estas asociaciones de color varían de persona a persona tanto como de tiempo en tiempo y de cultura en cultura. **Los niños necesitan realizar experiencias con las asociaciones de color más comunes, porque vivirán en un mundo en que el color está presente, pero nadie debe asumir que el color tenga un significado genuino para ellos, por lo tanto, sólo adquiere significado social.**

Nuestros objetivos como educadores deben incluir el de ayudar al niño para que lleve una vida con la mayor independencia posible. Para esto necesitará poseer amplios conceptos sobre el mundo en el que vive, comprender cuál es su lugar en ese mundo y tener un exacto sentido de lo que vale para los otros. Al ayudar al niño a desarrollar tempranamente sus sentidos restantes le estamos dando las bases para que comprenda su medio y funcione en él con un mínimo de dificultades.

Breve reseña de la educación integrada de alumnos con impedimentos visuales

En el año 1900 se organizó por primera vez una clase para niños ciegos en la ciudad norteamericana de Chicago. Con posterioridad a este primer intento se abrieron clases similares en otras ciudades de Estados Unidos, pero, fue en 1955 cuando el movimiento hacia la educación integrada tomó verdadero auge debido, en parte, al enorme aumento sorpresivo del número de niños con impedimentos visuales surgido como consecuencia de la aparición de la fibroplasia retrolental (afección retiniana en bebés prematuros debida a la acción del oxígeno sobre la retina inmadura).

La gran cantidad de casos, la falta de suficientes establecimientos educacionales que pudieran absorberlos, las aptitudes intelectuales y el nivel socioeconómico de muchos de los niños, hicieron propicio el momento para que se promoviera y fomentara

la educación integrada, modificando y perfeccionando la forma en que ésta se llevaba a cabo hasta entonces.

Desde 1955 hasta la fecha el movimiento no se ha detenido; se ha incrementado, perfeccionado y hoy son muchos los países en donde se propicia y cumple con eficiencia programas de integración escolar, coexistiendo diversas modalidades según las políticas y posibilidades locales.

En nuestro país, la modalidad que ha dado mejores resultados es la de incluir los servicios de una **maestra integradora** que acompañe el proceso de integración de los niños con impedimentos visuales.

Algunas de las funciones específicas de la maestra integradora son:

- ✓ Alfabetizar con el sistema de lectura y escritura Braille.
- ✓ Efectuar transcripciones en Braille para el alumno y en escritura convencional lo que escribe el niño para que la maestra pueda corregir su tarea y evaluar su evolución.
- ✓ Preparar todo el material didáctico que se utiliza en las clases adaptándolo a las condiciones de percepción del alumno.
- ✓ Asesorar, adaptar, seleccionar y conseguir los recursos necesarios para que el alumno participe activamente en las clases a fin de que realmente se integre y no sólo esté incluido en la escuela.
- ✓ Capacitar al alumno en el dominio de los útiles de geometría, el ábaco adaptado (Cramer o Sorobá), ayudas ópticas prescriptas, etc.
- ✓ Asesorar a los docentes acerca de las adaptaciones curriculares que cada alumno requiera para acreditar los aprendizajes correspondientes al ciclo que cursa.
- ✓ Capacitar al alumno en:
 - La técnica Hoover de uso del bastón blanco.
 - Las Actividades Básicas Cotidianas o habilidades de la vida diaria, que impliquen aprendizajes de técnicas apropiadas para lograr eficiencia e independencia en su higiene y arreglo personal; en su desempeño social en distintas circunstancias; tareas y responsabilidades.
 - El uso de ayudas ópticas y tecnológicas específicas.
 - La escritura cursiva que le resulta útil para comunicarse con las personas que ven y para lograr su firma a la edad conveniente para hacerlo.

- La educación gestual que, de igual modo, facilita su comunicación con su medio social.

En nuestro país, es posible contar con el asesoramiento de maestras especializadas en discapacidad visual, ya que en todas las provincias hay escuelas especiales que, o bien atienden exclusivamente a niños con discapacidad visual o, tienen servicios agregados con docentes que han adquirido experiencia y han participado de cursos o congresos especializados.

Quiénes son estos alumnos

La integridad de la visión puede ser limitada de tres maneras:

- La agudeza visual puede estar reducida o ser inexistente.
- El campo de visión puede ser restringido.
- La visión del color puede ser defectuosa.

Para una mejor comprensión del daño del aparato visual y sus consecuencias, debemos definir los diferentes grados de discapacidad visual. Actualmente se consideran dos grandes grupos, cuyas necesidades educativas son distintas según conserven o no, un resto de visión útil para determinadas tareas:

- a) Alumnos ciegos.
- b) Alumnos disminuidos visuales.

La **definición de ceguera legal** de la Organización Mundial de la Salud (OMS) establece sus límites en términos de agudeza y campo visual. La gradación de la agudeza visual va desde cero (0) que es la falta total de percepción lumínica, hasta un décimo (1/10) equivalente a una pérdida del noventa por ciento (90%) y el campo visual restringido hasta veinte grados (20°) o menos, en el diámetro más amplio. Ambos factores corresponden a mediciones realizadas con la mejor corrección óptica posible.

Trataremos de evitar el criterio estrictamente numérico y adoptaremos la siguiente **clasificación**:

- **Ciegos totales:** quienes no tienen ninguna percepción luminosa, por lo tanto ninguna percepción visual.
- **Deficientes visuales profundos:** quienes poseen alguna visión, pero que aún así tienen que utilizar en su desempeño, técnicas propias de las personas ciegas. En

la realización de las tareas visuales gruesas presentan muchas dificultades y las tareas de detalle no pueden efectuarlas visualmente.

- **Deficientes visuales severos:** quienes para desarrollar tareas visuales de detalle requieren más tiempo y energía, logrando un desempeño visual aceptable.
- **Deficientes visuales moderados:** quienes presentan una capacidad de desempeño visual casi al mismo nivel que las personas con capacidad visual normal.

Esta categorización³ es sólo una de las muchas definiciones de la baja visión que se conocen y puede ser apropiada para evaluar la situación de cada alumno.

En todos los casos de deficiencia visual es necesario y conveniente efectuar un estudio oftalmológico apropiado para determinar las ayudas ópticas y no ópticas que mejoren la eficiencia y desempeño visual de los niños, así como las condiciones lumínicas que más lo favorecen.

No resulta fácil en los niños con deficiencia visual profunda y severa determinar si utilizará sistema Braille o macrotipos (letra ampliada), si los materiales didácticos para desempeñarse con la mayor eficiencia posible, han de ser en relieve o no, etc., estos aspectos pedagógicos los resolverá la maestra integradora y/o la estimuladora visual del niño si está participando de este servicio.

En todos los casos, la educación estará dirigida a dar a estos niños un conocimiento de las realidades de su entorno, la confianza para enfrentar estas realidades y el sentimiento de que es reconocido y aceptado como un individuo por su propio derecho.

Algunas de las necesidades educativas especiales que habitualmente presentan los niños con impedimentos visuales

– Emplear todos los sentidos para acceder al mundo

Educar al niño con impedimentos visuales implica, como primera tarea, ayudarlo a aceptar su limitación y saber vivir *con ella*, no *a pesar de ella*, obteniendo de la vida todo lo mejor que pueda lograr, a fin de participar en su medio ejerciendo todos sus derechos y cumpliendo todos sus deberes y responsabilidades. Para esto se hace necesario dirigir al individuo hacia el **uso y empleo de todas sus facultades y medios a su alcance para conocer, captar, y comprender su contexto, de manera de te-**

³ Colembrander, 1977.

ner la más completa participación en él, empleando medios o formas compensatorias de su déficit sensorial. Todo niño discapacitado visual que tenga acceso a la educación será cuando adulto, un ciudadano participante.

La limitación en los contactos y experiencias de vida, la pasividad receptiva que con frecuencia se observa en los alumnos con este impedimento, los lleva a desarrollar peculiaridades en su lenguaje denominados *verbalismos*, que es “toda expresión que utilizan para comunicarse y que no se sustenta en una observación empírica”⁴ y que al decir de Thomas Cutsforth es “como un deseo inconsciente de igualarse a los que ven”.

Es frecuente encontrar a niños que emplean palabras tales como ancla, faro, termómetro, molino, etc., pero que colocados frente al objeto real o a una exacta reproducción no pueden identificarlo con propiedad. Pueden nombrar el objeto, tal vez describirlo, relacionarlo con otros, conocer su uso, pero les falta la representación acabada del mismo.

La adquisición y utilización cotidiana de conceptos verbales sin estar basados en percepciones visuales directas, y por lo tanto, carentes de ese contenido experiencial, puede tener efectos negativos tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de la personalidad del niño ciego. Ocurrirá en la medida en que éste acepte o descanse en descripciones verbales transmitidas por quienes ven, sin tratar de obtener impresiones o sensaciones a través de las experiencias concretas que le suministran sus sentidos restantes, con el potencial peligro que estas descripciones “dadas” puedan llevarlo a perder confianza en su propio mundo sensorial y negarle a éste valor, entregándose a aceptar conocimientos visuales vividos por otro y recibidos pasivamente por él.

Con frecuencia los maestros leen descripciones y escritos de niños con impedimentos visuales en los que se advierte hasta qué punto se encuentran influenciados por el mundo visual que los rodea, que no es propio pero que de todas formas lo asimilan, y cómo sin notarlo, se alejan de su mundo genuino, mundo rico en sonidos, olores, dimensiones, formas, texturas, vibraciones y tantas otras pequeñas sutilezas que para muchos pasan inadvertidas.

Aquí se transcriben párrafos del “Retrato de mi madre”, escrito por una niña de doce años, ciega de nacimiento: “Sus cabellos rubios y brillantes. Sus ojos verdes parecen go-

⁴ Schwartz, 1982.

tas de agua sobre su blanca tez. Su suave mirada nos llega como una caricia, pero cuando se enoja mueve las manos con rapidez como anunciando que algo va a pasar.”

¿Qué imagen física tiene esta niña de su madre? ¿Cómo la percibe y la concibe? Quizás ignore, o no lo mencione por temor a equivocarse, que los cabellos son largos o cortos, suaves, lacios o enrollados, que su mirada que acaricia va acompañada de una voz suave y pausada.

En contraposición a este retrato está la descripción de un paseo al campo de un muchacho de trece años: “El día era tibio y no corría viento. Salimos muy temprano y pronto llegamos al río. El agua del arroyo corría muy despacio y cerca de él había un tero y una gavio-ta, que cuando nos vieron llegar, salieron a volar. Las orillas del arroyo estaban llenas de flores perfumadas y algunas, por el olor, me hacían acordar de mi abuelita.” Este niño ha gozado y disfrutado con el paseo, habiendo vivido el vuelo de los pájaros, el ruido del agua al correr, el perfume de las flores que hacían el paisaje.

– Necesidad de adecuada exigencia sin sobreprotección

Es indudable que las actitudes ambientales juegan un papel preponderante en la formación de la personalidad de los niños con impedimentos visuales, y el estereotipo está cargado de connotaciones negativas, tales como inutilidad, dependencia, incapacidad e infelicidad. Como resultado de este estereotipo, la ciega despierta piedad. Las personas que no tienen contacto permanente con estos niños tenderán a enfocar su atención en el impedimento y les tomará un tiempo hasta que sean capaces de mirar al niño antes que su deficiencia. Por consiguiente, las reacciones estereotipadas deberán ser superadas como un prerrequisito para acompañar con eficiencia el proceso de aprendizaje de los niños con deficiencia visual.

Es conveniente que los maestros eviten:

- Considerar cualquier logro del niño como “extraordinario” o “maravilloso”.
- Pensar que los niños visualmente impedidos están necesitados de consideraciones especiales en todos los aspectos de su vida escolar.
- Creer que las cosas deben ser hechas o arregladas *para él*, en lugar de *con él* o *por él*.

– Necesidad de experiencias concretas

Todo niño está familiarizado con una multitud de personajes y escenas de la vida doméstica y social, conoce al cartero, al policía, al conductor de ómnibus, las escenas e incidentes de la vida de la calle, las mercaderías de los comercios, los animales domésticos y del campo, etc. Cualquier sustantivo que use, ya sea nube, chimenea, espejo, representan una cantidad de experiencias que él ha visto, discriminado, clasificado e integrado en una palabra o concepto. La experiencia de cosas como éstas, y sus relaciones observadas y construidas, son el material de la mente del niño y sobre ellas el maestro trabaja diariamente para los propósitos de la educación.

Las necesidades más profundas y fundamentales para los niños con impedimentos visuales son una experiencia rica e íntima con las cosas comunes y el conocimiento directo de las actividades que desempeñan los personajes que se mueven a través de las escenas de su vida cotidiana.

A manera de ejemplo, un alumno ciego adolescente a quien en clase de expresión corporal se le solicitó imitar a su padre trabajando (es carnicero) se vio imposibilitado de hacerlo, porque nunca tuvo la curiosidad de observar los movimientos que realiza su papá en la actividad laboral (la madre consideraba peligroso que el niño se acercara al lugar de trabajo de su padre). Como se apreciará para lograr este conocimiento **no** sirven los sustitutos verbales, los niños sólo pueden acceder a él por la percepción táctil, en contacto directo con la acción.

La concretividad en la enseñanza, puede ser lograda, esencialmente de dos modos:

- ✓ Haciendo que los niños observen táctilmente el objeto o la situación en sí misma.
- ✓ Dándoles un modelo del objeto, con la mayor fidelidad de la realidad posible.

En todos los casos es menester priorizar la realidad. Además, es recomendable darle suficiente tiempo para la observación de los objetos. Para conocer situaciones es muy útil la dramatización y los juegos de imitación, que en los niños con impedimentos visuales deben ser motivados y guiados por el docente, porque **debido a la dificultad de imitación el juego simbólico se ve afectado y no aparece espontáneamente.**

Los mapas, planos y diagramas en relieve son muy valiosos desde los primeros años de la escuela, para desarrollar conceptos espaciales e interrelaciones básicas, necesarias para la orientación y otros propósitos.

El uso de figuras realizadas (plástico termoformado o dibujos de madera superpuestos, etc.) como equivalente de las ilustraciones ha sido probado a menudo, pero sin éxito. La experiencia ha demostrado que estas figuras en relieve pueden dar como resultado ideas equivocadas, como por ejemplo, cuando le mostramos una figura en relieve de un animal de cuatro patas, con sólo tres, porque la cuarta, por la perspectiva, está escondida visualmente. Es preciso recordar que la perspectiva es una función visual, de manera que esta capacidad puede estar alterada o ser inexistente, en los alumnos con deficiencia visual o ceguera.

– **Necesidad de aprender haciendo**

Es común que a causa de las reacciones familiares ante el impedimento visual, en general, estos niños tengan escasas oportunidades para la actividad propia. Por lo tanto, la escuela deberá prestar mucha atención al estímulo que se les ofrece para hacer cosas por sí mismos como lo deseen y sean compatibles con la dinámica de la clase. Necesitan aprender muchas de las actividades cotidianas que se adquieren por imitación (inicialmente a través del juego y posteriormente por necesidad de crecer) como por ejemplo: higienizarse, peinarse, vestirse, jugar, utilizar los cubiertos con corrección, etc. Debemos estimular al niño a ser independiente y a tener éxito en estas tareas.

De acuerdo con su edad y habilidades el alumno podrá usar tijeras (en principio de punta roma) y otras herramientas de empleo en las tareas del aula, con la debida precaución, supervisión del docente y situación controlada para evitar daños a sí mismo o a terceros. Es fundamental mostrarle confianza en sus posibilidades y no infundirle temor en el uso de los instrumentos cortantes o punzantes, que favorecen su actividad escolar y social.

Cuanto más situaciones haya aprendido a dominar, más fuerte será el sentimiento de seguridad, más positiva su autoimagen y mayores sus posibilidades de integrarse socialmente en condiciones de igualdad. La maestra, en colaboración con la maestra integradora y, conociendo las posibilidades del alumno, tendrá que distinguir entre las tareas y habilidades que son esenciales para que el niño realice en determinada etapa de su desarrollo y cuáles deben ser dejadas para más adelante. Por ejemplo, es conveniente que los niños con deficiencia visual que utilizan el sistema Braille aprendan la escritura convencional que les resultará necesaria para comunicarse con las personas que ven y también, para firmar; pero, este es un aprendizaje que se dará a partir del segundo ciclo.

– **Necesidad de disponer de material apropiado para su aprendizaje**

No existen métodos especiales para educar a niños con impedimentos visuales, ya que el proceso de aprendizaje y la actividad mental no están determinados por la visión, aunque se vean favorecidos con su participación. Es oportuno agregar, sin embargo, que si bien la metodología es la misma, las variantes se dan en las técnicas a emplear y en los recursos didácticos que el maestro pone en juego para hacer que el alumno pueda construir su conocimiento.

Si se menciona la actividad creadora del docente es porque resulta necesario tener en cuenta que la acción educativa se logra mediante la correcta conducción del proceso de aprendizaje, contando con su disposición, con sus aptitudes personales y con su intuición, las que agregadas a la ciencia y al asesoramiento que le brinda el maestro integrador, le indicarán el camino a seguir para obtener lo mejor de cada alumno.

Es misión del docente poner al niño en contacto con el mundo que le rodea. Para lograr esto es imprescindible conocer cómo accede al aprendizaje el alumno con discapacidad visual, de qué medios se vale para adquirir la información de todo aquello que está fuera del alcance de sus manos o de su visión disminuida y en qué medida esos medios de que se vale y esos conocimientos que recibe son iguales o diferentes de los de las personas que ven.

El alumno con impedimentos visuales puede:

- Comprender las lecciones de geografía, sin ninguna dificultad contando con los **mapas en relieve** correspondientes a cada tema.
- Efectuar mediciones en geometría si dispone de los **instrumentos con graduación táctil**.
- Participar activamente de las clases de lectura con sus **libros y textos escritos en Braille o macrotipos**.
- Escribir con su **pizarra y punzón o, su máquina de escribir en Braille**, o, su **software lector de pantalla y su sintetizador de voz** para la computadora.
- Participar de las clases de ciencias naturales y sociales cuando dispone del **materia real para explorar y gráficos o esquemas en relieve**.
- Operar matemáticamente con su **ábaco o con calculadoras parlantes**.
- Participar de los juegos y deportes disponiendo de **pelotas sonoras**.

Estos son los materiales didácticos y auxiliares básicos para que el alumno pueda participar activa y creativamente en las clases. Algunos de estos materiales pueden conseguirse en el país (al final del capítulo se incluirán direcciones), otros los prepara la maestra integradora o, pueden ser adaptados por la maestra de grado con auxilio de los familiares.

A manera de ejemplo, algunas sugerencias para hacerlo artesanalmente:

Mapas y planos en relieve: Plano del aula: Sobre un cartón que represente el piso, pegar cuadrados o rectángulos de papel de lija, papel felpilla, cuero, etc. manteniendo el tamaño, la proporción y distribución de los elementos que se encuentran en el aula.

Mapa de la división política de Argentina: Sobre una hoja de cartulina de aproximadamente 25 cm por 35 cm, se dibuja el mapa y se pueden bordar los límites del país con lana gruesa y los límites de las provincias, con lana fina (en punto hilván para evitar que se rompa la base). Para terminar la tarea y lograr mayor durabilidad, es conveniente pegar por el reverso una plancha de cartulina de las mismas dimensiones. Otra alternativa posible es pasar una línea de cola plástica u otro material maleable que al secarse o adherirse permita una línea realzada con suficiente relieve para distinguir táctilmente. Es recomendable hacer línea continua en el límite del país y líneas de puntos en los límites de las provincias. las capitales de las provincias y del país, pueden ser perlititas muy pequeñas, cabezas de alfileres de plástico, etc. pegadas en el lugar correspondiente. También es conveniente pegar otra cartulina o cartón para darle consistencia.

Mapa de regiones geográficas: Sobre una hoja de cartulina se marcan las regiones y se les pega a cada una telas o papeles de distintas texturas o, se le puede pegar diversos materiales como harina de maíz, yerba, fideos de sopa, arena, etc. es decir materiales que una vez terminado permitan diferenciar táctilmente una región de otra. Es recomendable que tengan suficiente diferenciación los materiales que están en regiones contiguas del mapa. Es recomendable combinar texturas ásperas y suaves, materiales con mayor y menor realce, etc.

Instrumentos de graduación táctil: Reglas, escuadras plásticas se pueden adaptar marcando sobre el borde una muesca cada centímetro. Estas marcas pueden hacerse con la hoja de un cuchillo caliente o, con una sierra fina, etc. Las graduaciones de 5 ó

10cm pueden hacerse con cuidado perforando hacia adentro con un clavo muy delgado caliente. Los transportadores pueden ser adaptados de igual manera.

Cinta métrica de tela: Es posible marcar los centímetros con broches de escritorio (de máquina de abrochar papeles), cuidando que el broche conserve la posición de la línea que indica la graduación, es decir, perpendicular al borde de la cinta métrica. Es recomendable usar broches pequeños para los centímetros y broches grandes (o dos pequeños juntos) para los 5 ó 10cm.

Relojes: Para el aprendizaje de la hora es muy conveniente quitarle el vidrio a un reloj despertador convencional análogo y, si no tiene marcados los números con algún relieve, se pueden marcar con puntitos de cola plástica. A los relojes de pulsera convencionales análogos se les puede colocar un mecanismo de bisagra para que el vidrio pueda ser levantado para leer la hora. Asimismo, se puede conseguir relojes parlantes.

Calculadoras parlantes o de números ampliados: Actualmente se pueden conseguir a precios relativamente accesibles estos materiales útiles para agilizar su desempeño en matemáticas.

Textos en macrotipos: Si la condición visual del alumno le permite leer con letras ampliadas o macrotipos, se pueden escribir textos con lapiceras de fibra, adecuando el tamaño, grosor y separación de los renglones a las posibilidades del alumno. Asimismo, se pueden preparar hojas apropiadas marcando los renglones con fibra verde sobre hojas de tamaño oficio. Del mismo modo, dado que la letra que hará el alumno será de mayor tamaño, es conveniente colocar los renglones con hoja en posición apaisada.

Por otra parte, la tecnología (ampliación por fotocopia o procesador de texto) constantemente efectúa aportes muy significativos para superar las desventajas que impone la deficiencia visual; sin embargo, no todo ello está aún al alcance de los niños que lo requieren.

– Necesidad de respeto a sus tiempos de aprendizaje y acción

El niño con impedimentos visuales tiene diferentes necesidades educativas especiales mientras va progresando a través de las etapas del desarrollo. Su deficiencia visual lo ubica en desventaja con respecto a las áreas de estímulo sensorial, la formación de conceptos y el dominio de su medio ambiente.

La formación de conceptos se apoya en el proceso perceptual, y se enriquece a medida que el niño desarrolla su lenguaje. A causa de que el niño carece de una fuente de entrada sensorial, sus procesos conceptuales son deficientes; quizás nunca logre captar algunos conceptos abstractos (cómo es el cielo) y necesite diferentes experiencias que los niños que ven para captar otros.

Los educadores deben tomar conciencia de las potenciales dificultades que se presentan en el área de formación del concepto y deben enfatizar particularmente las experiencias concretas y significativas para maximizar los conceptos que tienen importancia para el aprendizaje.

Los niños que ven, conceptualizan una silla, por ejemplo, mediante la observación directa y por haber visto muchos dibujos de la misma, en cambio, un niño con deficiencia visual para conocerla debe recorrer con sus manos muchas sillas para observar las patas, la superficie para sentarse, el respaldo, el material, tamaño, textura, etc.; si no efectúa este reconocimiento con varias sillas, es posible que conceptualice que una silla es una tabla para sentarse con una tabla para la espalda (lo que toma contacto con su cuerpo).

Aquí se deduce claramente que para obtener un concepto básico como es el conocimiento de un mueble de uso cotidiano, el niño con impedimentos visuales requiere más tiempo para la observación y la síntesis de los elementos constitutivos de una silla, que son diferentes de un banco y de un sillón.

A manera de conclusión: **la vista es un sentido sintetizador, integrador, totalizador, en tanto que el tacto es un sentido analítico, parcializador.**

Por otro lado, el impedimento visual severo impone restricciones serias en la habilidad del individuo para moverse libremente y con confianza dentro de su ambiente. Hay varias razones que avalan esta afirmación. El niño ciego o con visión muy disminuida se siente poco motivado para el movimiento: sus temores a golpearse o a tropezar sorpresivamente con objetos, su inseguridad al desplazarse sin saber con certeza si está en el camino correcto, la dificultad en lograr el concepto espacial y en adquirir la noción de la relación de los objetos entre sí y consigo mismo, son causas más que suficientes para impedir su libre desplazamiento y disfrutar con el movimiento.

Cuando la deficiencia visual es congénita u ocurre durante los primeros años, la movilidad se ve fuertemente afectada. Los movimientos que atienden a necesidades orgánicas

no se alteran porque son involuntarios y responden a estímulos interiores, pero no pasa lo mismo con los movimientos más complejos los que dependen, en gran medida, de la visión. Es así como las posibilidades de imitación y la percepción de estímulos que despierten interés provocando movimientos, se encuentran restringidas, lo que lleva a una acentuada disminución de la actividad motriz originada en la reducción de estímulos exteriores. Con el despertar de los otros sentidos, a través del proceso educativo, el alumno encuentra otras fuentes de estimulación.

Puede ocurrir que el alumno adopte hábitos motores defensivos que implican posturas incorrectas, tanto desde el punto de vista físico como social: arrastrar los pies, extender los brazos en el vacío para detectar obstáculos, balancear el tronco, adelantar las piernas llevando el cuerpo hacia atrás, caminar adelantando un hombro, etc. Es responsabilidad del programa educativo corregir estas formas incorrectas, infundiéndole, primordialmente confianza y seguridad en sus movimientos y en el medio que le rodea. Esta confianza se logra a través del trabajo físico y posteriormente con la técnica Hoover de uso del bastón.

Generalmente su marcha y desplazamientos son más lentos e inseguros, como asimismo, cuando necesite ubicarse y desempeñar actividades en un espacio poco conocido, requerirá la guía de sus compañeros y más tiempo para orientarse antes de iniciar las acciones que se esperan de él.

– Necesidad de crecer hacia la independencia

Uno de los objetivos del proceso educativo es convertir al alumno en una persona independiente. Pero las restricciones que impone el impedimento visual tienden a prolongar el período de dependencia, y en otras ocasiones lo hacen imposible. Por ejemplo, en un lugar desconocido no podrá movilizarse independientemente como lo hace dentro del aula y necesitará la guía de un compañero. Por lo tanto, un importante elemento en el trabajo educativo es **ayudarlo a conocer en qué circunstancias la independencia es un objetivo deseable y cuándo la dependencia debe ser aceptada**. El niño con impedimentos visuales necesita del estímulo para hacerse tan independiente como le sea posible dentro de las limitaciones de su impedimento.

Es útil ayudarlo y guiarlo para que determine cuándo necesita asistencia, cómo puede asegurarse esa asistencia y cómo aceptar o declinar los ofrecimientos de ayuda innecesaria. Puede ser de gran ayuda para el niño conocer que cada individuo tiene nece-

sidades de dependencia y todos deben aprender a comprender las realidades de sus limitaciones.

El niño con vista lucha para ser libre e independiente muy temprano en su niñez. Tan pronto como adquiere la movilidad se desplaza libremente dentro de su ámbito motivado por los estímulos visuales, expandiendo el horizonte de sus experiencias de vida. Pronto trata de alimentarse y vestirse solo, ya que, imitando los movimientos de su madre trata de llevarse la cuchara a la boca o toma la prenda de vestir y se la coloca tal como ve que lo hace quien lo viste. En cambio, **al niño con serios impedimentos visuales es menester estimularlo para que intente hacerlo solo**, porque es improbable que espontáneamente conecte el objeto con su propósito utilitario. Darle estímulo y guía para hacer cosas por sí mismo en el momento apropiado alentarán el incentivo de ser independiente. En todas las edades, el objetivo será alentar al máximo el grado de independencia posible.

– Necesidades en espacios abiertos o actividades al aire libre

Para generar competencias que involucran el conocimiento de su propio cuerpo y sus posibilidades de adoptar diversos esquemas posturales básicos (en acción y en reposo), diferenciando las correctas de las incorrectas o inconvenientes, es necesario tener en cuenta la imposibilidad de estos niños de apreciar visualmente la posición de cada segmento corporal. Es necesario entonces, por ejemplo en la clase de Educación Física, facilitar al niño con impedimentos visuales que toque el cuerpo del profesor o de un compañero que realiza el esquema postural correcto requerido para cada actividad.

Los niños con impedimentos visuales presentan dificultades con la ubicación y orientación espacial, pues no pueden controlar visualmente el espacio.

En las situaciones de aprendizaje donde estas nociones se ponen en juego, es necesario realizar adecuaciones de las actividades propuestas. Es conveniente ejercitar suficientemente en principio, las destrezas de orientación y ubicación en el espacio con juegos que impliquen desplazamientos dentro y fuera del aula, en espacios pequeños (con referencias sensoriales) y luego, en espacios más amplios con o sin techo.

En Educación Física, también es conveniente priorizar los juegos que impliquen actividades por parejas o en grupos, ya que los compañeros lo guían, facilitando al niño con impedimentos visuales, su orientación espacial y su participación espontánea.

Una ayuda para los juegos que implican desplazamientos en espacios abiertos es utilizar pelotas con sonidos.

Los alumnos con impedimentos visuales pueden desenvolverse con relativa autonomía en los espacios amplios y abiertos, pueden desempeñarse con eficacia en las actividades de educación física. El criterio que debe regir es el de lograr la competencia para la realización de las actividades en términos de participación cooperativa y adecuación a la situación de efectiva interacción con el grupo. Algunas de las actividades que pueden realizar son:

a) Individualmente:

- Saltar a la soga
- Calistenia
- Levantar pesas
- Gimnasia en todas sus variedades (con una rutina de ejercicios cabalmente comprendidos por el alumno)
- Natación
- Bicicleta fija
- Danza aeróbica
- Yoga
- Artes Marciales

b) Con guía:

- Caminatas
- Patinaje
- Esquiar
- Andar en bicicleta tándem
- Carreras
- Remo
- Bowling

Orientaciones para elaborar adecuaciones curriculares

Las siguientes son algunas sugerencias que pueden facilitar la relación docente-alumno, favorecer el proceso de integración y ayudar al educador a sentirse más cómodo para desarrollar su actividad con el alumno con discapacidad visual:

- 1) Es conveniente que se utilice el nombre del alumno toda vez que se le hable, para que sepa que se dirigen a él, no olvidemos que carece de la referencia visual que significa la *mirada* (propia y del otro) que acompaña a las comunicaciones verbales.
- 2) Cuando se le den directivas para la ubicación de un objeto, es útil evitar los adverbios acá, aquí, allí, reemplazándolos por expresiones que indiquen la ubicación del objeto con relación al cuerpo del niño: “a tu derecha”, “a tu izquierda”, “delante de ti”, etc.
- 3) Es recomendable que cuando el maestro escriba en el pizarrón, simultáneamente a su escritura, lea en voz alta palabra por palabra para que el niño anticipe mentalmente la tarea a realizar.
- 4) Dado que el niño no puede apreciar que sus compañeros cuando desean participar levantan la mano, es menester indicarle este gesto que permite a la maestra conocer su deseo de intervenir.
- 5) Es posible facilitar la movilidad y los desplazamientos del niño con impedimentos visuales cooperando con sencillas acciones como por ejemplo: evitando colocar objetos en los lugares de circulación cotidiana; tratando de no cambiar de lugar los muebles sin avisarle previamente; permitiéndole o sugiriéndole que utilice la pared como guía para llegar de un aula a otra; ofreciéndole referencias auditivas (la sala de música), olfativas (la cocina), táctiles que pueda recorrer como guía con su pie (el borde de un sendero en el patio), etc.
- 6) También es útil ofrecer al niño que se tome del codo de la persona que lo acompaña en recorridos más largos o riesgosos. De esta manera el niño recibe información por los movimientos del cuerpo del guía que queda así unos centímetros adelante y anticipa los escalones, giros, detenciones, etc.
- 7) Cuando se le indica un asiento libre, la ubicación del picaporte de una puerta, etc., es aconsejable tomar su mano y guiarla hacia la ubicación correcta del objeto a identificar.

- 8) Es bueno para el niño, evitar ayudarlo ante la primera dificultad que le ofrece una tarea y es conveniente además, consultarlo previamente, si requiere la ayuda que pensamos ofrecerle.
- 9) La inclusión de un niño con limitaciones visuales no debe ser motivo para modificar el lenguaje de maestros y compañeros. Las palabras "ver", "mirar" "ciego", etc., forman parte de la vida cotidiana del aula y es necesario utilizarlas con naturalidad. El niño debe saber que es ciego o que tiene su visión disminuida y que puede apreciar el mundo que le rodea con sus otros sentidos. Evitar el uso de estas palabras sólo crea tensiones y confusiones, acentuando la diferencia.
- 10) Cuando alguna persona se acerca a saludarlo o conversar con él, es conveniente identificarse de inmediato, evitando que él deba adivinar de quién se trata. Puede ocurrir que por la voz identifique a muchas personas de su escuela, pero, no necesariamente va a reconocer a todas porque identificar una voz es más difícil que recordar un nombre o una cara.
- 11) Para evitar accidentes es conveniente que las puertas estén abiertas o cerradas totalmente, al igual que las puertas de los armarios y las hojas de las ventanas que sobresalgan sobre los lugares de tránsito del aula.
- 12) Respecto del elogio y la disciplina, se deben aplicar las mismas reglas que al resto de la clase. Valen algunas modificaciones para indicar gestos de aprobación, puesto que una sonrisa no significa nada para ellos, que se puede reemplazar por un leve apretón en el hombro o una caricia en la cabeza y el reconocimiento verbal que es más eficiente.
- 13) Con los niños que poseen un remanente visual útil (a excepción de los niños que padecen albinismo), es indicado ubicarlos en lugares próximos a los ventanales para que reciba luz natural y pueda aprovechar al máximo sus posibilidades visuales y, en algunos casos, cuando requiere acercarse mucho a la superficie de trabajo, *lo ayuda disponer de un atril* que acerque el papel a sus ojos evitando que él adopte posturas inconvenientes para su columna.
- 14) Éstas son sugerencias que no deben reemplazar las opiniones especializadas, es necesario que el niño con disminución visual severa, siempre esté controlado por su oftalmólogo y disponga de los servicios de una maestra integradora, ya que son muy dispares las necesidades educativas de cada uno, dependiendo del tipo de

afección que tenga. (Algunos necesitan letra ampliada para trabajar, otros necesitan justamente lo contrario; algunos requieren mucha luz y otros necesitan poca, como por ejemplo, los niños con albinismo; hay quienes se ven favorecidos trabajando con lápiz blanco sobre papel oscuro, o a la inversa, a la manera convencional; etc.)

- 15) Si bien cada niño con disminución visual severa tiene necesidades educativas propias y peculiares, hay indicaciones generales que son útiles para todos, como por ejemplo, pintar con colores intensos y contrastantes los elementos de su manejo cotidiano (su silla, el armario, la biblioteca, etc.) para que le ofrezcan referencias facilitadoras de su desplazamiento y ubicación espacial. Es apropiado que el niño participe determinando cuáles son los colores y contrastes que más lo favorecen y cuáles son los elementos del ambiente que le conviene destacar porque le ofrecen mejores referencias.
- 16) Cuando un alumno posee remanente visual es conveniente proporcionarle la mayor cantidad de experiencias de “mirar”, ya que esta ejercitación le ayuda a conservar su resto visual; pero, es recomendable que simultáneamente se le facilite la oportunidad de complementar ese conocimiento visual que puede ser defectuoso con la información proporcionada por los otros sentidos.
- 17) Finalmente, cuando un maestro deliberadamente trata de enseñar utilizando todos los sentidos a causa del niño con impedimento visual que participa de su clase, generalmente, está enriqueciendo la metodología de enseñanza para todos sus alumnos, que se favorecen con ello.

Las adaptaciones curriculares

Los alumnos con baja visión, requieren materiales apropiados a su capacidad visual remanente. Los niños ciegos requieren generalmente sólo adaptaciones curriculares de acceso, es decir la provisión y/o adecuación de recursos y materiales didácticos que le permitan acceder al conocimiento por medio de sus vías sensoriales no afectadas: audición, tacto, olfato, gusto.

Proponemos un ejemplo de adaptaciones curriculares para el Primer Ciclo de la EGB en el área de Matemática:

Al finalizar el Primer Ciclo deberá constatarse que los alumnos y alumnas pueden:

A) Leer, escribir, nombrar, comparar y ordenar números hasta 10.000, descomponerlos aditivamente y encuadrarlos entre decenas, centenas,...

El significado de los números, y de los símbolos que los representan se irá construyendo al enfrentarse con diversas situaciones problemáticas. Desde el punto de vista de las estrategias didácticas, esto significa que se deben presentar problemas en los que los números aparezcan como un recurso, entre otros, para su solución. Así, por ejemplo, es útil cuando se quiere constituir una colección con la misma cantidad de elementos que se encuentra alejada en el espacio o en el tiempo.

Una vez que los números son reconocidos como útiles para formar colecciones, para recordar una posición, para anticipar transformaciones en una colección, es posible iniciar el estudio de los números por sí mismos. Este trabajo se aborda fundamentalmente a través de la identificación de las regularidades de la serie numérica. Apunta a la elaboración de estrategias que ayuden a los niños a leer, escribir y comparar los números. La elaboración es progresiva, en contacto con una cantidad suficiente de números los niños podrán realizar comparaciones, establecer relaciones y extraer conclusiones.

La presencia de la serie numérica y las actividades que se realicen posibilitará que los alumnos comprendan la estructura de la serie. Las actividades con dinero ofrecen un soporte especialmente propicio para establecer las relaciones entre unidades de distinto orden.

- **Dificultades:**

Los alumnos con impedimentos visuales no presentan problemas de comprensión respecto de estas competencias, salvo por la imposibilidad o dificultad grave para el acceso a los códigos gráficos por deficiencia sensorial (ciegos y disminuidos visuales).

- **Adecuaciones:**

En todos los casos es conveniente posibilitar el acceso mediante la utilización de canales y lenguajes alternativos de comunicación (corporal, plástico, gráfico con relieve o con trazo grueso, etc.). Para ello se requiere la mediación de una maestra integradora o auxiliar docente especialista que efectuará las transcripciones del material escrito (bandas,

rectas y tablas numéricas) al sistema Braille. También realizará indicaciones en relieve sobre otros materiales que se usan en estas situaciones: billetes, cartas, juegos de tablero, y transcripciones de las producciones de los alumnos que permitan las interacciones necesarias entre los pares para confrontar procesos y resultados.

B) Calcular en forma exacta y aproximada, mentalmente y por escrito, según el requerimiento de la situación planteada, sumas y restas, multiplicaciones y divisiones de números naturales.

Las operaciones con números naturales son concebidas como instrumentos que sirven para resolver problemas, justamente de las situaciones que pueden resolverse con ellas derivará para los alumnos el sentido que puedan darle. El cálculo aparecerá en primera instancia asociado a estas situaciones, en las que los alumnos construirán procedimientos originales. Luego, de la comparación y análisis de las producciones, de los errores, se derivará el estudio de los algoritmos. Asimismo, convendrá establecer para cada situación el tipo de cálculo más adecuado.

El cálculo mental con números naturales debe constituir una parte fundamental y permanente del trabajo en el aula, por varias razones. En él se ponen en juego las propiedades de las operaciones que en este ciclo no se introducen de manera formal sino sólo como herramienta para facilitar o realizar cálculos. También por ser el medio adecuado para realizar estimaciones y cálculos aproximados, contribuyendo al desarrollo del sentido del número. Por último, porque es necesario que los alumnos construyan una red de relaciones numéricas que les facilitarán su acceso a cálculos con números más grandes. Por ejemplo, si se trata de utilizar el 18 en una suma como $18+2$, se podría pensar el 18 como $10+8$ para sumar $10+8+2$. En cambio si se trata de multiplicar 18×150 , se podría pensar en él como $2 \times 3 \times 3$ y resolver $150 \times 2 \times 3 \times 3$.

La familiarización con los algoritmos de cálculo en uso actualmente, podrá ser facilitada en el caso de estos alumnos mediante el uso del ábaco.

- Dificultades:

Imposibilidad o dificultad grave para el acceso por deficiencia sensorial (ciegos y disminuidos visuales) a las representaciones escritas. Los alumnos con impedimentos visuales no presentan problemas de comprensión respecto de estas competencias.

- Adecuaciones:

Las adecuaciones requieren la presencia de un auxiliar docente especializado para efectuar las transcripciones del material escrito al sistema Braille y de las producciones del alumno que permitan el intercambio de ideas y argumentos con sus pares.

C) Identificar, nombrar, clasificar, relacionar, describir, descomponer, recomponer, reproducir y construir figuras y cuerpos simples, reconociendo y nombrando algunos de sus elementos (lados, vértices, aristas, caras y ángulos).

Este es un aprendizaje que apunta a que el alumno se inicie en los conocimientos geométricos. “Dado que el alumno no parte de una construcción intelectual teórica de la geometría, sino que llega a la misma a través de una vinculación empírica con el entorno físico”, es necesario proponerle “el trabajo a través de situaciones que pongan en juego procedimientos tales como la descripción de figuras, que involucren propiedades y relaciones, la reproducción a partir de modelos, la construcción en base a datos escritos, orales o gráficos y la representación convencional de figuras y cuerpos, que conducirán al alumno a investigar y utilizar el vocabulario, los conceptos y las relaciones geométricas” (Materiales curriculares compatibles).

- Dificultades:

Imposibilidad o dificultad grave de acceso para operar (identificación, descripción, reproducción, construcción, descomposición, etc.) con figuras geométricas convencionales.

- Adecuaciones:

En el caso de los niños con deficiencia visual se debe comenzar por resolver el **acceso** a las representaciones en cuestión. Dicho acceso se facilita texturizando los gráficos, ofreciendo figuras geométricas recortadas de un diseño determinado, en relieve y/o bajorrelieve, etc. A partir de estas facilitaciones las operaciones relacionadas con estos objetos son posibles.

Respecto de la construcción, diferentes materiales como planchas de corcho, chinchas y banditas elásticas o hilos permitirán el “trazado” de figuras, ángulos, etc. También es posible el “trazado en relieve” de figuras geométricas con lapicera sobre papel de celofán (o equivalente) apoyado y sujetado sobre una plancha de goma. La presión de la lapicera sobre el papel deja un trazo detectable al tacto.

En todos los casos en que se trabaja con figuras en relieve y cuerpos que el alumno pueda observar táctilmente, reconoce y nombra sin dificultad las partes constitutivas (cara, arista, vértice, etc.).

D) Leer el calendario y relojes de distinto tipo y reconocer el valor de las monedas y billetes en uso, estableciendo equivalencias entre ellos.

E) Distinguir, comparar, estimar y medir cantidades de longitud.

La medida es una vía de acceso para el desarrollo de conceptos numéricos, es el nexo entre distintos bloques de Matemática.

Los aprendizajes señalados apuntan a que el alumno “logre construir significativa y funcionalmente -a través de situaciones ligadas a la vida real y de problemas planteados por otras disciplinas (ciencias sociales, ciencias naturales, lengua)- conceptos, procedimientos y formas de representación de las magnitudes”. Comprender la medida significa conocer el proceso de medir, la importancia de la selección de la unidad y el instrumento adecuados, así como la inexactitud de los resultados de la medición.

En este caso se trata por una parte, del sistema monetario. Conocer y representar en forma racional el valor del dinero y su injerencia en el mundo que lo rodea.

Por otra parte, se consideran las magnitudes tiempo y longitud y su sistema de medición, las formas básicas de registrar los datos y organizar la información, y el uso de distintas unidades. Es importante que desarrollen procedimientos para el uso adecuados de instrumentos como el reloj, el calendario, la cinta métrica, etc. Los problemas que se presenten en este ciclo tendrán un fuerte carácter práctico. Por ejemplo, la necesidad de establecer un patrón de comparación, puede aparecer en situaciones como decidir si es posible colocar una heladera en el espacio destinado a ella.

- **Dificultades:**

Imposibilidad o dificultad grave de acceso al calendario, al reloj, a las cintas métricas o a los billetes que no estén adaptados adecuadamente para operar con ellos.

- **Adecuaciones:**

En cuanto al **uso de los instrumentos de medición**, en el caso de los niños con deficiencia visual se debe comenzar por resolver el **acceso** a los materiales en cuestión. Dicho acceso se facilita adaptando un mecanismo de vidrio móvil en los relojes con-

vencionales, para permitir el acceso táctil a la posición de las agujas según las distintas horas del día. También existen en el mercado relojes parlantes.

A partir de estas facilitaciones las operaciones relacionadas con estos objetos son posibles. En cuanto al calendario, la Editora Nacional Braille lo imprime en sistema braille y envía sin cargo a quien lo solicita. Para los alumnos con baja visión se puede conseguir calendarios con números ampliados. Los billetes de uso corriente tienen una marca en relieve para ciegos, pero ésta no es detectable con facilidad cuando los billetes está ajados por el uso. Todas las adecuaciones al respecto relevan de aquellas estrategias de agrupación y orden de los billetes según su valor, propuestas por el entorno. La monedas por lo contrario, ofrecen posibilidades de distinguirlas según su valor. En cuanto a reglas y cintas métricas, ya se han señalado las modificaciones posibles. Si se tratara de medir pesos, además de sopesar los objetos a medir, deberán contar con balanzas graduadas en forma especial.

Las **comparaciones y las estimaciones** de cantidades de magnitud sólo serán posibles si pueden acceder a apreciar cada una de ellas.

F) Elaborar e interpretar gráficos de recorridos y de ubicaciones de objetos y personas en el plano y en el espacio utilizando códigos simples.

Esta expectativa responde a la inclusión en los CBC de contenidos de geometría relacionados al estudio del espacio y su interacción con él. Estos aprendizajes para el niño con déficit visual resultan de trascendental importancia, porque constituyen la base para su posterior movilidad independiente en espacios conocidos y desconocidos, interiores y exteriores

Se propone el desarrollo de actividades tendientes a la conceptualización de: imagen corporal; naturaleza del medio ambiente; relaciones espaciales y temporales (relación distancia-tiempo); espacio cercano, medio y lejano; organización espacial (posición, localización, orden y secuencia); línea y plano; análisis de la información recibida; selección de la información apropiada y toma de decisión de acuerdo a la misma.

Asimismo, es conveniente facilitarles el proceso de asimilar información del medio ambiente a través de la utilización de los sentidos remanentes (oído, tacto, olfato, térmico, kinestésico y visual -cuando el niño disponga de un grado de visión, aunque sea mínimo como distinguir el haz de luz de la ventana-).

- **Dificultades:**

Imposibilidad de conocer visualmente el espacio circundante, lo que significa que el niño con impedimentos visuales logra el conocimiento de las dimensiones y características del espacio por otras vías senso-perceptivas.

- **Adecuaciones:**

Nuevamente aquí nos encontramos ante la necesidad de adecuaciones curriculares de acceso, ya que las referencias útiles y recomendables para el conocimiento de las características del espacio son: **sonoras fijas** (el bullicio del patio, la sala de música, un parlante ubicado en algún lugar determinado de la escuela, el timbre); **olfativas** (las flores de una planta de la escuela, la cocina); **táctiles** (los distintos tipos de piso, la textura de las paredes, las aberturas de las puertas en las paredes, una maceta); **térmicas** (el calor del sol, el frío a través de una puerta o ventana abierta, una estufa fija); **kinestésicas** (la posición de su cuerpo con respecto a determinada referencia, giros para posicionamiento y ubicación, dominio de la lateralidad propia y del otro).

De igual modo, los planos y gráficos pueden ser comprendidos sin inconvenientes cuando se presentan, al niño ciego, en relieve, o, al niño con resto visual útil, con trazos gruesos y contrastantes.

Bibliografía

- “¿Cómo puede movilizarse una persona ciega?”, American Foundation for Overseas Blind, Oficina Latinoamericana, Córdoba, 1977.
- Crespo, S., *La escuela y el niño ciego*, Córdoba, Graficart, 1981.
- Crespo, S., Luque, A.M., Fernández, I., *El alumno discapacitado visual. Orientaciones prácticas para el desarrollo de clases activas*, Córdoba, International Council for Education of the Visually Handicapped, Región Latinoamericana, 1984.
- Galíndez González, M., *Guía didáctica del ábaco para ciegos y débiles visuales*, Montevideo, Puntosur, 1995.
- González, E.A. y BOUDET, A.I., *Enfoque sistémico de la educación del niño con discapacidad visual*, Buenos Aires, Actilibro S.A., 1994.
- International Council for Education of the Visually Handicapped, “Documentos”, Octava Conferencia Internacional Würzburg, República Federal de Alemania, 1987.
- “Los Ciegos y Tú”, Organización Nacional de Ciegos de España, 1988.
- Lowenfeld, B., *El niño disminuido visual en la escuela*, Córdoba, International Council for Education of the Visually Handicapped, Región Latinoamericana, 1985.
- “Preguntas que se formulan los padres de niños ciegos”, Buenos Aires, Asociación de Ayuda al Ciego, 1981.

Centros de recursos didácticos y asesoramiento

- Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad: asesora en lo referente a servicios educativos del país y a alcances de la Ley del Sistema Unificado de Prestaciones. Av. Julio A. Roca 782, (1067) Buenos Aires, Tel.: 4394-2231/2261.
- Escuela Especial Nº 35 “José Manuel Estrada”: especializada en niños con deficiencia visual moderada, severa o profunda. Juan B. Alberdi 1083, (1424) Buenos Aires, Tel.: 4432-1136/3951.

Programa Argentino de Educación a Distancia para ciegos: cursos por correspondencia de distintas áreas: Braille, Inglés, Matemáticas, Música, etc. Casilla de Correo 127, (1642) San Isidro, Pcia. de Buenos Aires, Tel.: 4732-1903.

Editora Nacional Braille y Libro Parlante: imprime libros en braille y sonoros en casete. Hipólito Yrigoyen 2850, (1207) Buenos Aires, Tel.: 4931-7746/4957/1309/2939.

Biblioteca Argentina para Ciegos: vende materiales didácticos nacionales e importados. Lezica 3909, (1202) Buenos Aires, Tel.: 4981-0137/7710.

Hospital de Pediatría "Prof. Dr Juan P. Garrahan": Servicio de Clínicas Interdisciplinarias. Combate de los Pozos 1881, (1245) Buenos Aires, Tel.: 4941-6012/6191/6241/6325/8093.

3.3. El aprendizaje en alumnos con retardo mental

Una aproximación a la problemática en el contexto del aula

El retardo mental como categoría de análisis ha sido tratado desde diversos encuadres teóricos, que aportaron aproximaciones complementarias del objeto de estudio, y también fueron criticadas por su parcialidad. Hoy en día al analizar el retardo mental es necesario poder revisar diferentes posturas y abrir nuevos interrogantes. Los marcos conceptuales se han sucedido en su intento de reemplazar a los precedentes, mientras que a veces en la práctica escolar cotidiana se juxtaponen sin entrar en contradicción.

Es necesario realizar una revisión de las principales concepciones acerca del retardo mental.¹

Enfoque médico

Al analizar el desarrollo histórico de la educación especial se infiere la importancia que tuvo la medicina en el establecimiento de un modelo para la atención de las personas con discapacidad. Si bien se conocen intentos educativos previos para sordos y ciegos, es a partir del siglo XIX que la mirada médica comienza a sentar las bases de una Pedagogía Terapéutica a la que pretendía otorgar una fundamentación científica, tal como lo entendían las “ciencias positivas”. El Enfoque Médico es posible dividirlo en dos etapas:

- Etapa de las instituciones: el objetivo era la cura médica por medio del aislamiento en instituciones.
- Etapa psicopedagógica: el objetivo era la reeducación por medio de ejercicios sensoriales y memorísticos.

La consecuencia de estos tratamientos ha sido el aislamiento del sujeto de la sociedad, su internación en asilos o instituciones hasta su muerte. La visión de la discapacidad como enfermedad ponía el acento en la cura a partir de la rehabilitación de las funciones de la persona a cargo de los médicos.

La base de la identificación del Retardo Mental era la constatación de un conjunto de síntomas, organizados en síndromes, de acuerdo con características fisiopa-

tológicas. Estas clasificaciones, por su propia determinación orgánica se consideraban universales, fijas, e irreversibles. Su génesis debía buscarse en enfermedades que dejaban secuelas más o menos recuperables a través de tratamientos rehabilitatorios.

Respecto de la primera etapa de este enfoque se demostró la ilusoriedad de la pretensión de curar todas las enfermedades y revertir sus secuelas, por lo menos con el desarrollo contemporáneo de la ciencia médica. Respecto de la segunda etapa, el desarrollo de la psicología, y otras disciplinas puso de manifiesto las limitaciones del enfoque. Numerosas investigaciones han estudiado los efectos perniciosos del aislamiento de personas y/o grupos respecto del cuerpo social.

Enfoque psicométrico

Es considerado el modelo clásico de análisis del retardo mental y tiene su aparición a principios del siglo XX para dar respuesta al fracaso escolar que se produjo ante la masificación del nivel primario público. El Ministerio de Instrucción Pública francés le encargó al psicólogo Binet el estudio de la inadaptación escolar (entendida como la repetición de grados). Para ello diseñó una **prueba pedagógica** de dificultad creciente por la cual podía establecer cuáles eran los conocimientos escolares que poseía el alumno. Comparaba los conocimientos de un niño con los que tiene un niño normal, utilizando la nivelación en grados de la escuela primaria común:

12 años7° grado

11 años6° grado

10 años5° grado, y así sucesivamente

Si un niño de 10 años de edad cronológica poseía los conocimientos escolares de segundo grado tenía un **retraso pedagógico** de tres años. Esta prueba no decía nada sobre la capacidad intelectual del alumno, porque en su retraso podían intervenir diversos factores, por ejemplo un comienzo tardío de la escolaridad.

Con el objetivo de apreciar la capacidad intelectual ideó las primeras pruebas de inteligencia por intermedio de las cuales obtenía el **nivel mental** de un sujeto, es decir,

¹ Capítulo 15 del libro *Desarrollo psicológico y educación III*, de A. Marchessi, C. Coll y J. Palacios, Alianza, Madrid.

su nivel de capacidad o aptitud según se corresponde con el nivel medio para su edad cronológica.

Del concepto de nivel mental derivó el de **retardo mental** entendiéndolo como la diferencia entre la edad cronológica y la edad Mental de la persona evaluada. A esta conceptualización de la inteligencia arribó luego de la construcción de tres diferentes escalas entre 1904 y 1911, que se complejizan gradualmente y pierden su carácter esencialmente pedagógico, pasando a ser un conjunto de pruebas sobre los diversos aspectos del funcionamiento intelectual.

Por ejemplo, si un niño de 10 años de edad se le suministra la prueba de inteligencia correspondiente, la cual arroja un nivel mental de 8 años, el retardo mental será de 2 años:

$$EC-EM=RM$$

$$10-8=2$$

El uso de este concepto presentó la dificultad de ser inconstante, pues podía ocurrir que la edad mental permaneciera invariable a través del tiempo, produciéndose una brecha cada vez más importante entre la edad cronológica y la edad mental de la persona y aumentando el retardo mental.

También presentaba dificultades frente a una evaluación de tipo cualitativa: dos años de retraso mental a los 4 años de edad cronológica es mucho más significativo y de mayor gravedad que el igual retardo a los 10 años de edad cronológica.

Respondiendo a las críticas a la variabilidad del concepto de retardo mental surge el de **cociente intelectual** (CI) creado por Stern en 1915. Se obtuvo al dividir la edad mental por la edad cronológica y multiplicarla por 100.

$$CI=(EM/EC).100$$

Eran baterías de pruebas construidas con procedimientos estadísticos rigurosos, para permitir su validación. Este tipo de organización suponía que sus resultados eran relativos (sólo generalizables a sujetos en condiciones similares a las de la muestra sobre las que habían sido formuladas). Su criterio diagnóstico no estaba basado en definiciones médicas, sino estadísticas (diferencias del sujeto respecto de la media de la población).

La extrapolación de este instrumento de evaluación hacia la Pedagogía produjo una serie de consecuencias negativas:

- Se generalizó el uso de las pruebas de inteligencia, considerándolas como elemento principal, a veces excluyente, para realizar diagnósticos y pronósticos sobre los alumnos en todos los niveles educativos. Las decisiones de tipo pedagógico como la futura escolarización de un alumno, armado de grupos, separación del sistema ordinario de enseñanza, y otras, se tomaban sobre la base de estos resultados.
- Se consideraba que el CI era irreversible e inmutable por eso predeterminaba los niveles de escolaridad e incluso el futuro educacional de los alumnos. El uso de las pruebas de inteligencia en la escuela común justificó la organización de la tarea en grupos homogéneos y la derivación de los alumnos que no respondían a “la norma” a circuitos paralelos de educación. **El establecimiento de un sistema paralelo de educación terminó de afianzarse bajo el impulso de la psicometría.**
- Una derivación importante del modelo psicométrico, que ha tenido importantes consecuencias en la educación, es la categorización del retardo mental en diferentes grados: profundo, grave, moderado y leve. Sentó las bases para la división de modalidad de escuelas según el grado de retardo mental; y la consecuente división de los sujetos en educables, entrenables y adiestrables (entendiendo la educación como instrucción).

Existieron investigaciones durante este período que ponían en discusión el carácter irreversible e inmutable de cociente intelectual pero el modelo ya se había generalizado y establecido en la llamada Pedagogía Diferencial cuya función era la atención de los sujetos que no se encontraban dentro de la norma.

A lo largo del siglo XX se fueron diversificando las pruebas y ajustando las medidas y niveles de retardo mental.

Sin embargo, persiste el hecho de que los resultados de las pruebas están fuertemente determinadas por variables sociales, culturales y lingüísticas que ponen en tela de juicio la validez y confiabilidad de sus resultados.

Más adelante se profundizará en el cuestionamiento de la categoría “retardo mental leve” debido a las consecuencias negativas de su uso en la práctica escolar.

Enfoque evolutivo

Desde esta perspectiva, el retraso mental es abordado en comparación con la regularidad de los procesos evolutivos generales del niño y del adulto, con la intención de

indicar el nivel de retraso en los procesos de desarrollo y así fijar los objetivos educativos para cada sujeto en particular.

Se destacan desde este enfoque los trabajos del tipo **clínico descriptivo** sobre el retraso mental. Barber Inhelder desde la Escuela de Ginebra utilizando el método clínico de las pruebas operatorias (conservación de sustancia, peso y volumen) efectuó un estudio sobre el desarrollo de la inteligencia de los niños con retraso mental que luego presentó en su tesis doctoral (1947).

Estos aportes introducen el abordaje cualitativo sobre el tema, superando algunas de las limitaciones del modelo estadístico. Constituyen una lúcida descripción de las diferencias en los procesos de desarrollo, en este caso de la construcción y utilización de las estructuras cognitivas en los sujetos con retraso mental, expresadas en forma de leyes:

- **Ley del paralelismo psicogenético:** Teniendo en cuenta las etapas psicogenéticas del desarrollo de la inteligencia: sensoriomotriz, pre-operatoria y operatoria (concreta y abstracta), los niños con debilidad mental recorren cada etapa sin producirse saltos o construcciones y/o formas de pensamientos diferentes al que realizan todos los niños. En este sentido los niños con debilidad mental desarrollan su pensamiento en forma paralela al niño normal.
- **Ley del inacabamiento:** los niños con retraso mental no concluyen la construcción de las estructuras del pensamiento, se detienen en el período de las operaciones concretas. Aun cuando atraviesan las mismas etapas en la construcción del conocimiento, no logran acceder al pensamiento lógico formal, es decir que comienzan la construcción operatoria pero no pueden concluir la.
- **Viscosidad genética:** el pensamiento del débil mental presenta regresiones cognitivas frente al desequilibrio que les ocasiona el pasaje de una etapa a otra. Si el niño opera con los esquemas de acción propios del nivel operatorio concreto, puede suceder que frente a variaciones significativas del contexto retome los esquemas de acción del nivel anterior para intentar resolver la situación.

En muchos casos, la educación especial, cercenó arbitrariamente estos aportes, centrando su atención sobre la segunda conclusión, y reemplazó o complementó las pruebas psicométricas por las operatorias para diagnosticar el retraso mental. El nuevo concepto fue distorsionado al reducirlo al viejo paradigma. Los niveles de pensa-

miento fueron subsumidos en categorías estáticas por el modelo estadístico, presentando las siguientes correlaciones:

| Categoría de retardo mental | Nivel de pensamiento |
|----------------------------------|----------------------|
| Retardo mental leve | Operatorio concreto |
| Retardo mental moderado | Pre-operatorio |
| Retardo mental severo y profundo | Sensoriomotor |

En algunos lugares se organizaron los diseños curriculares a partir de esta división, incluyendo sólo contenidos que se correspondían con los niveles de pensamiento. Un ejemplo concreto de esta situación es que en la enseñanza de los alumnos con retraso mental moderado no se incluían contenidos tales como lectura y escritura, empobreciendo los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto de este enfoque también se cuestionó su parcialidad, ya que sólo se refería a los aspectos formales de la inteligencia, ignorando a los efectos diagnósticos todo aquello que no fueran las estructuras de este tipo de pensamiento.

Enfoque comportamental

El conductismo aportó su premisa fundamental a la educación especial: la conducta humana se adquiere o se modifica por medio de procedimientos de aprendizajes o influencias del ambiente. El abordaje pedagógico en educación especial es entendido como técnica para modificar la conducta retrasada o desadaptada del sujeto. Por intermedio de diferentes estímulos controlados desde el ambiente es posible modificar los comportamientos indeseables y establecer nuevos hábitos y habilidades.

El docente a través del análisis del currículum por tareas, secuencía el aprendizaje atomizándolo en conductas, divide acciones por etapas o pasos para lograr la instrucción (meta). Los pasos que incluye la instrucción, aunque se encuentran diseñados para desarrollar conocimientos específicos, culminan con la incorporación de destrezas disgregadas sin que el alumno comprenda el proceso de aprendizaje.

El modelo examina cuidadosamente el ambiente y analiza los estímulos que anteceden la conducta, entendiéndolos como desencadenantes, y aquellos estímulos que proceden a la conducta para reforzarla positiva o negativamente.

A partir de estas premisas, desde concepciones neoconductistas, se han elaborado multitud de programas destinados a obtener comportamientos de mayor ajuste personal y social, para facilitar la inclusión de los alumnos en diferentes ámbitos.

Se criticó a este modelo su dificultad para explicar los aprendizajes complejos, su deliberada ignorancia acerca de los procesos mentales (caja negra), y su tendencia a perder el sentido, los fines de los procesos educativos, prestándose a la cosificación y manipulación de los sujetos.

Enfoque cognitivo

El retardo mental es analizado teniendo en cuenta los diferentes momentos del procesamiento humano de la información: percepción, memoria, formación de conceptos, de reglas, etc. Intenta dar explicación a las fallas o disfunciones del proceso cognitivo que realiza un sujeto determinado desde la psicología cognoscitiva. El aporte del cognitivismo permite:

- A través de un enfoque funcional, identificar los mecanismos más débiles o responsables del rendimiento pobre o errático y a su vez se constituye en un enfoque práctico, que señala posibles intervenciones específicas. Esto constituye un enfoque funcional.
- Reconocer la existencia de limitaciones del tipo estructural en el retardo mental. Además de las limitaciones funcionales respecto al uso de las estrategias cognitivas, es necesario reconocer los déficit del tipo estructural en el retardo mental, un niño con una afección específica en algunas de las áreas del cerebro presentará dificultades en el uso de dicha capacidad.

A continuación señalaremos algunas de las fallas funcionales más generales y a la vez posibles de ser mejoradas con la correspondiente intervención pedagógica:

Dificultades en la metacognición: escaso conocimiento acerca del propio proceso cognitivo, esto dificulta poder establecer o identificar por intermedio de la reflexión: “qué estoy haciendo mal”, “cuales son las fallas”.

Dificultades en los procesos de ejecución o control cognitivo: se relacionan con las dificultades anteriores resultando su pensamiento poco flexible para utilizar estrategias y planes de control.

Limitaciones en los procesos de transferencia: los aprendizajes incorporados en determinada situación no son utilizados por los sujetos con retraso en nuevas situaciones; mientras la tarea permanezca invariable poseen un buen rendimiento, se encuentran dificultades al modificar el entorno o intentar transferirla a situaciones nuevas.

Limitaciones en el proceso mismo de aprender: utilización de escasas o pobres estrategias para optimizar las experiencias y adquisición de los aprendizajes incorporados.

Se ha criticado a las formas más duras y experimentales de este enfoque la pérdida de la perspectiva molar (generalizadora), y su dificultad para ser incorporada a las prácticas de aula.

El retardo mental leve, cuestionamiento de esta categoría derivada de la psicometría

Desde los años 80 se ha producido una fuerte crítica a la categorización del retardo mental que brindan los instrumentos de la psicometría, y especialmente a la división tradicional en las subcategorías de leve, moderado, severo y profundo. Estos cuestionamientos se fundamentaron en argumentos de distinto orden:

- El cuestionamiento a la validez (si miden lo que dicen estar midiendo) y confiabilidad (si esta medición es adecuada) de los instrumentos.
- Parcialidad de la evaluación, ya que no toma en cuenta áreas sustanciales de desempeño.
- Constatación de la posibilidad de la modificación cognitiva mediante metodologías eficaces.
- Planteamientos normalizadores e integradores.
- Reivindicaciones de derechos humanos, ya que los tests se convirtieron en muchos casos en instrumentos de discriminación.

Este cuestionamiento es aún más relevante en el caso del retardo mental leve, algunos autores sostienen que solo el 10% de las personas incluidas en la categoría pueden ser consideradas como tales, mientras que el resto son producto de la rotulación y que dicha categoría encubre diferencias culturales, sociales, lingüísticas, ambientales en general.

Es llamativo que la mayoría de los niños que se encuentran catalogados como retardados mentales leves pertenecen a sectores menos favorecidos económicamente, a minorías étnicas y/o lingüísticas discriminadas y con menores posibilidades educativas.

Cuando la institución escolar administra tests de inteligencia justifica desempeños escolares pobres de los alumnos, omitiendo la incidencia que tiene el contexto escolar, especialmente las prácticas de enseñanza, en la aparición de las dificultades en el aprendizaje o la reflexión sobre el conjunto de las variables intervinientes.

Jean Mercer en su investigación de 1963/4 en California sobre el alto grado de rotulación de niños con retardo mental leve arriba a dos conclusiones interesantes:

- La escuela funciona como agencia rotuladora en sociedades que poseen un alto grado de desarrollo tecnológico y con un alto índice de diversidad cultural.
- El uso indiscriminado de las pruebas de CI dentro de la escolaridad obligatoria hace más amplios los efectos de la rotulación, afectando a gran parte de la población educativa.

La misma autora recomienda que ante la necesidad de una valoración diagnóstica se incluya al niño en diversa situaciones no escolares que acerque a la escuela una mirada más amplia.

Es necesario realizar una comparación entre las características entre lo precedentemente señalado como rotulación de Retardo Mental Leve y las categorías diagnósticas que presenta el modelo tradicional:

| Retardo mental | Rotulación de retardo mental leve |
|--|---|
| La descripción del retardo mental aparece a lo largo de toda la historia del hombre. | Aparece ligada a la complejidad tecnológica de la sociedad industrial y a la obligatoriedad de la educación primaria. |
| Se describe en todas las culturas, universalidad. | No aparece en sociedades simples o con un alto grado de homogeneidad cultural. |
| Distribución equitativa en las diferentes clases sociales. | La gran mayoría de los casos pertenecen a los sectores menos favorecidos de la sociedad. |
| Compromiso orgánico comprobable. | Sin compromiso orgánico comprobable. |
| Las personas son identificables como tales durante toda su vida. | Sólo pueden identificarse a partir de las exigencias que impone la escolarización. |
| Diagnóstico universal, basado en síntomas, v síndromes. | Se diagnostica mediante el uso de pruebas de inteligencia. |
| Se encuentra comprometido todo el desarrollo de la persona en su conjunto (lenguaje, motricidad, actividad simbólica, etc.). | Se refiere particularmente al desempeño escolar entendido como adaptación, no se encuentra comprometido el comportamiento en su conjunto. |

Quiénes son estos alumnos

Desde una perspectiva histórica hay autores que consideran la definición de la Asociación Americana de Retardo Mental como el primer paso para el cambio de para-

digma en la medida en que resignificar y reelabora los aportes pertinentes de los distintos enfoques que se han reseñado antes.

La última definición que aporta la Asociación Americana para el estudio del retardo mental se basa en un enfoque multidimensional: centra la mirada en la relación que establece este individuo en particular y su entorno, abandona la noción de déficit individual e incluye nuevas dimensiones para analizar la interacción del individuo con su medio. Interrelacionando las necesidades individuales de la persona con los niveles de apoyo apropiados que serán previstos por la sociedad.

Se recomienda la eliminación de la categoría “retraso mental”, utilizada como diagnóstico clínico, para ser reemplazada por evaluaciones y descripciones que reflejen una visión más integrada de la historia ambiental biosocial y de las competencias ordinarias de cognición, adaptación social y estatus emocional de los niños interpretando los resultados en función de los contextos en que se desenvuelve el sujeto, teniendo en cuenta la necesidad de:

- ✓ Valorar sistemáticamente las áreas cognitiva, socioafectiva y sensoriomotora del sujeto, por intermedio de **evaluaciones estandarizadas y de observaciones clínicas.**
- ✓ Identificar los **factores facilitadores y obstaculizadores** en el progreso del sujeto teniendo en cuenta las áreas anteriormente mencionadas.
- ✓ Centrar la valoración en la **interacción del sujeto y del ambiente**, considerando especialmente la diversidad cultural y lingüística, así como los modos de comunicación y factores comportamentales. Las limitaciones en habilidades adaptativas se manifiestan en entornos comunicativos típicos para los iguales en edad del sujeto y reflejan la necesidad de apoyos individualizados.
- ✓ Valorar otras habilidades específicas adaptativas o personales que pudiera poseer el alumno.
- ✓ Promover el mejoramiento del desempeño de la persona mediante apoyos apropiados.

La última definición de retardo mental de la Asociación Americana para el estudio del Retardo Mental (1997) dice:

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.

Al hacer referencia a “limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual” implica que deben existir limitaciones funcionales relacionadas con la inteligencia conceptual, práctica y social.

“Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media...” se define como límite un CI de 70 aproximadamente, obtenido por intermedio de una o más pruebas de la inteligencia, y en cuya evaluación participe un equipo multidisciplinar. El término significativamente inferior toma como límite de la distribución normal de la inteligencia dos desviaciones estándar de la media (15 puntos para cada desviación) si se considera que dicha distribución se encuentra entre los valores de 90 y 110 de CI le corresponde una media de 100 siendo su límite inferior de 70.

“Coexiste junto a las limitaciones en dos o más de las siguientes habilidades adaptativas funcionales...” El funcionamiento intelectual limitado **no es definitorio del retardo mental**, se incorpora la necesidad de una evaluación de las habilidades adaptativas del sujeto, cómo es su funcionamiento dentro de su medio y qué dificultades o facilitadores le presenta el mismo. Las áreas señaladas deben encontrarse adecuadas a la edad y al entorno social del desarrollo de la persona. Para el mejor entendimiento de las habilidades adaptativas presentamos un cuadro en el que se describen brevemente relacionándolas con algunas actividades, conductas y desempeños:

| Habilidad adaptativa | Ejemplos prácticos |
|---|--|
| Comunicación: capacidad de comprender y transmitir información a través de comportamiento simbólico y no simbólico. | <ul style="list-style-type: none"> - Comprender órdenes sencillas. - Utilizar lenguajes alternativos. - Ser capaz de recibir y expresar afecto. - Escribir una carta o mensaje. - Comprender símbolos sociales. |
| Autocuidado: se refiere al nivel de autonomía en las habilidades de higiene, comida y vestimenta, incluyendo apariencia física. | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar de actividades de la vida diaria solo y/o con ayuda. - Requerir el tipo y momento de ayuda necesaria. |
| Habilidades sociales: interacción con los otros, autorregulación de la conducta, aceptación y uso de normas sociales. | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y demostrar afecto. - Iniciar, mantener y finalizar interacciones con otros. - Mantener amistades. - Interaccionar con diferentes grupos sociales de acuerdo a la edad, intereses, necesidades. |

| Habilidad adaptativa | Ejemplos prácticos |
|--|---|
| Habilidades en la vida en el hogar: incluye las habilidades necesarias para el funcionamiento del hogar. | <ul style="list-style-type: none"> - Preparar comidas. - Administrar su económica doméstica. - Realizar tareas como planchar, cocinar, lavar. |
| Utilización de recursos de la comunidad: habilidades para el uso adecuado de recursos comunitarios de acuerdo a sus intereses y necesidades. | <ul style="list-style-type: none"> - Viajar en transporte público (colectivo, tren, subte, taxi). - Comprar en negocios y/o supermercados. - Consultar a un médico o centro de salud. - Participar en actividades recreativas. |
| Autodirección: incluye actividades en las que el sujeto debe tomar decisiones vinculadas a su vida cotidiana, eventualmente haciendo uso de habilidades cognitivas y aprendizajes escolares. | <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a organizar y cumplir un horario- Cumplimentar rutinas laborales, o sociales de la vida diaria. - Buscar ayuda. - Resolver problemas cotidianos. - Escribir y leer. - Operar por medio de algoritmos o en forma concreta. - Aplicar conocimientos, procedimientos y actitudes de los aprendizajes realizados. |
| Salud y seguridad: habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud. | <ul style="list-style-type: none"> - Comer a diario y regularmente. - Identificar y transmitir los síntomas de enfermedad. - Prevenirse de accidentes y aplicar primeros auxilios. - Sexualidad. |
| Ocio y tiempo libre: incluye intereses variados que reflejan la elección y preferencia de la persona. | <ul style="list-style-type: none"> - Participar y/o asistir a eventos culturales y recreativos. - Ídem de entretenimientos en el hogar. - Respetar y acomodarse a pautas de participación social. |
| Trabajo: habilidades relacionadas con poseer un trabajo de tiempo parcial o total (habilidades laborales específicas y comportamiento social). | <ul style="list-style-type: none"> - Desempeñarse en tareas específicas. - Respetar el compañerismo. - Observar las relaciones jerárquicas. |

“El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad.” Existe una edad máxima tope para el diagnóstico de retardo mental, concebida generalmente como aquella en que culminan los procesos del desarrollo biológico. En nuestra sociedad los dieciocho años se constituye la edad en el que un individuo asume un rol de adulto. Esto puede ser modificado según los criterios de la comunidad.

También establece cuatro dimensiones para la evaluación:

- Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas.
- Aspectos psicológico-emocionales.
- Aspectos de salud y etiología.
- Aspectos ambientales.

Sugerencias para la evaluación de las NEE y orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares

Basándose en lo anteriormente expresado se puede identificar un proceso para elaborar las adecuaciones curriculares que incluye tres instancias necesarias (ver “Fundamentación”):

- ✓ Valoración diagnóstica.
- ✓ Descripción general.
- ✓ Determinación del perfil e intensidad de apoyos necesarios.

| | |
|--|--|
| Dimensión I Funcionamiento intelectual Habilidades adaptativas | Primer paso: diagnóstico de retardo mental Se diagnostica retardo mental si: <ol style="list-style-type: none"> 1. El funcionamiento intelectual del individuo es inferior a 70 (se administran varias pruebas estandarizadas y descriptivas). 2. Existen limitaciones en más de dos habilidades adaptativas. 3. La edad de comienzo es inferior a los 18 años. |
| Dimensión II Psicológico-emocional Dimensión III Aspectos de Salud y Etiología Dimensión IV Ambiente | Segundo paso: descripción <ol style="list-style-type: none"> 1. Describir los puntos fuertes y débiles del individuo respecto a los aspectos psicológicos y emocionales. 2. Describir el estado general físico y de salud e indicar la etiología de su RM. 3. Describir el entorno habitual del sujeto y los aspectos del ambiente que podrían facilitar u obstaculizar su desarrollo y crecimiento. |
| | Tercer paso: Identificar el perfil e intensidad de los apoyos necesarios Explicitar el tipo y la intensidad de apoyos necesarios para cada una de las dimensiones descritas (I, II, III, IV). |

Niveles de apoyo e intensidad

Se entiende por **apoyos** los recursos y estrategias que se pondrá a disposición de la persona con retardo mental, que promueven un mayor grado de integración a la sociedad, potenciando las capacidades del sujeto y compensando las dificultades que se identifican en la interacción con el entorno social. En su descripción se tiene en cuenta su duración temporal y su intensidad entendida en los niveles de complejidad interviniente.

Los apoyos pueden provenir de diferentes fuentes:

- Personales (habilidades, competencias específicas del sujeto).
- Otras personas (familiares, amigos, compañeros).
- Tecnológicos (ayudas técnicas).
- Servicios (atención médica, educación, etc.).

De acuerdo con su duración y amplitud los apoyos pueden ser:

- **Intermitentes:** son apoyos esporádicos que requiere la persona a lo largo del su ciclo vital, son de corta duración y de baja o alta intensidad. El ejemplo típico lo constituye las entidades privadas o estatales que brindan un servicio de acompañamiento de búsqueda laboral.
- **Limitados:** son apoyos intensivos que abarcan un tiempo limitado de trabajo, se encuentra dentro de esta categoría los entrenamientos laborales, utilización de ciertos recursos para la escolaridad de la persona, por ejemplo una computadora parlante, modelos alternativos de comunicación, etc.
- **Extensos:** son de uso regular diario en algunos de los entornos de desarrollo de la persona (hogar, escuela, trabajo), no tienen una limitación de tipo temporal. Los diferentes tipos de apoyos para la integración exitosa de la persona dentro del ámbito escolar pueden servir de ejemplo.
- **Generalizados:** se proporciona en distintos entornos, son de alta intensidad, requiere de más personal y se caracteriza por un grado de mayor intrusión que los anteriores apoyos (acompañamiento terapéutico).

A partir de esta definición se advierten importantes implicancias en el ámbito educativo. Es responsabilidad de cada docente el rever sus propias prácticas, identificar los modelos hasta ahora utilizados y plantear los cambios necesarios que el ingreso al nuevo siglo nos reclama.

Algunas de las necesidades educativas especiales que habitualmente presentan estos alumnos

Psicológicamente necesitan:

- Que las propuestas y actividades para construir sus aprendizajes se basen en sus potencialidades, es decir, en los aspectos en que su rendimiento pueda ser mejor, determinadas a partir de una cuidadosa evaluación.
- Mantener altas expectativas acerca de los posibles logros.
- Experiencias de aprendizaje ricas y variadas. Aunque muchas veces establecer rutinas es importante, también lo es el evitar la rutinización del conjunto de la ac-

tividad. Siempre es posible despertar el interés a través de la significatividad, facilitando así los aprendizajes.

- Propuestas curriculares lo más equivalentes posibles al Diseño Curricular provincial en la calidad de los aprendizajes. Dejar siempre abierta la posibilidad de avanzar más en los aprendizajes, sin fijar previamente un “techo” que pueda ser limitativo *a priori*. En este sentido no se debe organizar la actividad pedagógica a partir del coeficiente de inteligencia, sino de la evaluación de sus potencialidades.
- Flexibilidad en sus horarios y actividades para adaptarlas a sus ritmos de producción.
- Compartir y tener claridad acerca de metas parciales y finales, con planes y sistemas explícitos para lograrlas, tal como se indica en la “Fundamentación” con referencia a la necesidad de planes educativos a largo y mediano plazo.
- Reducir la presión de aspectos externos al aprendizaje mismo, como la promoción, la comparación con otros, etc.
- Ponderar cuidadosamente los contenidos que se han de tomar en cuenta para la evaluación, para poder dar cuenta de los avances más significativos.

Socialmente necesitan:

- Sentir que son aceptados, y verdaderamente son parte integrante del grupo de clase; que son respetados, que su opinión y su trabajo son tenidos seriamente en cuenta por el docente y el grupo.
- Una atmósfera de respeto y comprensión para todos en la clase y la institución, reconociendo y aceptando las diferencias individuales.
- Exigencias claras y explícitas tanto desde el punto de vista académico, como del intercambio social.
- Un clima institucional que propicie la colaboración entre los miembros del equipo, y fundamentalmente con los padres. El enfoque multidisciplinar es decisivo para un trabajo exitoso.
- Planes y programas que favorezcan la inclusión efectiva no sólo en el ámbito educativo, sino además en otros como el recreativo, laboral, etc.

Intelectualmente necesitan:

- Currículos adaptados a sus necesidades educativas especiales, considerando la:
 - Identificación de obstáculos cognitivos en relación con las áreas y aspectos de los contenidos curriculares.
 - Adaptación de las expectativas de logros, definiendo el nivel de las habilidades a lograr (representación, uso, función).
 - Introducción, si fuera necesario, de aprendizajes sustitutivos o complementarios.
 - Adaptación de las técnicas de enseñanza: de los tiempos, de los recursos a utilizar, de la complejidad de las propuestas, contemplando el enriquecimiento explícito de las estrategias para enseñar.
 - Flexibilización de los tiempos previstos para la enseñanza.
- Oportunidad para el trabajo en equipo, compartiendo intereses y experiencias.
- Posibilidad de desarrollar las motivaciones personales, vinculando sus habilidades y conocimientos con otras áreas del aprendizaje, y con sus experiencias de la vida cotidiana.
- Planificación de diferentes modalidades de evaluación, especialmente en lo referente a los requisitos para la promoción, permitiéndoles la continuidad en el grupo aun cuando no logren las acreditaciones necesarias.

Bibliografía

- American Association on Mental Retardation, *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*, Madrid, Alianza, 1977.
- Ashman, A. y Conway, R., "De la estimulación sensorial a la cognición", en: *Estrategias cognitivas en educación especial*, Madrid, Santillana, 1990.
- Braslavsky, B., "¿Hay una pedagogía especial?", en: *Memoria I Congreso Nacional sobre Diferencia Mental*, México, 1981.
- Fierro, A., "Los niños con retraso mental", en: Marchesi, Coll y Palaciones (comps.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Madrid, Alianza, 1994.
- Hegarty, S. y otros, *Aprender juntos: La integración escolar*, Madrid, Morata, 1988.
- Inhelder, B. y Piaget, J., *El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales*. Neuchatel, 1943.
- Lus, M.A., *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Molina García, S., *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*, 2ª ed., Madrid, Aljibe, 1999.
- Verdugo Alonso, M.A., "El cambio de paradigma en la concepción del retardo mental. La nueva definición de la AARM", en: *Revista Siglo Cero*, España, 1995.
- Zazzo, R. y otros, *Manual para el examen psicológico del niño*, Madrid, Fundamentos, 1971.

3.4 El aprendizaje en alumnos con trastornos emocionales severos

Una aproximación a esta problemática en el contexto del aula

Algunos ejemplos

Miguel de 9 años se interesa por un libro con figuras de animales. Los nombra, los mira, los señala. Se detiene en la imagen de un león. A partir de aquí comienza a armarse algo que en principio parece una escena de juego. Acerca su dedo a la boca del león, se sobresalta, retira la mano bruscamente diciendo “¡Muerde!” y luego se ríe. Repite la secuencia unas cuantas veces hasta que... ¡Miguel sale corriendo! Tira su silla y se esconde acurrucado bajo otra silla. Inmóvil, desencajado, con cara de horror grita que el león lo va a comer.

Julián corre durante el recreo de un lado al otro del patio diciendo que es “Flash” y rebotando contra las paredes. Nada ni nadie parece poder detenerlo.

Durante las horas de clase, Manuela se levanta sin motivo, deambula, sale del aula, se ríe nadie sabe de qué.

Primera aproximación

Estas y muchas otras escenas semejantes pueden resultar familiares a los docentes. En ocasiones las conductas no son tan espectaculares: el niño se limita, por ejemplo, a borrar con fruición, a tachar un dibujo, a romper su hoja o simplemente se niega, sin previo aviso, a continuar con una actividad en la que parecía estar interesado. Niños con conductas que resultan “extrañas”, que suelen hablar de manera “rara”, que provocan situaciones complicadas en el grupo, que se exponen a la risa y a la burla, que terminan agredidos o agrediendo. En la mayoría de los casos no se trata de niños deficientes aunque presenten problemas de aprendizaje de los más variados.

Al niño le pasa algo, no se trata de un niño malo o desobediente que se porta mal, no se trata de un “mal educado”, de una cuestión que se resuelva “poniendo límites”. Pensarlo así llevaría a intervenir apelando a la posibilidad de ajustarse a un criterio de realidad que es justamente lo que el niño no ha podido construir.

Lo que le sucede a Julián, como a tantos otros niños con trastornos emocionales severos, es que los límites entre lo que es “de jugando” y lo que es “de verdad” no se han constituido o lo han hecho fallidamente. No está en posibilidad de sostener una esce-

na de juego, de “como si”; las palabras dejan de portar significaciones para confundirse con aquello que designan; no hay distancia entre la imagen y aquello que la imagen representa. Es por ello que carecería de sentido pensar que Miguel “nos está tomando el pelo” o que el tema se resuelve explicando las diferencias entre una imagen y un león de verdad.

Una primera aproximación permite decir que en el trastorno emocional severo se manifiesta la imposibilidad del niño de sostenerse en una escena simbólica, en tanto la imagen, en tanto la palabra, no adquieren valor de representación. Por esta razón, situaciones habituales para otros niños, a ellos se les toman amenazantes e irruptivas. En estos casos la intervención especializada es fundamental y específica, pues debe operar en dirección a la estructuración del psiquismo que se encuentra aun en los momentos de su constitución.

Una intervención estructurante no es posible si se cree que hay un yo que puede adaptarse a una cierta realidad sino, justamente, a partir de pensar en la necesidad de la constitución de un yo y la construcción de una realidad.

En este sentido la intervención educativa puede tener también un valor fundamental para la estructuración yoica, al permitirle articular aprendizajes que tienen un valor relevante para la comprensión y organización de la realidad.

El niño con trastornos emocionales severos necesita **de la institución en tanto instauradora de una ley que garantice el acotamiento de ciertas actuaciones que al niño se le imponen más allá de su voluntad.**

Las posibilidades de aprendizaje en los alumnos con trastornos emocionales severos deben enmarcarse en el proceso de estructuración de la subjetividad. Cuando hablamos de trastornos emocionales en niños, hablamos de una estructura de la subjetividad que está en los “tiempos de su construcción”, se trata pues del “todo por hacer”. A través de una intervención específica, se trata de considerar las posibilidades del niño de armar lo que aun no puede sostener desde el común acuerdo, armar la escena que le permita interactuar con los objetos y con los otros al tiempo que ubicarse a sí mismo en relación con los otros y con los objetos.

La educación y el aprendizaje no son ajenos al proceso de estructuración de los sujetos. La escuela aporta objetos de conocimiento, propuestas de actividades vinculadas a situa-

ciones de aprendizaje que le posibilitan al alumno, a partir de su producción -con las necesarias intervenciones clínicas- una cierta representación de sí.

En los casos de niños con trastornos emocionales severos es fundamental el trabajo interdisciplinario especializado que orienta la intervención pedagógica para la enseñanza. Esta intervención es posible si se tiene en cuenta que:

- De lo que se trata es de un proceso de subjetivación.
- El docente debe tomar la distancia suficiente como para no dejar al niño identificado con sus producciones.
- El docente debe comprender que lo que el niño hace **no se lo hace a él**.

Así se trabajó con la maestra de Miguel a partir del análisis de las situaciones de terror, pánico y angustia que se producían en el aula cuando el niño veía imágenes de animales.

Miguel comenzó en sala de cuatro a los 5 años, luego, a los 6 años pasó a la sala de cinco. A los 7 años se propuso para el niño una permanencia en Nivel inicial que fue acordada con el asesoramiento especializado, la institución y los padres. Hizo primer año con 8 años iniciándose en el proceso de alfabetización y en los rudimentos del sistema de numeración y el cálculo. Con 9 años en 2º año, la docente arma un proyecto de lengua que articula con el de ciencias naturales. A partir de estas adecuaciones, escribiendo y leyendo acerca de animales feroces y cómo protegerse de ellos, Miguel logró alfabetizarse.

En otro caso, una docente, que ha sido informada y apoyada por un equipo interdisciplinario en su tarea, "sabe" que Alejandro necesita imperiosamente agregar siempre el mismo dibujo al terminar cada tarea. Por su conocimiento del caso, no lo ve como un niño caprichoso o desafiante o sin límites y, en consecuencia está en posición de poder intervenir sin sentirse personalmente involucrada en esta conducta del niño.

La situación sería bien diferente si el docente creyera que es un nene que "le hace" dibujos en cualquier lugar cuando sabe que no debiera hacerlo. Esta hipótesis de un docente tan involucrado en la situación y personalmente implicado, por insuficiencia o falta de asesoramiento especializado, impediría una intervención pedagógica adecuada.

Quiénes son estos alumnos

Los problemas cognitivos en niños con trastornos emocionales

Si bien los trastornos emocionales no se definen por las alteraciones en los procesos del desarrollo cognitivo o del aprendizaje sino por las sucesivas fallas en la estructuración psíquica de un niño, sí producen efectos en los mecanismos del desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje. El proceso de construcción de las estructuras cognitivas y **las estructuras cognitivas mismas adquieren una peculiar forma de funcionamiento y organización** produciendo, a su vez, efectos particulares en el proceso de aprendizaje.

Existe una especificidad de los aspectos cognitivos del pensamiento cuando hablamos de niños con problemas emocionales severos: formas peculiares de organización en las estructuras cognitivas (aspectos estructurales); funcionamiento peculiar del mecanismo de pasaje de una forma de organización a otra (aspectos funcionales); modalidad particular en la implementación de recursos para resolver situaciones problemáticas (aspectos proceduales).

La peculiaridad de estos tres aspectos específicos del pensamiento: estructura, funcionamiento y procedimientos, se halla indisociablemente ligada al armado psíquico del niño. Es decir, las características del pensamiento en un niño que no ha atravesado exitosamente las vicisitudes de la constitución subjetiva tendrán que ver con fallas en los procesos fundantes del yo.

Se analizarán estas formas de organización de las estructuras cognitivas, del proceso de equilibración y de los procedimientos inciden en el proceso de aprendizaje para, por último, poder pensar cuáles son las formas de intervención específicas en estos casos, desde los objetos de conocimiento, y desde los procesos mismos de aprendizaje siendo que estas intervenciones inciden en la constitución de la subjetividad.

Las estructuras cognitivas

Los fallos que le impiden al niño su advenimiento en tanto sujeto no le imposibilitan la construcción de nociones y estructuras lógicas, aunque ello no implique ubicar al niño en un nivel operatorio.

Una de las características de estas construcciones es que **la noción de conservación se halla desfasada respecto al resto**. El niño logra un nivel operatorio en relación con las

clasificaciones y seriaciones pero con un significativo desfasaje hacia abajo en lo que hace a la noción de conservación. Se trata de un niño que accede a las operaciones lógicas pero de manera incompleta, con fallas en la construcción de las identidades.

Las identidades cualitativas e individuales son el antecedente necesario de las conservaciones (cuantitativas). Se trata de una noción que es solidaria con la estructura preoperatoria de la clasificación. Haber construido la noción de identidad es lo que permite disociar en un objeto o situación aquellos caracteres que permanecen estables a través de las transformaciones para desatender lo que cambia, reteniendo sólo lo que permanece estable.

En la vida cotidiana, es lo que le permite al niño saber que su maestra es la misma aunque se haya cortado el cabello o que un auto al que pintaron de azul sigue siendo “el mismo auto pero de otro color” o que su cuerpo continúa siendo el mismo a pesar de su crecimiento.

La noción de identidad es básica respecto de las propiedades del objeto. Es soporte de todas las propiedades. Todo conocimiento requiere de la construcción de ciertas estabilidades ya que de lo contrario el mundo no sería otra cosa que un flujo continuo y caótico. Nada podemos predicar de un objeto que ya es otra cosa por el solo hecho de cambiar de posición o de forma.

En el campo de los trastornos emocionales severos nos encontramos con que niños que han logrado acceder a la construcción de la noción preoperatoria de la clasificación no alcanzan, sin embargo, el nivel de las identidades de orden cualitativo. ¿Qué ocurre entonces? ¿Cuáles son las consecuencias para el aprendizaje de esta alteración en el nivel de las estructuras cognitivas?

Los efectos de esta no-construcción de las identidades y conservaciones pueden observarse en las siguientes características del pensamiento que, al nivel de la organización de las estructuras, parecen revelar fallas en la construcción de estabilidades.

Ellas son:

- a) Los esquemas de acción o representativos pierden su función estructurante.
- b) Los esquemas así construidos (en ausencia de identidades), se coordinan muy dificultosamente o no se coordinan con otros esquemas.
- c) Se producen fallas en los procesos de integración de esquemas.

Analizar cada una de estas características por separado es artificioso pues ellas se interrelacionan necesariamente. En los ejemplos se señalarán separadamente aunque en la realidad aparezcan entrelazadas.

a) Los esquemas de acción o representativos pierden su función estructurante

La realidad no se nos presenta en forma ordenada. Es el sujeto el que la organiza a partir de su actividad estructurante. “Un esquema... es un marco asimilador que permite comprender la realidad... que permite atribuirle una significación.” Sucede que a partir del desfasaje en relación con las nociones de conservación e identidad que se presenta en los niños con trastornos emocionales severos, **los esquemas de conocimiento quedan como “soldados” al objeto o situación que les dio origen** perdiendo, de esta manera, su funcionalidad que consiste en atribuir significaciones a la realidad a partir del juego entre la asimilación y la acomodación.

Los niños con trastornos emocionales severos son alumnos capaces de reproducir modelos de forma idéntica hasta el infinito sin que aparezca allí nada del orden de la significación. Se trata de “coordinaciones de acciones para nada”, que no están sustentadas en la construcción de las identidades y por eso dejan al niño atrapado en lo idéntico, en la perseveración de la estereotipia.

Sin significación, el esquema de acción pierde su valor estructurante y nos encontramos con alumnos que supuestamente escriben pero que en realidad sólo copian, o que supuestamente suman pero que en realidad sólo recitan una serie numérica. En el primer caso, quedan capturados por la materialidad de la escritura que pierde todo valor de representación para pasar a ser grafito o tinta sobre un papel y en el segundo quedan capturados por la materialidad del sonido... por la cadencia del “uno... dos... tres... cuatro...”, números que pierden todo valor en tanto construcciones que permiten organizar la realidad, para pasar a ser un sonido ubicado en un lugar particular de un armado sonoro.

Centrar las intervenciones educativas sobre estas conductas de base perseverativa en las que todo sentido permanece ausente sería introducir al niño en la vía de la robotización sin posibilitarle un verdadero acceso al conocimiento.

En el caso de los aprendizajes iniciales de lengua, por ejemplo, es necesario introducir estrategias específicas que le permitan al niño la posibilidad de alfabetizarse por la vía de la significación, poniendo a jugar escenas que otorguen significación a su

hacer, que le permitan armar lazo con otros sin quedar adherido a la materialidad de las formas.

Los esquemas se solidifican, se hacen uno con el objeto a partir del cual se construyeron, perdiendo así la posibilidad de ser generalizados a nuevas situaciones. El fallo en la construcción de las identidades hace que cada modificación de la situación original provoque que el observable hasta allí construido caiga en las tinieblas. No hay registro de las semejanzas ni de las diferencias: todo es igual porque nada es lo mismo.

Esta especie de “esquema congelado” hace que muchas veces se interprete erróneamente una situación relativa a un aprendizaje que consideramos logrado, cuando en realidad no lo está. Veamos un ejemplo:

Federico puede averiguar el precio de un auto sumándole al valor básico los valores correspondientes a los diferentes “opcionales” (aire acondicionado, estéreo, alfombras, etc.). En una concesionaria de autos había obtenido unas planillas sacadas por computadora de las que seleccionaba los datos necesarios para saber “cuánto hay que pagar por un modelo con estéreo y encendedor”, o por otro “con tapizado de pana”. Pero si le preguntaba cuánto dinero necesitábamos para preparar una pizza a partir de un gráfico que representaba los estantes de un supermercado en el que se encontraban los ingredientes necesarios -él sabía cuáles eran- con sus precios correspondientes, Federico no sabía qué hacer. Se desorganizaba, se desestructuraba y aparecían las actuaciones. Corría trepándose sobre la mesa y lanzándose luego con un grito estilo Tarzán.

¿Qué sucedió? ¿Federico se olvidó de lo que había aprendido? ¿En realidad no había aprendido nada y se trataba de un mero condicionamiento? ¿Federico se niega a responder por efecto de una intervención que no se limita a observar lo que él es capaz de producir sino que le demanda algo más?

Todas estas preguntas pueden responderse afirmativamente, no podríamos descartar ninguna de estas posibilidades (u otras), pero debemos re-ubicarlas con relación a esta peculiaridad de las estructuras cognitivas en los niños con trastornos emocionales graves que consiste en que los esquemas y operaciones construidos en un contexto encuentran enormes obstáculos para poder trasponerse a una situación nueva.

Si todo proceso de construcción del conocimiento en todo niño requiere de la intervención del otro que ocupa el lugar de mediador con relación a los objetos; si el pro-

ceso de construcción del conocimiento se arma de manera contextualizada y no en el vacío, cuando hablamos de psicosis en la infancia estos hechos parecen como exacerbarse a niveles difíciles de aprehender desde nuestra lógica.

b) Los esquemas se coordinan muy dificultosamente o no logran coordinarse con otros esquemas

Desde la más temprana infancia y a partir de sistemas de regulación, los esquemas tienden a coordinarse. Así, a escasos meses de vida, el bebé coordina el esquema de visión con el de prensión logrando asir lo que ve y mirar aquello que su manita encuentra fortuitamente.

Cuando hablamos de problemas en la estructuración psíquica, nos encontramos con que **esta coordinación no se logra de manera tan rápida y espontánea**. Vemos niños que al accionar sobre un objeto dirigen la mirada a la pared, a la ventana, al vacío... Niños que no coordinan los esquemas de la visión con los esquemas auditivos...

Cuando los esquemas representativos se relacionan atendiendo a determinadas leyes de composición interna se transforman en operaciones. Por ello las operaciones aisladas no son operaciones, pues lo propio de las operaciones es conformar sistemas. Pero ¿qué pasaría si esta imposibilidad se diera? Podríamos suponer que esto es lo que ocurre cuando el yo no se constituye, cuando **no hay una función unificadora, una imagen unificada a la cual remitir el desorden de la realidad**.

La realidad no se nos presenta de manera sistemática. La mayor o menor coherencia de lo observable tendrá que ver con las posibilidades que cada uno tenga de construir en cada momento dado de su historia la parcela de realidad de que se trate. Es el niño quien, en este sentido, construye la realidad, es el niño quien construye el observable.¹

Veamos otro ejemplo: Un niño psicótico que había adquirido la lectoescritura, que escribía de manera alfabética, que tenía escritura espontánea, explicaba sin perturbarse que cuando “una palabra es lo mismo, se puede leer como uno quiera...”. Quería decir que una misma palabra escrita admite ser remitida a vocablos diferentes. Si el

¹ Es el niño, quien, por encontrarse soportado por Otro, puede en consecuencia suponerse siempre el mismo, a pesar de los cambios que se operan tanto en él como en las situaciones y objetos que lo rodean. La constitución del yo está siempre sostenida por esa red de lo simbólico que el Otro teje para ese niño. Ahora, si esa red es agujereada antes de tiempo, el niño cae, la imagen se desarma. El yo es entonces partes yuxtapuestas. Los esquemas contruidos a partir de estas partes no unificadas actuando disociadamente, tampoco logran “unificarse”, coordinarse conformando verdaderos sistemas.

texto decía “El gato toma leche”, José afirmaba que era lo mismo leer “El gato toma leche” o “Miki toma leche”, “porque Miki es mi gato”. Tal era su seguridad en este punto que llegaba a afirmar que si queríamos escribir “Miki” y “Gato” teníamos que repetir dos veces “Miki” o dos veces “Gato” “porque es igual y si no, no es”.

Esta descripción de lo que ocurre a nivel de los esquemas sensorio-motrices y representativos puede observarse también en relación con la construcción de los esquemas de conocimiento en general. Así, una información y la siguiente son asimiladas de manera sucesiva sin lograr componerse.

Veamos un ejemplo:

Adrián está jugando a una versión simplificada y casera del “Indicios”. El terapeuta da las pistas y él trata de adivinar:

-Es un animal...

-Muuuuu.

-Come zanahoria...

-Mamu... (Nombre de su abuela.)

-Un animal... que come zanahoria...

-Perro...

-¿Come zanahoria?

-Mamu...

Una intervención especializada que le permitió a Adrián coordinar ambas informaciones logrando una síntesis fue el ofrecerle un universo restringido de opciones que permanecieran a su vista. Es decir, que a partir de la unidad que el objeto presentado con un soporte figurativo le ofrecía, él podía, *a posteriori*, componer una información.

c) Se producen fallas en los procesos de integración de esquemas

Lo esperable es que los sistemas, esquemas y estructuras del nivel inferior se integren en las estructuras del nivel superior. En el interjuego de los sucesivos desequilibrios y reequilibraciones, los esquemas se reconstruyen permitiendo coordinaciones cada vez más rápidas y reversibles y con mayores posibilidades de generalización en el espacio y el tiempo.

Este mecanismo parece no darse espontáneamente en los alumnos que aquí nos ocupan. **Todo ocurre como si los sistemas se construyeran de manera paralela sin**

que se produzcan las integraciones y re-construcciones esperadas. Así, nos encontramos con que el niño que hoy puede interactuar con los objetos asimilándolos a esquemas de orden representativo, mañana solo puede recurrir a chuparlos o a lanzarlos por el aire.

No es pertinente hablar de regresiones porque no se trata de una estructura que se “hunde”, sino más bien de dos formas, de dos sistemas estructurales de niveles diferentes que funcionan de manera paralela.

La razón por la que un niño responde a partir de un nivel u otro no parece ser, por el momento, posible de ser generalizada. Podemos pensar en muchas variables: los objetos ofertados, la situación en la que son ofertados, el modo de intervención del otro mediador de los objetos de aprendizaje, la significación peculiar que el objeto puede tener para el niño... Es posible también que no se trate de elegir una variable sino de cruzarlas y de pensar en cómo juegan unas con relación a las otras y en relación con la respuesta del niño.

Santiago, un niño de 5 años sin lenguaje cuya característica es la de estar en constante movimiento, puede un día conectarse con un juguete de esos que operan por causa-efecto: una caja con cuatro perillas diferentes que al ser accionadas hacen abrir las tapitas correspondientes a las casas de cuatro animales que aparecen, cada uno, por su puerta correspondiente. Se detiene en este juego durante 15 minutos. Puede accionar cada perilla de manera adecuada: girando una, presionando otra, corriendo la tercera. Cierra las puertitas y vuelve a comenzar la serie. Más tarde, el mismo Santiago, ante al mismo juguete, sólo puede pasar su lengua sobre él.

Los esquemas de acción se agrupan respetando ciertas leyes de composición interna quedando así definida la primera estructura intelectual: el grupo práctico de desplazamiento coronado por la construcción del objeto permanente.

Nicolás presenta un diagnóstico de psicosis infantil y ha logrado la lectura, la escritura y el cálculo. Esto haría suponer que ha construido una cierta estructuración espacio-temporal y causal del universo práctico. Haría presuponer, por ejemplo que ciertos aspectos parciales que hacen a la construcción del espacio práctico se encuentran ya integrados en una totalidad, lo que implica que, al menos a este nivel (sensorio-motriz), ha alcanzado la reversibilidad.

Como parte de un proyecto a largo plazo que incluía la posibilidad de que viajara solo, se le propone hacer una salida para reconocer el barrio. Así es que sale a dar una vuelta a la manzana. Nicolás lleva un cuaderno en el que va anotando detalladamente los comercios e instituciones que encuentra en este “paseo”: verdulería, lavadero, club vecinal, escuela... Iba haciendo el recorrido en el sentido contrario al de las agujas del reloj; había recorrido tres cuadras cuando encuentra un bar y propone tomar un jugo. Lo hace y sigue camino: la cuadra que quedaba para volver al punto de partida.

Días después Nicolás dice que trajo dinero para poder volver al bar a tomar algo. La propuesta es aceptada. En la calle hace el mismo recorrido que la vez anterior; mientras camina va leyendo las anotaciones de su cuaderno como si siguiera un plano. Camina tres cuadras para llegar a un bar que está a sólo una cuadra. Una vez en el bar, usamos su cuaderno para representar gráficamente el recorrido. Dibujamos la manzana, ponemos los nombres de las calles, ubicamos el punto de partida y el bar. Marcamos con un color el recorrido que realizamos para llegar allí. Nicolás lo traza sin problema. Ante el pedido de marcar el recorrido que haremos para regresar rápidamente señala la cuadra que separa al bar de la institución. Quedamos en continuar con estas salidas en los próximos encuentros.

A la vez siguiente antes de salir, le pido que abra su cuaderno y veamos por donde vamos a ir. Nico señala el recorrido de las tres cuadras:

-¿Hay otra manera de ir?

-No.

-¿Y para volver?

-Por acá... (Señala el recorrido de una cuadra.)

-Y nosotros, ¿podríamos ir por acá? (Señalo el recorrido de una cuadra.)

-No, es para venir...

-¿Y si yo quiero ir y venir por el mismo camino?

-¡Uf! ¿Vos estás loca? ¿Qué decís? ¡Ya empezaste con las pavadas!

¿Qué sucede? Podríamos pensar esta dificultad de Nicolás de múltiples maneras. En primer lugar la seguridad que le podía brindar el camino “conocido”, ya probado y experimentado con éxito. Pero cabe preguntarse por lo que ocurre a nivel de las estructuras cognitivas que no le permite resolver con éxito el problema que se le plantea: un esquema -en este caso de orden topológico- se encuentra sólo parcialmente

integrado a una estructura -en este caso del nivel sensoriomotriz- y como resultado de esta dificultad en la integración encontramos -en el caso particular de Nicolás- con que **los espacios parciales no logran componerse en un espacio global para alcanzar la reversibilidad de orden práctico.**

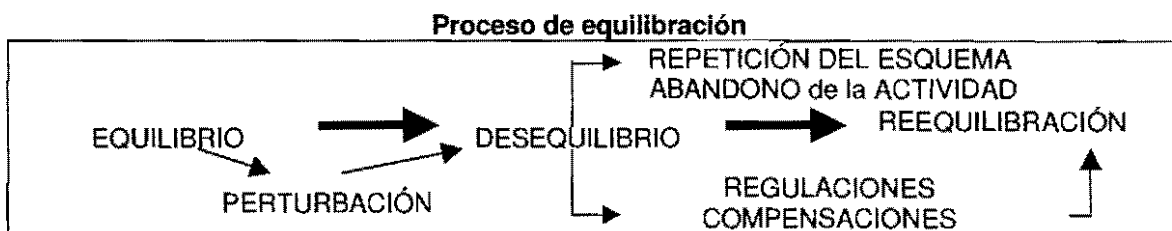
Desde una observación ingenua aparece como un niño “con posibilidades cognitivas para”, pero en el momento en que esas estructuras, esos esquemas, esas operaciones, debieran ponerse en juego frente a una situación problemática que así lo requiere responde con un sistema cognitivo de nivel inferior y además **no es capaz de progresar a partir de las intervenciones del docente.**

Cuando trabajamos con cualquier niño con dificultades en el cálculo o en la lectoescritura, se nos hace imprescindible conocer acerca del nivel que el niño presenta, acerca de su funcionamiento cognitivo, acerca de sus estrategias y procedimientos, acerca de sus teorías e hipótesis acerca de los objetos de conocimiento que le ofrecemos. Los niños con trastornos emocionales severos muestran una estructura cognitiva en la que **los elementos se organizan tomando formas particulares** o un modo de funcionamiento que presenta otras regularidades. Se hace necesario conocer acerca de ellas y gestionar la intervención pedagógica adecuada e imprescindible.

El funcionamiento mental

Abordaremos ahora lo que hace a los aspectos del funcionamiento de los mecanismos responsables del desarrollo, el mecanismo causal de las equilibraciones y re-equilibraciones.

El siguiente esquema es útil para pensar lo que ocurre en los trastornos emocionales:



Hay una secuencia básica: equilibrio cognitivo - desequilibrio - re-equilibración. A aquello que produce el desequilibrio de nuestros sistemas de conocimiento le llamamos perturbación. Las perturbaciones no son las mismas para todos los sujetos. En estado de desequilibrio cognitivo un sujeto puede emprender el camino de las regula-

ciones y compensaciones que procuren un nuevo equilibrio pero también puede abandonar la actividad o repetir estereotípicamente el mismo esquema una y otra vez sin introducir modificaciones.

El proceso de equilibración implica que los sucesivos modos de equilibrio superan siempre a los anteriores, se trata en teoría, de un proceso mayorante. Sin embargo, en muchas oportunidades el sujeto, simplemente, retorna a su estado de equilibrio anterior.

Las siguientes son algunas de las características observadas en niños con problemática en la estructuración subjetiva:

- Aparecen defectos en las tres formas de equilibración.
- Las perturbaciones no operan como causa de desequilibrios.
- Los estados de desequilibrio no desembocan en regulaciones y compensaciones.

a) Defectos en las tres formas de equilibración

Son defectos en la forma de equilibración que debe darse entre la asimilación y la acomodación:

- Asimilación de los objetos a los esquemas y acomodación de estos a los objetos.
- Asimilación y acomodación recíproca entre subsistemas.
- Asimilación de un subsistema a una totalidad (integración) y acomodación de ésta al subsistema (diferenciación).

Durante mucho tiempo se ha pensado que, cuando se hablaba de personas con fallas en la constitución subjetiva, ocurría un predominio de la asimilación y se hablaba entonces de asimilación pura o asimilación deformante. Incluso se ha diferenciado psicosis de debilidad mental diciendo que en la primera existe un predominio de la asimilación, mientras que en la segunda hay un predominio de la acomodación.

Actualmente se sostiene que no se trata exclusivamente de un predominio de la asimilación sobre la acomodación, sino de fallas o defectos en la equilibración que pue-

o incentivar); a la vez que se propician situaciones en las que algo de la diferencia se pueda poner en juego en la tarea.

A este niño, en un contexto grupal, un día le propusieron armar gorros para todos los compañeros del grupo. El problema era que Alan no quería que los gorros se confundieran. Cada uno tenía un destinatario previamente fijado. Los gorros habían sido confeccionados con el mismo papel, del mismo color, tamaño, forma... Se le sugiere pegarle a cada uno el nombre de su dueño. Alan pide que le escriban los nombres de sus compañeros. ¿Qué hizo? A todos los gorros les escribió una serie de letras "A" pero al de Patricio le agregó una "P", al de Hernán una "H" y al de Francisco una "F".

Para muchos de estos niños los cambios suelen ser catastróficos. Por ello es que **toda situación de cambio debe ser puesta a trabajar con anticipación y a partir de ciertos ejes de permanencia que le permitan al niño sostenerse en ellos.**

Algunos niños quedan a merced del encuentro azaroso con los objetos y situaciones. A ellos el conflicto parece no rozarlos. Frente a la menor dificultad, abandonan: es que para ellos la dificultad no es tal. No hay punto de referencia que les permita advertir que algo se ha modificado. Son por ejemplo esos niños a los que se les pierden los objetos sin que siquiera intenten recuperarlos. **Con ellos se debe intervenir de manera específica armando regularidades, hábitos, secuencias en las que lo diferente adquiera estatuto de tal.**

Es por ello que en ámbitos institucionales se organizan intervenciones que tienen que ver con la confección de horarios y agendas (cuando hay posibilidades de representación), o se los recibe con una misma canción, se ordenan los juguetes en determinadas cajas, o cada uno cuelga su o mochila en un lugar preciso. No se trata de propiciar automatismos, adaptaciones pasivas y mecánicas, crear hábitos por lo que estos tuvieran de positivos. Se trata de organizar un contexto en el que este niño pueda situarse, situar su propio cuerpo para, desde allí, armar una distancia que le permita encontrarse con los objetos que pretendemos presentarle, en tanto objetos de conocimiento. **Se trata de crear las condiciones a partir de las cuales el conflicto haga pregunta en el niño, lo perturbe sin desorganizarlo, lo conmueva sin desestructurarlo.**

Se ven con inusual frecuencia niños instalados en una situación de desequilibrio cognitivo que no es generadora de regulaciones y compensaciones. Antes bien, el niño

recurre una y otra vez a repetir el esquema inicial sin que se produzca modificación alguna. Otras veces, por el contrario, lo que observamos es el inmediato abandono de la actividad.

Poniendo énfasis en el interés y el esfuerzo de Lucas para resolver operaciones aritméticas, su maestro muestra, no sin preocupación, una hoja del cuaderno del niño en donde había realizado quince veces el cálculo $3+7$ adjudicándole las quince veces 9 como resultado, aun cuando el docente le había informado desde el principio que no era la respuesta correcta.

En otra oportunidad un niño durante 10 minutos, de manera ininterrumpida, puso todos sus esfuerzos en meter un recipiente en otro mucho más pequeño hasta que por último abandonó la actividad. Lo curioso es que este mismo niño podía ordenar sin dudas una serie de tres elementos y también indicar correctamente cuál era el objeto más grande o el más pequeño de una serie dada.

Debe recordarse que lo perturbador es el hecho inesperado. **En la medida en que no se encuentren constituidas ciertas legalidades, el niño no espera ni des-espera.** Solo cuando ha alcanzado cierto nivel de construcción es que frente a lo inesperado aparecen ya sea la repetición estereotipada de un esquema (con la que quizá el niño intenta anular aquello que lo incomoda) o el desencadenamiento de una situación de crisis que lo desorganiza.

Los procedimientos y estrategias

Las estrategias y procedimientos conforman las acciones reales o virtuales que los sujetos actualizan en la resolución de situaciones problemáticas. En los alumnos con trastornos emocionales severos encontramos que:

- Operan de próximo a próximo perdiendo de vista el fin.
- El procedimiento termina transformándose en un fin en sí mismo.
- Se observan fallas en los encadenamientos temporales.

Las acciones se encadenan de próximo a próximo

Algunos niños tienen clara la secuencia a seguir para lograr un determinado resultado pero pierden de vista la finalidad. Cada paso está puesto en relación con el siguiente pero no así con el objetivo final.

Eugenio quiere cambiar el cartucho de su lapicera y conoce cuales son los pasos a seguir para lograr ese objetivo, sin embargo pierde de vista el objetivo final que es poder usar la lapicera para seguir escribiendo. Él sabe que debe desenroscarla para quitar el cartucho vacío, pero como la rosca estaba dura, no dudó en presionar hasta romperla sin preocuparse por ello ya que lo “verdaderamente importante” para él en ese momento era abrirla. Eugenio no advierte que esta manera de abrir su lapicera le impedirá seguir escribiendo aún cuando logre colocar el cartucho lleno.

Las intervenciones que apuntan a anticipar los pasos del procedimiento aquí no operan pues no es este el punto de la dificultad. **Se trata de mantener el fin “a la vista” del niño, de hacérselo presente desde afuera, de armarle las relaciones que él no puede establecer por sí mismo.**

El procedimiento ocupa el lugar del fin

Se trata de alumnos que se quedan en un paso de una secuencia y perseveran allí como si esa fuera la finalidad de la tarea. Un grupo decide armar una cartelera recortando palabras de diversos portadores de texto. Luis busca en los lugares adecuados los materiales necesarios, eligiendo muy ajustadamente los que si pueden recortarse y desechando los que no... pero esta actividad no termina nunca. Pasan los días y Luis sigue acumulando prospectos de propaganda, diarios, revistas, boletos, cajas de alimentos o de medicamentos. Se hacen entonces necesarias intervenciones que lo ubiquen en relación con cual era el objetivo de buscar palabras impresas hasta que Luis puede ponerse a recortar... pero entonces no cesa de recortar. A Luis cada procedimiento se le transforma en un fin en sí mismo.

Se ha observado que el hecho de hacer intervenir a un tercero en relación con la producción hace que esta cuestión de los procedimientos que se repiten al infinito ceda “naturalmente”. Cuando el proyecto está dirigido materialmente a otro, Luis puede lograr inhibir este “hacer por hacer”: por ejemplo cuando el objeto que estaba construyendo era un regalo para un destinatario previamente determinado; o cuando la cartelera estaba destinada a que los padres de un grupo de niños más pequeños tuvieran información acerca de planes de vacunación o acerca de posibles salidas para las vacaciones de invierno.

Este efecto tendría su origen en que allí hacemos jugar una cierta legalidad a la que tanto el alumno como el docente quedan sometidos. Las fechas (cumpleaños, día

de ...), se nos imponen desde afuera, hay un público (conocido o no), que “espera” recibir ese objeto. Ambos quedan bajo las leyes de la circulación social. No se trata de producir para él, ni para la maestra, ni siquiera para el grupo. Se trata de una producción que trasciende y parece que es justamente este “mas allá” el que produce la distancia que le permite a Luis realizar ese corte que arma la secuencia de procedimientos que se encadenan hasta lograr el fin.

Otras veces se encuentran niños y jóvenes que permanecen “pegados” a ciertos instrumentos materiales sin lograr hacer nada con ellos: grabadores, computadoras, máquinas de escribir son manejados con suma destreza para nada. Por supuesto que **no se trata de quitar el “molesto” aparato del medio pero sí de acotar su uso haciendo que cobren el valor de lo que son: “instrumentos para”**.

Néstor maneja el grabador con una habilidad poco usual pero con él no puede siquiera escuchar música. Incluir el grabador en un proyecto que lo integre como instrumento podrá darle la posibilidad de desplegar sus habilidades **otorgándoles una significación que fuera más allá de la mera manipulación y le valiera a la hora de armar lazos sociales**.

Se producen fallas en los encadenamientos temporales

Esto puede ocurrir bajo dos formas diferentes: se alteran los pasos a seguir, se altera el orden de los pasos o bien hay pasos que se omiten, parte del procedimiento se encuentra ausente.

Un niño pretende que su lapicera funcione antes de que él le cambie el cartucho que sabe que está vacío.

Un adolescente, alumno de escuela especial, que estaba abocado al proyecto de construir una “revista de figuras” (se trataba de un joven que no había accedido a la lectoescritura), no podía encontrar la manera de armar la secuencia de estrategias y procedimientos para lograr llevar a cabo su propia propuesta y literalmente se “enredaba” en un laberinto: “Vamos a sacar fotocopias... y después juntamos revistas... y las pegamos... y podemos hacer un dibujo y lo pegamos y lo fotocopiarnos y hacemos cada hoja con un número... pero falta la tapa... la compramos... la vendemos... ¿podemos vender la revista?”

Observamos que tiene una cierta idea de cuáles serían los pasos intermedios, pero en la medida en que el objetivo implicaba la diversificación y multiplicación de procedimientos, él se perdía sin lograr armar la secuencia adecuada.

A este joven le sirvió la intervención siguiente: se le propuso armar la secuencia de manera inversa, es decir, partir del objetivo final e ir reconstruyendo uno a uno los pasos para llegar al punto de partida.

El siguiente es el texto producido por un alumno con diagnóstico de psicosis infantil:

“Había una vez un grabador que era muy mágico y se encendía y se apagaba cuando él quería. Su dueño guardaba canciones pero si a él no le interesaban las borraba y grababa lo que se le antojaba pero grababa voces.”

Ignacio, como tantos otros niños, pedía que lo ayudásemos a “guardar” lo que a él le interesaba. Que lo ayudásemos a “borrar” esas otras voces que le hacían interferencia y que escapaban “mágicamente” a todo control... Por cierto, su pedido nos conmueve pero, por sobre todo nos compromete a no transformarnos nosotros mismos en esas voces que se graban sin que el niño o el adolescente pueda dar cuenta de ellas. Están, se escuchan, pero no posibilitan su apropiación por parte del niño, dejando fuera la posibilidad de su constitución en tanto sujeto y, en consecuencia, su posibilidad de aprender.

Bibliografía

- AA.VV., *Fundamentos de la práctica en hospital de día*, del Azul, 1990.
- AA.VV., "Hospital infante-juvenil. Dra. C. Tobar García, Seminario: "Se hace camino al andar". Acerca de la circulación y el lazo social en un hospital de día.
- Castorina, J.A., *Temas de psicología y epistemología*, Tekné.
- Coll, C., *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Siglo XXI, 1982.
- Coriat, E., *El psicoanálisis en la clínica de bebés y niños pequeños*, Ediciones de la Campana, 1997.
- Bleichmar, S., *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*, Amorrortu, 1986.
- Favre, A. y Dimarco R., "Dirección de la cura en niños psicóticos", en: *Vertex*, Revista Argentina de Psiquiatría, vol. II, n° 5, set.-oct.-nov. 1991.
- Filidoro, N., "Desarrollo cognitivo y aprendizaje en niños psicóticos", en: *Escritos de la Infancia*, n°3, Publicación FEPI.
- , "El lugar de los aprendizajes en niños con trastornos emocionales severos", Publicación *El Cisne*, año V, n° 56, abril 1995.
- , "De la captura por lo idéntico al encuentro fortuito. La posibilidad de la construcción de las identidades en niños con trastornos emocionales severos", en: *Escritos de la infancia*, n° 6, Publicación de FEPI.
- , "O gravador que só gravava o que lhe dava vontade", en: *Estilos da clínica*, Revista sobre a Infancia com problemas, año II, n° 2, 2° semestre de 1997, Instituto de Psicología de la Universidad Nacional de San Pablo, Brasil.
- Inhelder, B., *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, Morata.
- , *Diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales*, Nova Terra, 1971.
- Jerusalinsky, A., *Psicoanálisis del autismo*, Nueva Visión.
- Jerusalinsky, A. y colaboradores, *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*, Nueva Visión.
- Levy, E., "De las relaciones entre psicoanálisis y educación a la mediatización del aprendizaje del niño", en: *Escritos de la Infancia* n° 2, Publicación FEPI.
- , "La interpelación interdisciplinaria en la clínica psicopedagógica", en: *Aprendizaje, hoy*, Temas de Psicopedagogía n° 6.
- Piaget, J., *Biología y conocimiento*, Siglo XXI, 1967.

Piaget, J., *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*, Siglo XXI, 1978.

Piaget, J. y otros, *Psicología y epistemología de la identidad*, Paidós.

Piaget, J. e Inhelder, B., *Génesis de las estructuras lógicas elementales*, Guadalupe.

3.5 El aprendizaje en alumnos de altas capacidades

Una aproximación a la problemática en el contexto del aula

En todos los niveles del sistema educativo hay alumnos con dificultades para aprender y/o relacionarse positivamente con sus compañeros y docentes. Estas dificultades pueden no circunscribirse solamente a algunos contenidos determinados, o a algún área, sino que pueden llegar a afectar de manera generalizada a casi todas las áreas del currículo y experiencias de aprendizaje.

En tal situación se suelen encontrar diferentes conjuntos de alumnos, que, sin tener una limitación personal, presentan una historia de aprendizaje repleta de fracasos y malas experiencias. Frecuentemente, como resultado de esta situación, no adquieren en el grado necesario los contenidos instrumentales básicos, arrastrando déficits formativos que a su vez les impiden aprender nuevos contenidos, lo que genera una espiral creciente de desmotivación y desinterés por la vida escolar.

Observando el recorrido histórico de la Educación Especial, se constata una clara inclinación de la atención educativa hacia los alumnos con déficits, trastornos y problemas de aprendizaje. Tal preocupación es, obviamente, indispensable, pero no debe monopolizar el campo de las necesidades educativas especiales, considerando que hay que contemplar y resolver los problemas de todos y de cada uno de los alumnos para acceder y progresar en el currículo.

Uno de los grupos hasta ahora no considerados es el de **los alumnos con capacidades o talentos especiales**, que por este motivo ha sido incluido en el Acuerdo Marco para la Educación Especial Serie A, N° 19, Cláusula Especial.

Asociados a las situaciones de escolaridad aparecen, con respecto a este grupo de alumnos varios hechos que hacen difícil la tarea de los docentes, y que significan para el profesorado preocupaciones adicionales y vivir su trabajo con más tensión:

- Un “desfasaje”, la mayor parte de las veces creciente, entre la “competencia curricular” (lo que son capaces de hacer respecto de objetivos y contenidos de las distintas áreas curriculares) de esos alumnos y las de sus compañeros, haciendo cada vez menos sencilla la propuesta de una respuesta equilibrada en términos de lo que están haciendo sus compañeros y lo que ellos precisarían individualmente.

- Algunos de esos alumnos muestran comportamientos problemáticos, en términos de conducta y adaptación escolar, en respuesta a situaciones que no se ajustan a sus necesidades y que, muchas veces, hieren su autoestima y, en general, dejan de ser motivadoras o interesantes para ellos.
- La mayoría de los alumnos dotados suele presentar un retraso psicomotriz frente a su desarrollo cognitivo. Se denomina “disincronía” del alumno dotado a la diferencia de desarrollo que suelen presentar en los diversos aspectos de su personalidad, por ejemplo entre su edad cronológica y su edad mental, entre su desarrollo intelectual y afectivo, entre su capacidad verbal y de ejecución.

La disincronía es causa de muchas frustraciones ya que algunas tareas escolares demandan habilidades motrices muy determinadas que no siempre pueden lograr, como por ejemplo, las requeridas para la escritura, o para realizar construcciones en las clases de geometría. Esto se combina con que estos niños suelen ser muy desordenados, desprolijos, inestables, a veces dispersos, o reconcentrados en una tarea, que dejan inconclusas pasando de un tema a otro. Estas características plantean problemas al docente que observa, por un lado, un alumno inquieto que se interesa por todo, y por otro lado, una persona que permanece aislada, expectante o distraída, que no cumple con las tareas, pero que al momento de las evaluaciones manifiesta logros sorprendentes en su rendimiento.

Cuando en un aula se detecta a un alumno de altas capacidades, será necesario que tanto padres como profesores reciban orientaciones oportunas acerca de sus necesidades educativas especiales. Estos alumnos presentan una maduración biológica temprana en todos los niveles, gozando de una gran fortaleza física y, a veces, de un equilibrio metabólico superior. En el ámbito de las características intelectuales, normalmente, presentan capacidades superiores para el razonamiento, la abstracción, la comprensión y todas las operaciones de pensamiento.

Las características especiales de la personalidad de estos niños, si no son contenidos y comprendidos, suelen ser causa de trastornos de adaptación que repercuten en el contexto escolar. En el siguiente cuadro se pueden observar estas características y los problemas concomitantes que se asocian a las mismas:

| Características habituales de los niños | Problemas potenciales en alumnos talentosos | Impacto en el contexto escolar |
|---|---|---|
| Buena capacidad de observación. | Elevado descreimiento acerca de o que se le explica, relativizando todo a su propio juicio o percepción y la realidad. No acepta otros puntos de vista. | Los profesores se sienten amenazados, lo consideran querellante y descalificador. |
| Percepción independiente de sí mismo y del mundo. | Interpretaciones extremas de la realidad. Terquedad y obstinación. | Incapacidad o gran dificultad para trabajar en grupos. |
| Individualidad. Búsqueda de la libertad. | Aislamiento, soledad, combatividad. Carencia de modelos identificatorios. | Conflictos con las figuras de autoridad y pares. |
| Sus juegos favoritos son aquellos que se rigen por normas y que no exigen demasiado movimiento. | Se aíslan, especialmente en actividades deportivas | Dificultades de integración grupal |
| Capacidad de liderazgo. | El rechazo le provoca reacciones intensas. | Dificultad para integrar grupos, para comprender a sus compañeros. |
| Intereses intelectuales por temas poco reales o exóticos. | Priorización de lo que sabe o en lo que se destaca, dejando de lado la formación integral. Tendencia al perfeccionismo. Limitación de su campo de atención. | Rechazo a los otros. Aislamiento. Hiper crítica a los demás y a sí mismo Intolerancia. |
| Amplio rango de intereses. | Inconstancia para terminar las actividades. Aburrimiento permanente. | Maestros y compañeros se sienten molestos por su hiperactividad que desorganiza la clase y los grupos. |
| Habilidad para el análisis, interrelación de datos y búsqueda de información. | Se adelanta a las explicaciones del docente cuando no tienen el ritmo que desea. | El docente no sabe como contener las inquietudes del alumno, se siente presionado y termina descalificándolo. |
| Energía para realizar sus tareas. Persistencia. | Obsesión con tareas difíciles. Obsesión que llega a la extenuación. Perfeccionismo | A veces atenta contra la productividad del esfuerzo y agota a docentes y compañeros. |
| Capacidad de atención y concentración. | Incapacidad para cambios dinámicos de actividades o adaptación a situaciones nuevas. Tendencia a evadirse de la realidad. | Provoca conflictos con respecto a los períodos y grupos en los que debe trabajar. |
| Actividades curiosas e inquisitivas. | Cuestionamiento permanente. Discrepancia entre su comprensión de la realidad y las posibilidades de procesarla. | Padres, docentes y autoridades se sienten presionados y cuestionados. |
| Alta habilidad verbal y elevado vocabulario. | La utilizan para racionalizar y verbalizar, justificando todo de esa manera. Distorsión verbalista de la realidad. | Suelen colocarse en lugar de víctimas y convencer a los adultos. Producen expectativas exageradas en los docentes. Dominan a otros. |
| Iniciación temprana en la lectura. | Desmotivación y actitudes resistentes respecto de la escuela. Dificultades para la escritura. | Desconciertan a los docentes a la hora de planificar, especialmente por las discrepancias respecto de la escritura. |
| Buena memoria, facilidad para aprender. | Resistencia excesiva a la ejercitación y la repetición. Impaciencia e intolerancia. Excesiva selectividad en lo que aprende. | Conflictos con los maestros al negarse a estudiar determinados contenidos o al cuestionar la forma de hacerlo. |

| Características habituales de los niños | Problemas potenciales en alumnos talentosos | Impacto en el contexto escolar |
|---|---|--|
| Creatividad, originalidad, innovación permanente. | Inconformismo permanente, extremadamente radical en sus puntos de vista. | Conflictos con el docente y enfrentamiento con la autoridad. |
| Rico sentido del humor. | Ve como graciosas y divertidas situaciones dramáticas de los demás. | Agresiones verbales, burlas. Suelen tomar a los adultos y autoridades como objeto de sus observaciones sarcásticas. |
| Muy activo en el desarrollo de sus actividades. | Inquieto e impaciente, necesita permanente incentivo, se aburre. | Los educadores están sometidos a una demanda incesante de actividades. Desordenan la clase, dificultando las tareas. |
| Alta sensibilidad. | Depresión ante realidades como la violencia, el hambre, la pobreza, etc. Hipersensible a observaciones o bromas de otros. | Aislamiento. Agresividad. |
| Cuidado e interés por su cuerpo. | Hipocondría, tendencia a la somatización de los problemas. Rituales de higiene. | Actitudes de rechazo y aislamiento por cuestiones de higiene. |

Quiénes son estos alumnos

A lo largo de los siglos de la historia de la humanidad se han ido proponiendo diferentes nombres o calificativos para designar a aquellos que sobresalían por uno u otro motivo, en uno u otro campo de actuación.

Talento, genio, superdotado, eminencia, prodigio, precoz, son algunos de estos términos. Cabe preguntarse si pueden ser usados de modo alternativo, es decir, indistintamente o si, no tienen el mismo significado.

A través de los estudios realizados en las últimas décadas se ha ido desentrañando la confusión terminológica y se han ido concretando los aspectos de matiz que diferencian cada una de las definiciones.

- **Superdotación:** concepto globalizador en el que estarían incluidos los sujetos de alta capacidad (fundamentalmente intelectual).
- **Talentosos:** individuos que tienen una habilidad excepcional para destacar en un campo concreto del saber o del arte (música, danza, matemáticas, etc.).
- **Precoces:** sujetos que tienen un desarrollo temprano en algún área concreta.
- **Prodigios:** el criterio, en este caso, es una realización extraordinaria para la edad cronológica que el sujeto tiene.

En un primer momento la superdotación se asoció sólo a la posesión de un cociente intelectual muy elevado, superior a 140, siendo Terman el representante más conocido de esta corriente. Ya en la década de los 70 la Oficina de Educación del Gobierno de los Estados Unidos promulgó en el “Informe Marland” una definición de superdotación que ha crecido en popularidad. Numerosos estados y distritos escolares de Norteamérica han decidido adoptar esta definición:

Los chicos capaces de una elevada ejecución incluyen aquellos que demostraron alguna de las siguientes habilidades o aptitudes solas o en combinación:

- Habilidad intelectual general.
- Aptitud académica específica.
- Pensamiento creativo o productivo.
- Habilidad de liderazgo.
- Aptitud visual y ejecución en arte.
- Habilidad psicomotriz.

Esta definición ha servido al propósito de focalizar la atención sobre la amplia variedad de habilidades que estarán incluidas en la definición de superdotación, aunque deja, ligeramente al margen, los factores motivacionales. Además, dos de las categorías hacen referencia a áreas de actuación general (Aptitud académica específica/Aptitud de ejecución en arte) y otras cuatro son procesos que pueden referirse a áreas de ejecución. No obstante, ha sido criticada por estar poco orientada hacia la praxis educativa.

Un modelo más actual es el denominado “**modelo triádico**” o “**de los tres anillos**”, diseñado y propuesto por el profesor Joseph Renzulli que, tras numerosos estudios de investigación, así como un arduo trabajo de valoración de datos observables y resultados de pruebas, ha establecido tres dimensiones interrelacionadas en la superdotación:

- Habilidad intelectual superior a la media,
- Persistencia en la tarea y
- Alta creatividad

La habilidad intelectual y la creatividad son variables que se desarrollan en el alumno y, a pesar de que dependen de las oportunidades que se le brindan o del estímulo que se le ofrece, permanecen como fuente potencial de capacidades.

Sin embargo, la persistencia en la tarea depende, en gran medida, de factores externos a las personas, por esto su presencia es más inestable que en el caso de las dos restantes variables. Esta dimensión posee naturaleza motivacional y es preciso tenerla en cuenta para energizar, entre otras, la actuación académica, ya que básicamente depende de la oferta educativa. La falta de satisfacción ante un planteamiento inadecuado para las posibilidades del alumno superdotado desemboca en la apatía, el bajo rendimiento y, en definitiva, en su desintegración escolar.

Proceso de identificación

Partiendo del modelo de superdotación de Renzulli y las características ya comentadas, para realizar la identificación es preciso que el equipo interdisciplinario evalúe información perteneciente a tres ámbitos: personal, familiar y escolar.

Los instrumentos que se utilizan, habitualmente, son los siguientes:

- Test de Inteligencia.
- Test de Creatividad.
- Test de Personalidad.
- Prueba de Aptitudes específicas o talentos.
- Entrevista (a padres y al profesorado)
- Observación basada en la utilización de escalas específicas.

En todo el proceso de identificación juega un papel fundamental la colaboración del profesorado y de la familia ya que unos y otra, a través de la observación diaria, pueden aportar información valiosa sobre las características aludidas.

En el ámbito escolar puede, también, recogerse información respecto de la interacción social del alumno en el aula, utilizando instrumentos como la “nominación de iguales” o los “tests sociométricos”. Este tipo de datos resulta útil para el conocimiento de todo el alumnado y no sólo de los niños superdotados.

La administración de las pruebas psicométricas (tests de inteligencia, cuestionarios, etc.) e interpretación de la información obtenida, deben ser realizados por profesionales especializados. Hay casos en los que los resultados de las pruebas psicométricas

no se corresponden con las capacidades reales del alumno. Tal circunstancia puede deberse, a niveles muy elevados de ansiedad, provocados, en gran medida, por el exceso de exigencia personal, apatía, desmotivación, falta de colaboración, etc. En estos casos habrá que ser especialmente cuidadoso y cauto a la hora de evaluar la información.

Algunas de las necesidades educativas especiales que habitualmente presentan los alumnos talentosos

Si bien la mayoría de las necesidades que se enuncian a continuación son las que tienen todos los alumnos para lograr aprendizajes de calidad, en el caso de los alumnos talentosos, todas ellas son necesarias para que sus procesos de apropiación no se obstaculicen.

Psicológicamente necesitan:

- Un sentimiento general de satisfacción en la tarea en un ambiente intelectual dinámico.
- Flexibilidad en su horario y en sus actividades, para permitirles acabar su tarea cuando estén satisfechos y seguros del trabajo realizado.
- Una clase en la que los niños puedan intervenir, planificando, y evaluando las actividades en conjunto con sus profesores.
- Reducir la presión de factores externos que obligan al estudiante a trabajar constantemente, sacar mejores notas, trabajar a ritmo muy rápido y triunfar al mismo tiempo en todas las asignaturas. Evitar frases como: “Vos siempre fuiste bueno en matemáticas, ¿qué te pasó esta vez?” o “Espero que ganes el concurso de composición, debés ser el primero de la clase”.

Socialmente necesitan:

- Sentir que son aceptados y que pertenecen a su clase.
- Poder confiar en sus profesores, padres y compañeros. Entender lo que socialmente se espera de ellos, por la explicitación efecto que su comportamiento tiene sobre los demás: “la canción que has compuesto es muy hermosa, pero no puedes cantarla durante la lección de matemáticas”.
- Compartir sus ideas, preocupaciones y dudas sin que sus compañeros se burlen o sus profesores los inhiban: “El profesor soy yo, no tú.”

- Una atmósfera de respeto y comprensión para todos en la clase, esto es, un ambiente que ayude a los estudiantes a reconocer y aceptar la existencia de diferencias individuales, tanto en los más como en los menos capaces.
- Una disciplina exigente, pero a la vez democrática y flexible.
- Profesores que mantengan buenas relaciones sociales y de colaboración con sus colegas, padres y estudiantes: buen clima institucional.

Intelectualmente necesitan:

- Enseñanza individualizada en las materias específicas en las que superan a los demás (sus programas deben ser adaptados de manera que cuenten con un ritmo más rápido, asignaturas especiales u opciones alternativas).
- Que se les exija pensar con mayores niveles de sofisticación y se los estimule para ser creativos y tomar riesgos para poder expresar su talento.
- Oportunidades de poder utilizar sus habilidades para resolver problemas, efectuar investigaciones más allá de lo que típicamente ofrecen los libros de texto, habilitándolos para producir trabajos diferentes a lo habitual.
- El acceso a recursos adicionales de información en arte y ciencia y, cuando sea posible a personas destacadas en los distintos campos de interés.
- Oportunidad de desarrollar y compartir con otros sus intereses y habilidades trabajando en equipo.
- Posibilidad de aplicar sus habilidades a problemas del mundo real, brindándoles espacio para problematizar y discutir acerca de moral y ética.
- Oportunidad para estudiar temas nuevos, dentro y fuera del programa escolar.
- Respeto para:
 - o Su afán de conocer e investigar.
 - o Sus preguntas inusuales
 - o Sus ideas insólitas
- Permitirles actuaciones sin la constante presión de la evaluación.
- Hacerles saber que se les da oportunidades y credibilidad.

Estrategias de intervención

Se han elaborado tres tipos de estrategias de intervención escolar para atender estas necesidades, aunque en algunas de ellas los inconvenientes superan a las ventajas:

1. **La estrategia de aceleración** es la que consiste en el avance de uno o más cursos o en la admisión temprana en el primer curso escolar, de este modo el niño se enfrenta a problemas de dificultad superior. Se le adelanta en la escolaridad hasta que se considere que está en el nivel más adecuado a sus capacidades. A pesar de ser el método más apoyado, se considera que sólo está dirigido a alumnos/as muy brillantes y que **no es beneficioso para los niños/as emocional y socialmente inmaduros**. Implica presiones perjudiciales y puede causar rechazo en los demás, así como problemas de dominio en un tema o materia específica.
2. **El agrupamiento** es el aprendizaje por grupos de los niños/as que demuestran capacidades elevadas, siguiendo la lógica de que deben aprender juntos, esto es a un ritmo adecuado a sus necesidades e intereses. Se crea así una institución (aula o escuela) especial, separada. Esta estrategia eleva la estimulación y la motivación de los alumnos/as y promueve una mayor cooperación entre ellos. Sin embargo, su coste económico es bastante elevado, la selección para hacer los grupos es dificultosa, los profesores de las aulas ordinarias se muestran descontentos y el criterio espacio-temporal de agrupamiento no está nada claro. Un mal uso del aula especial **puede implicar efectos negativos para la personalidad del alumno y su socialización**, oponiéndose, de este modo, a la integración educativa. El más positivo sería combinarlo con la asistencia a la clase ordinaria para un ajuste socio-emocional del niño con sus compañeros.
3. **El enriquecimiento** consiste en ajustar el currículo a las posibilidades de cada sujeto. El ambiente de aprendizaje ofrecerá el máximo de oportunidades a cada alumno para que éste pueda desarrollar las habilidades que posee. Es necesaria la adaptación de la enseñanza a las capacidades de los alumnos, lo que exige el trabajo conjunto del profesor y el equipo técnico interdisciplinario. Conlleva la necesidad de formación de los profesionales. Las actitudes y disposición de los docentes son fundamentales y contribuyen a la optimización del progreso del niño superdotado. **Esta estrategia no precisa aulas especiales, propone mantener el niño en el aula ordinaria, con el resto de compañeros, pero adaptando la enseñanza a sus necesidades e intereses**. Por

medio del enriquecimiento se facilita una educación heterogénea. La finalidad general de esta alternativa es asignar tareas diferenciadas, individuales y colectivas en la clase, con un ritmo y profundidad adaptados al alumno. Las necesidades educativas de estos niños demandan la presencia de una persona que los oriente en la búsqueda de información, aunque ello no implica responder a todas sus curiosidades de modo constante y completo. Se contempla el papel del profesor no sólo como un transmisor de conocimientos sino también como un mediador y facilitador del proceso de aprendizaje, sin olvidar otros aspectos.

Algunas sugerencias para elaborar las adecuaciones curriculares

Presentaremos estas orientaciones, que cada institución adecuará a las posibilidades individuales de cada alumno, según los organizadores curriculares de los Diseños provinciales. Queremos señalar que si bien algunas son específicas de la atención del niño talentoso, muchas de ellas coinciden con las planteadas en los materiales curriculares de la Transformación.

Orientaciones respecto de las expectativas de logros

– Ampliar de las expectativas de logros que figuran en el currículo

El maestro sigue en su clase un plan de estudios previamente preparado que permite abarcar de manera realista, cierta cantidad de contenidos en el curso del ciclo lectivo. Dentro de ese marco puede tomar decisiones que individualicen la enseñanza para los niños talentosos, desplazando el énfasis hacia el desarrollo de conceptos básicos que faciliten las generalizaciones y abstracciones que, por su capacidad están en condiciones de realizar. Así habrá que introducirlos en varios temas colaterales, ampliando el currículo. El objetivo ha de ser alcanzar profundidad sin perder amplitud, esforzándose para que un tratamiento general de los temas pueda lograr vastas aplicaciones.

Orientaciones respecto de los contenidos

– Promover la profundización e integración de los conceptos

El alcance de los conceptos a enseñar que ya conocen y comprenden llegara a mayores niveles de análisis, aplicándolos a una gama más amplia de tareas de investigación y resolución de problemas, incluyéndose la posibilidad de tratar no-

ciones más avanzadas que las que sus compañeros están en condiciones de dominar. Asimismo se buscara articular los conocimientos de cada área y de las distintas áreas.

– **Satisfacer su necesidad de profundizar sobre problemas sociales y morales**

Los niños dotados suelen mostrar un interés temprano, intenso, apremiante por problemas de orden social y moral, los que se podrán abordar para todo el grupo, pues su tratamiento además sumamente enriquecedor para todos los niños o con investigaciones individuales.

Orientaciones respecto de las actividades

– **Planear actividades que estimulen la imaginación y creatividad**

En el dominio de las ideas es donde el alumno talentoso suele mostrar diferencias. Uno de los rasgos más notables es que suelen expresar frecuentemente ideas que revelan notable originalidad e imaginación para su edad. Si se genera un clima de aceptación de las ideas propias, se estimula el pensamiento independiente y la libertad de expresión. El aprendizaje y el pensamiento se vuelven creativos cuando se pregunta, investiga, manipula, y experimenta, incluso al jugar, sin otro objetivo ulterior.

– **Organizar actividades en pequeños grupos**

En lo que respecta a la organización de la actividad en el aula, deben proponerse **situaciones y agrupamientos que posibiliten de manera natural la expresión de su pensamiento rápido, espontáneo y auténtico**. El maestro privilegiará las formas organizativas flexibles en grupos pequeños y autónomos, el uso de espacios múltiples, y de variados métodos de búsqueda de fuentes informativas. Para ello modificara agrupamientos para situar al alumno talentoso en grupos en los que pueda trabajar con sus pares. La tarea enfrentada grupalmente brinda a este alumno la posibilidad de manifestar sus dotes de líder, cooperar y confrontar con sus compañeros le ayudarán a evitar las consecuencias negativas del aislamiento.

Sus compañeros y él mismo aceptarán esta situación en la medida que el docente establezca reglas claras de participación en el grupo, y beneficiará la relación del niño con sus pares, que descubren en él una fuente interesante de saberes, y admiran su facilidad para realizar tareas difíciles.

Además se refuerza la autoestima del alumno pues se le permite expresar de esta forma su potencial y habilidad. Es imprescindible una mediación adecuada del docente que permita al alumno talentoso incluirse en el grupo, eventualmente como líder, y le haga reflexionar sobre la responsabilidad que un liderazgo implica. Esta reflexión se extenderá hacia todas sus otras habilidades ayudándolo a aceptar sus diferencias, y así aceptar las diferencias de los demás. Un alumno capaz que se manifiesta como líder positivo de su grupo es un invaluable recurso para el docente.

Del mismo modo si se manifiesta como líder negativo entre sus pares, es un desafío muy difícil de enfrentar si no se conocen las características de estos alumnos, y cómo encauzar su energía creadora. Su capacidad de reflexión se transforma en un grave conflicto cuando el niño se pierde en los laberintos de sus propias argumentaciones y no acepta otros puntos de vista. Es recomendable que el adulto acepte sus argumentaciones, sin permitirle navegar interminablemente en ellas, pues termina transformándose en un pequeño sofista capaz de argumentar sobre una situación a favor o en contra de acuerdo a su propia necesidad, y empleando su poder de convicción como arma ante los otros.

– **Estimular la lectura en abundancia**

Los niños especialmente dotados comienzan a leer antes que los demás, la lectura es probablemente el único medio importante con que cuentan para satisfacer su curiosidad. Este hecho ofrece al maestro una oportunidad para enriquecer el caudal de experiencia de estos niños.

– **Contactarlos con expertos en las áreas de su interés**

Es común que estos alumnos tengan más información que los propios docentes respecto de sus áreas de conocimiento o desempeño favoritas. Es de gran utilidad ayudarlos a establecer contactos con adultos expertos en estas áreas con el fin de que puedan encontrar un incentivo estimulante para su profundización.

– **Adaptar el ritmo de las actividades a las diferencias individuales**

Una de las características más notables de estos alumnos es su capacidad de aprender más rápida y profundamente que sus compañeros. De allí que sus tiempos de aprendizaje varíen con respecto al de la clase, lo cual, si no es detectado por el docente, hace que el niño se “aburra”, esperando los tiempos del resto de la

clase, a la que empieza a ver como “torpe” o “lenta”. Además su motivación se pierde ya que esperando contenidos nuevos que nunca llegan, va perdiendo su atención en la clase.

Este hecho genera trastornos de adaptación, y muchas veces se transforma en dificultades de aprendizaje, ya que aunque resulte paradójico, su desmotivación llega a no permitirle acceder a los contenidos propuestos. Por lo tanto es preciso adecuar ejercitación rica, en tiempos más breves, con posibilidad de profundizar sus inquietudes, ampliando contenidos, evitando repeticiones. Si los alumnos talentosos concluyen rápidamente una actividad o no la realizan pues dominan sus contenidos, la ampliación curricular no consiste en dar más ejercitación del mismo tema, ya que esto sería exceso de trabajo, sino en preparar trabajos de un mayor nivel de dificultad que represente un verdadero desafío para el alumno.

– **Proponer la realización de proyectos individuales**

Una forma de trabajar con estos alumnos, que se aplica en la mayoría de los países que han investigado el tema, es la realización de **proyectos individuales**. El docente propone a toda la clase una experiencia disparadora de sus intereses y plantea una hipótesis de trabajo, para efectuar un proyecto general con toda la clase. Así todos intervienen con sus aportes, investigaciones, tareas de recolección de datos, resolución de problemas, etc. Durante este proceso trabajan integrados todos los alumnos negociando su participación en las distintas tareas asignadas y autoasignadas.

Cuando se da por concluido el Proyecto se comienza a investigar los temas colaterales del eje propuesto, allí los alumnos plantean su propia hipótesis que surge de una duda, una pregunta, o una situación problemática que suscitó el proyecto general. La conclusión de esta investigación individual puede ser presentada a la clase mediante una conferencia, un informe escrito, una maqueta, una representación, etc.

De manera individual, guiados por el docente, cada alumno va desarrollando su proyecto individual y compartiendo en el aula sus descubrimientos más interesantes. Así cada uno aborda una problemática de manera original estimulando su creatividad, espíritu crítico, capacidad investigativa, y las habilidades específicas que el tipo de proyecto requiera.

Esta metodología beneficia a toda la clase y permite al alumno sobresaliente indagar en la profundidad que requiera el tema de su interés. Permite además un trabajo individual no competitivo, ya que cada proyecto es diferente. Se logra estimular el desarrollo creativo, el trabajo grupal e individual, la aceptación de las diferencias, el interés por compartir descubrimientos.

– **Proponerlos como tutores**

La experiencia de muchos países indica que un recurso exitoso con estos alumnos es nombrarlos tutores de niños más pequeños, o de algunos que presentan dificultades específicas en determinadas áreas. Esto permite un ejercicio de socialización, de trabajo sobre las diferencias, y realimenta la necesidad de reorganizar su reflexión metacognitiva.

Orientaciones respecto de la evaluación

– **Planear la evaluación de sus esfuerzos y rendimientos en forma flexible**

El enriquecimiento del currículo, por adición y profundización de los aprendizajes, hacen necesaria la concomitante modificación de los criterios e instrumentos de evaluación.

Un criterio fundamental es el de anticiparle al alumno los logros que se esperan para él, teniendo en cuenta las adecuaciones curriculares introducidas. Esto contribuirá a clarificarle el sentido de la tarea propuesta, y simultáneamente permitirá explicitar los logros esperados en aquellas áreas que tiende a evitar porque le resultan más difíciles.

Puede ser útil proponerle la elaboración de cuadros o esquemas de síntesis conceptual, que además de ser productos para la evaluación puedan ser utilizados por el resto del curso.

Orientaciones respecto del material didáctico

– **Contar con el equipamiento adecuado**

Para enriquecer el proceso de apropiación de los contenidos es deseable contar con equipamiento escolar adecuado: laboratorio de ciencias, elementos para plástica, computadoras, enciclopedias y otros libros para la consulta, etc.

– Adaptar los materiales y los elementos usuales del aula

En el caso de la escritura el docente podrá emplear otros medios de comunicación escrita, que no obliguen al alumno a la escritura manuscrita (por ejemplo, emplear la PC, o directamente permitirle expresarse por gráficos, dibujos u oralmente). De esta forma se lo libera del conflicto que lo bloquea y le permite superar su disincronía entre lo que lee y lo que puede escribir.

Es preciso estimular su caligrafía, integrando este ejercicio con otros que sean de su interés y no lo detengan en su crecimiento frente a nuevos desafíos. A su vez, se deberá proponer ejercitación para desarrollar su ubicación espacial, adecuación al plano, trabajar su esquema corporal, para posteriormente llegar al cuaderno. En esta tarea deben trabajar en conjunto el docente y el profesor de Educación Física. Las construcciones geométricas se pueden realizar con Cabri, un software del que conviene proveer a estos alumnos pues les permitiría operar en situaciones de construcción geométrica.

Otras orientaciones para la adecuación de la intervención docente

– Promover la integración social

Estos alumnos suelen manifestar en los primeros pasos escolares el retraimiento característico por el aislamiento. Muchas veces este hecho se debe a las falsas expectativas con que llega a la escuela, en la cual espera satisfacer sus numerosas inquietudes, y al ser decepcionado una y otra vez, asume esta postura pasiva. Es importante descubrir tras este alumno tímido, que suele dar respuestas adecuadas o plantear preguntas poco usuales, a **una persona que necesita un apoyo especial de su docente para lograr una adaptación satisfactoria**. Allí el rol del docente será buscar tareas que enriquezcan la propuesta pedagógica, permitirle expresar sus dudas, ayudarlo a buscar respuestas.

– Adecuar las intervenciones pedagógicas a su edad cronológica

Brindarles **comprensión y reconocimiento**: los escolares de talento son ante todo y sobre todo: NIÑOS. Sus necesidades, básicamente, son las mismas que las de los otros niños, y en consecuencia, se los debe alentar por las contribuciones que traten de hacer a las situaciones de aprendizaje, no debe hacérsele sentir fuera de lugar o sofocar su originalidad.

Por otro lado, las informaciones que se le brindan deben estar adecuadas para ser asimiladas en el impacto emocional que provocan. Estos alumnos comprenden la realidad como adolescentes, pero la sufren como niños que son.

– **Estimular la revalorización y aceptación del error**

Todo aquello que implique una reflexión moral sobre sus propios actos y los ajenos es de fundamental trascendencia para la formación de los alumnos talentosos que, por lo general, suelen ser muy críticos de las acciones de los otros, muy persistentes en sus propios puntos de vista, muy autocríticos y duros consigo mismos, no aceptando el error o el fracaso en ellos ni en los demás.

Su búsqueda de la verdad los torna extremistas, sin poder percibir los matices de la realidad. Es tarea de los adultos presentarles estas tonalidades, para permitirles un juicio más maduro y equilibrado. De allí que aceptar la frustración del fracaso y la tolerancia ante el error se transforman en dos objetivos esenciales a ser tenidos en cuenta en su educación.

– **Explicar el sentido de las tareas propuestas**

El cuestionamiento del sentido de las tareas propuestas es una de las características de los alumnos talentosos que suele irritar al docente, que se siente agredido. Sin embargo este alumno no cuestiona al docente atacando su autoridad, sino por una necesidad imperativa de desentrañar el sentido lógico de toda realidad.

La presión no es la forma eficiente para lograr que cumplan con una tarea. Necesitan permanentemente que se les explicite el sentido que tiene la orden o la tarea que deben cumplir. Ante las presiones que no comprende tienden a aislarse, y manifiestan agresividad.

Bibliografía

- Anastasi, A., *Psicología diferencial*, Madrid, Aguilar, 1982.
- Andreani, O., *Las raíces psicológicas del talento*, Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- Coriat, A., *Los niños superdotado*, Barcelona, Herder, 1990.
- Cupertino, C., "Afrontando la diferencia: un programa de apoyo para alumnos superdotados en edad escolar", en: *Interacción*, diciembre de 1997.
- Raymond de Creacker, J., *Los niños intelectualmente superdotados*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958.
- De Bono, E., *Cómo enseñar a pensar a su hijo*, Madrid, Paidós, 1994.
- Freeman, J., *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*, Madrid, Santillana, 1987.
- Finkler, P., *Comprenderse a sí mismo y entender a los demás*, Buenos Aires, Ediciones Paulinas, 1989.
- Fox, L. y Zimmerman, W., *Las mujeres superdotadas*.
- García Yague, J. y otros, *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de la EGB*, Madrid, Cepe, 1986.
- Goleman, D., *La inteligencia emocional*, Kairós, 1996.
- Heck, O.A., *La educación de los niños excepcionales*, Buenos Aires, Nova, 1960.
- Hume, M., *Hacia un enfoque holístico del intelectualmente bien dotado*, España, Universidad de Huelva.
- Lewis, D., *Desarrolle la inteligencia de su hijo*, España, Roca, 1986.
- Pérez, L., "Nuevas perspectivas en el concepto, identificación e intervención educativa en alumnos de alta capacidad intelectual", Congreso internacional "Respuesta Educativas para Alumnos Superdotados y Talentosos", Zaragoza, 1998.
- , *El desarrollo de la capacidad superior*, Madrid, Pirámide, 1998.
- Pérez Sánchez, L., *Diez palabras claves en superdotado*, Madrid, Verbo Divino, 1993.
- Pilch, M.M., *Escolares talentosos y otros*, Buenos Aires, Piados, 1967.
- Sternberg, R., *Mas allá del cociente intelectual*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 1990.
- , *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo*, Bilbao, Desclee De Brouwer, 1994.

Torrance, P., *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle*, Buenos Aires, Paidós, 1965.

Touron, J., *La superdotación intelectual, modelos, identificación y estrategias educativas*, Navarra, EUNSA. 1998.

Villapalos, G y López Quintas, A., *El libro de los valores*,. Barcelona, Planeta, 1997.

Wallace, B., *La educación de los niños más capaces*, Madrid, Visor, 1988.

3.6 El aprendizaje en alumnos con discapacidad motora

Una aproximación a la problemática en el contexto del aula

La educación de un niño con discapacidad motora es probablemente una de las experiencias más complejas y desafiantes que puede experimentar un docente en el aula.

La relación que el maestro debe establecer con ese alumno le demanda poner a prueba nuevos recursos creativos para responder alguno de estos interrogantes: ¿Cómo ayudar a este niño, qué medios emplear para facilitar el desarrollo de sus potencialidades, cómo reconocer y encontrar soluciones de la movilidad en el aula, cómo establecer canales de comunicación cuando éstos estén alterados?

Basta con imaginar las enormes diferencias que existen entre el descubrimiento y uso del espacio de cualquier alumno y los impedimentos para desplazarse, tomar objetos, escribir dibujos, jugar, mover su cuerpo, comer, acariciar o dar un beso para expresar su afecto, que tiene un niño con discapacidad motora.

Estas dificultades también generan sentimientos de inseguridad e incompetencia en los docentes, más aún cuando la comunicación está perturbada a punto tal que sólo puede lograrse a través de sistemas alternativos, o con la mirada o con algún gesto en un principio incomprensible.

Sin embargo, esta prueba crea en el docente la necesidad de conocer las dificultades que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus resultados e identificar los efectos de la discapacidad sobre las experiencias vitales. Las necesidades educativas especiales de estos alumnos deberán vivirse como un desafío cotidiano más que como un obstáculo. Responder a ellas impone revisar las estrategias previas de intervención pedagógica para mejorarlas día a día en la práctica del aula.

Durante mucho tiempo, los estudios relativos a la discapacidad motriz se han referido especialmente al handicap o deterioro que presentaba la persona afectada con la finalidad de delimitar y encuadrar en diversas categorías diagnósticas.

Esta clasificación por el déficit partía de una concepción determinista del desarrollo, que se basaba en la inalterabilidad de los trastornos; por lo que la mejor manera de responder a las necesidades era dar a “estos sujetos, una educación diferente y en función de sus características” (Marchesi y Martín 1988).

Como consecuencia de ello la educación giraba en torno de técnicas específicas y en la dotación de servicios (rehabilitación, terapia, reeducación), es decir requería la utilización de un currículo diferente y paralelo a los del resto de los alumnos llamados “normales”. Se partía del modelo médico antes mencionado y los criterios utilizados tendían a analizar lo que “no podía realizar” “lo que no era capaz de hacer”.

Esta situación se fue modificando a lo largo de las últimas décadas y el problema se abordó desde otro punto de vista, enfatizando en la importancia que tiene el contexto en la generación del déficit.

Cuando se hace un análisis sobre la deficiencia motriz, y se estudian los aspectos más relevantes, etiología, localización topográfica de la lesión, clasificaciones, evolución y consecuencias, y otras, habría que tener en cuenta que si bien no debe negarse la existencia de dicho déficit, éstos tampoco deberán utilizarse para explicar todas las conductas manifiestas en el alumno. Por consiguiente **la respuesta educativa deberá depender más del análisis funcional y cualitativo de las necesidades educativas especiales en la situación concreta de cada alumno con discapacidad motriz, que en la descripción específica de los aspectos patológicos.**

La discapacidad motora engloba **trastornos muy diversos que tienen en común las alteraciones o pérdidas del control motor.** Estas perturbaciones varían desde grados leves hasta graves (imposibilidad de todo movimiento voluntario), desde personas con inteligencia normal superior hasta personas con retraso mental y otros con o sin trastornos sensoriales.

La complejidad que presentan los casos exigirá al docente y al equipo interdisciplinario una visión específica de la problemática, que contemple la influencia de los contextos en la generación de muchas de las situaciones deficitarias. Esto no debe hacer perder de vista, sin embargo que el objetivo de la educación es garantizar a todos los alumnos el desarrollo máximo de sus capacidades para lograr una vida lo más independiente, adaptada y feliz posible.

Cómo son estos alumnos y cómo se manifiesta la discapacidad motora

Un niño o joven con discapacidad motora es aquel que presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración de su aparato motor, debido a un deficiente funcionamiento en el sistema nervioso, muscular y/o óseo articular, o en varios de ellos

relacionados, que en grados variables limita alguna de las actividades que puede realizar el resto de las personas de su edad.

El rasgo más característico que presentan las personas con discapacidad motriz es la alteración en el aparato motor: éste es el aspecto más significativo, ya que de manera prioritaria tienen dificultades en la ejecución de sus movimientos o ausencia de los mismos. Por ello hay que ser cuidadoso frente al déficit y evitar interpretaciones erróneas respecto a la capacidad de estas personas basándonos sólo en sus manifestaciones externas.

La deficiencia motriz, como ya dijimos, comprende una gran variedad de situaciones que permiten describir y clasificar atendiendo a:

- a) Momento de aparición.
- b) Etiología.
- c) Localización topográfica.

a) Momento de aparición

- *Antes del nacimiento o prenatal:* como las malformaciones congénitas, mielomeningocele, luxación congénita de cadera, etc.
- *Perinatales:* parálisis cerebral.
- *Después del nacimiento:* miopatías, como la distrofia muscular progresiva de Duchenne o la distrofia escapular, generalmente ésta aparece en la adolescencia, afecciones cráneo-cefálicas, traumatismos cráneo-encefálicos-vertebrales, tumores, etc.

b) Etiología

- Por transmisión genética.
- Por infecciones microbianas.
- Por traumatismos.
- Otras de origen desconocido.

c) Localización topográfica de la lesión

- Parálisis:
 - *Monoplejía:* afecta un solo miembro ya sea brazo o pierna.
 - *Hemiplejía:* afecta a un lado del cuerpo, izquierdo o derecho.

- *Paraplejía*: parálisis de las dos piernas.
- *Cuadriplejía*: parálisis de los cuatro miembros.
- Paresias: parálisis leve o incompleta
 - *Monoparesia*: de un solo miembro.
 - *Hemiparesia*: de un lado del cuerpo (derecho o izquierdo).
 - *Paresia*: de las dos piernas.
 - *Paraparesia*: parálisis leve o severa de los cuatro miembros.

Respecto a estas clasificaciones se ha hecho referencia sólo a aquellas en que existen acuerdos generalizados en los términos utilizados, aunque cabe destacar que pueden encontrarse otros términos utilizados en forma sinónima (Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías de la OMS).

Los cuadros de deficiencia motriz que con gran frecuencia se presentan en las aulas son:

- Parálisis cerebral
- Lesiones cerebrales
- Mielomeningocele

Estas alteraciones pueden ser **transitorias o permanentes**.

Hay que señalar que las lesiones permanentes pueden estar sujetas a mejorías mediante técnicas rehabilitatorias adecuadas, tanto en lo que se refiere a la ejecución de la marcha como a la adquisición o mejora de diferentes movimientos.

Estas alteraciones se dan en grados variables: **leves, moderados, severos**, pero no puede generalizarse ya que cada persona posee una capacidad funcional diferente, aun con el mismo tipo de déficit.

Estos cuadros pueden ser evolutivos como las distrofias musculares, o no evolutivos como las parálisis cerebrales y otras secuelas de lesiones cerebrales.

Ante la compleja presentación de trastornos que puede tener un alumno con discapacidad motora se requiere que en la tarea del aula haya que tener en cuenta las características individuales, intentando específicamente aprovechar los restos de movimiento y el tipo de ejecución que dicha restricción le permite, privilegiando lo que es capaz de realizar.

El mismo criterio deberá ser utilizado cuando se evalúan trastornos asociados, sobre todo aquellos relacionados con la comunicación.

Aspectos del desarrollo de la motricidad, de la comunicación y la interacción social

La limitación de las actividades es de vital importancia para el aprendizaje. Si bien el déficit motor limita la capacidad de acción sobre el ambiente, debe reconocerse que en ciertas situaciones los adultos, familiares o docentes, pueden tener bajas expectativas respecto a lo que el niño es capaz de realizar.

Esto acrecienta la frustración que siente el alumno ante la dificultad de ejecutar los movimientos que requieren las actividades cotidianas dentro del hogar o en la escuela, limitando aún más sus posibilidades.

Hay sujetos con deficiencia motora que a su vez presentan trastornos intelectuales, perceptivos o emocionales asociados que no siempre son inherentes a la propia deficiencia motriz. Por consiguiente, cuando se evalúan estos déficits deben hacerse sobre cada alumno individualmente y con una perspectiva interactiva, donde se tendrá en cuenta la incidencia del contexto familiar, escolar y social.

Teniendo en cuenta la gran influencia de estos contextos es que en gran medida estos trastornos deben ser entendidos como funcionales tanto como estructurales.

La motricidad limitada, o escasamente controlada genera también una interacción alterada con las personas, porque el alumno no puede producir muchos de los gestos a los cuales el contexto otorga un valor comunicativo.

La persona con discapacidad motora puede presentar problemas en la comunicación por dificultades en la articulación, en la comprensión o por falta de desarrollo en los códigos de comunicación. Estas perturbaciones producen los problemas de aprendizaje que presentan estos alumnos en las áreas de lectura oral, escritura y matemática. Los trastornos en la comunicación pueden ocasionar alteraciones en el desarrollo cognitivo, el social y el de la personalidad.

“La falta de control sobre los objetos, los acontecimientos y las personas del entorno, que sufre este sujeto con discapacidad motriz, puede representar además de menores oportunidades para el aprendizaje, un aprendizajes con asincronías entre sus respuestas y las consecuencias sobre el ambiente” (Bandura, 1982). Es decir pueden provo-

car una serie de distorsiones cognitivas y emocionales que puede deberse a lo que Seligman llama “fenómeno de indefensión aprendida”, o a la falta de “expectativas de autoeficacia” según Bandura.

Las experiencias reiteradas de fracaso en lograr resultados positivos sobre el entorno provocan frustración y empobrecen la motivación para aprender y perseverar en el esfuerzo personal que la actividad requiere.

Generalmente las situaciones de sobreprotección por parte de las personas que lo rodean, agrava la situación y la autopercepción de las limitaciones que el alumno registra, limitando aún más la autonomía de su pensamiento, sus acciones y su afectividad.

La influencia del entorno, sea individual o colectiva, opera en forma recíproca y no unidireccional, de forma que los obstáculos internos creados por percepciones de ineficacia son más desmoralizadores y autodebilitantes que los impedimentos externos (Weiner, B 1986).

Estas situaciones pueden provocar consecuencias emocionales como la depresión y la desmotivación, dependiendo de las características personales de autopercepción y autoestima que tenga el alumno respecto de la falta de habilidad motriz y comunicacional que experimenta.

Por consiguiente todas las medidas adoptadas para promover la autoestima harán que estas personas perciban sus logros como resultado de su esfuerzos, de su habilidad y sus competencias, y no sólo de la acción y de la buena voluntad de los que los rodean.

La necesidades educativas especiales que puede presentar un alumno con discapacidad motora

Los alumnos con discapacidad motora sufren en contextos que les brindan estímulos pobres o inadecuados y necesitan que el entorno familiar, escolar y social, le proporcione las oportunidades de aprender respondiendo a sus necesidades específicas.

Los alumnos no son igualmente eficientes en el aprendizaje y en su generalización, por lo cual no es razonable atribuir las dificultades en el aprendizaje escolar exclusivamente a las supuestas limitaciones motoras o de la comunicación (u otras asociadas). Es necesario desarrollar estos procesos mediante la utilización de estrategias de enseñanza de mayor calidad. Las limitaciones motrices y de la comunicación que pueden acompañar estos déficits, puede ocasionar que el proceso de desarrollo del

alumno no coincida con el de los niños normales, aunque muchas veces podremos esperar que el resultado final sea equivalente. El problema consiste en cómo crear un ambiente de enseñanza favorable para incrementar cualitativa y cuantitativamente la posibilidad de desarrollo a fin de que las limitaciones no interfieran de manera determinante en este proceso.

Aspectos a tener en cuenta en el aprendizaje en el aula

Las necesidades educativas especiales que presenta un alumno con discapacidad motriz se manifiestan en las siguientes áreas:

– Movilidad:

Cuando las limitaciones motoras son severas las posibilidades para accionar con el entorno, los objetos y las personal están francamente alterados. En estos casos, el alumno puede modificar, alternar o compartir poco o nada las situaciones que lo rodean. La observación individual de las necesidades educativas especiales que presenta en este aspecto permitirán facilitar el acceso físico del alumno al contexto escolar, no perdiendo de vista el objetivo principal: elevar el nivel de autonomía en las actividades de la vida cotidiana.

La movilidad es un aspecto más entre los madurativos y curriculares. Por lo tanto se hace necesario una eficiente evaluación que oriente el proceso de enseñanza y aprendizaje. La **evaluación** del control postural y la movilidad determina las adaptaciones que el alumno requiere. Para ello son de suma importancia los recursos que el aula disponga. Esta evaluación se hará con la intervención de los profesionales especializados, y deberá tener en cuenta:

- El control de cabeza.
- El control de tronco.
- El control de piernas.
- Movimientos involuntarios o asociados que presente.
- Posibilidad de desplazamiento.

Las actividades del aula y la presentación de los materiales y deberán considerar especialmente:

- Amplitud del campo visual.
- Amplitud y precisión de los movimientos de brazos.

- Capacidad de manipulación (pinza dígito pulgar, señalización y otras).

Respecto del desplazamiento podría requerirse un contexto edilicio flexible, con una infraestructura adecuada y eventualmente la modificación del mobiliario. Algunas de estas adaptaciones son: rampas antideslizantes, ascensores, barras fijas o barandas para el desplazamiento en diferentes ambientes, adaptaciones de baños, adaptaciones en el mobiliario como mesas con escotaduras, atriles, adaptaciones de material didáctico.

- **Comunicación:**

Podemos encontrar que algunos de estos alumnos tienen un buen nivel de comprensión del lenguaje, pero carecen de la posibilidad de expresión, porque su habla es ininteligible. Por ello el docente debe conocer que es capaz de expresar y que es capaz de comprender, a fin de no confundir ambos aspectos, en detrimento de las posibilidades del alumno.

Si un niño carece del lenguaje oral habrá que tener en cuenta las diferentes modalidades expresivas que puede utilizar para comunicarse:

- Barrido visual o recorrido visual. Comunicación con movimientos de los ojos.
- Señalizaciones con alguna parte del cuerpo.
- Respuesta de sí o no con movimientos de alguna parte del cuerpo, especialmente de la cara.
- Utilización de la sonrisa.
- Sonidos vocálicos o guturales, etc.

El nivel de comprensión del lenguaje habrá que evaluarlo partiendo de consignas a las que pueda responder respetando sus modalidades expresivas.

Se utilizan para posibilitar la comunicación sistemas alternativos o suplementarios: Lengua de Señas, método Bliss, que en cualquier caso deben ser brindados por los especialistas.

- **Motivación:**

Las condiciones que actúan como limitación para actuar eficazmente sobre el entorno tienen como consecuencia una disminución de la motivación para ejecutar acciones. Para desarrollar la motivación es necesario tener en cuenta, entre otras cosas, el tipo de respuesta que se le da a los resultados que obtenga el niño.

La tarea del docente será la de descubrir y explorar mediante la observación toda información que le permita evaluar este aspecto. Se deberá tener en cuenta la valoración de error y las posibles vías alternativas en la resolución de las tareas escolares.

La integración del alumno con discapacidad motora

Las escuelas especiales para estos discapacitados se crearon como parte de centros de rehabilitación, tendencia que actualmente se está revirtiendo.

Desde hace varias décadas se ha incrementado la integración de niños y jóvenes con discapacidad motriz.

En sus comienzos, como todo proceso de integración, dependía de un acto voluntarista, de un consentimiento entre instituciones o de un acto de aceptación de los docentes.

Luego se comenzó a normatizar este proceso, lo que significó que las estrategias de integración se hicieran más eficaces, contando con **equipos de apoyo, maestra integradora especializada, y en algunos casos preceptores para acompañar al alumno en todas aquellas actividades que las limitaciones motrices le impiden ejecutar**. Los niños con discapacidad motora eran integrados a través de las escuelas especiales adonde concurrirían generalmente, luego de pasar un período de rehabilitación y escolarización dentro de dicho servicio.

Actualmente, se ha incrementado el número de alumnos integrados, con distintas estrategias:

- ✓ Integrados en la escuela común, con apoyo de un maestro integrador especializado,
- ✓ Integrado en la escuela común, y a contraturno concurrencia a escuela especial para recibir atención a sus necesidades especiales más específicas.

Donde no existen escuelas para discapacitados motores estos alumnos son incluidos directamente en la escuela común, con o sin apoyos.

Las barreras que aún encuentran estos alumnos para su escolarización provienen tanto de las actitudes como de la infraestructura. La complejidad que presentan los alumnos con discapacidad motriz requieren que el docente conozca las necesidades educativas especiales que presenta y cuente con los apoyos correspondientes.

Bibliografía

- Azcoaga, J.E., *Neurolingüística y fisiopatología*, Buenos Aires, Ateneo, 1979.
- Brennan, W., *El currículum para niños con Necesidades Especiales*, Madrid, Siglo XXI, 1985.
- Bruner, J., *Acción, pensamiento y lenguaje*, Compilación de José Luis Linaza, Madrid, Alianza, 1993.
- Chomsky, N., *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1970.
- Dubois, *Lenguaje y comunicación*, Madrid, Masson, 1997.
- Dellánno, A. (comp.), *Actualidad y futuro de la integración de las personas con discapacidad*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social.
- Derman, B. y otros, *Módulos I y II. Patología y Terapéutica del Lenguaje Infantil*, Publicación de la Carrera de Fonoaudiología, Facultad de Medicina de la UBA, 1995.
- Echeita, J. y Monguillén, C., *Necesidades Educativas Especiales del niño con deficiencia motora*, Serie Formación, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, MEC, España, 1993.
- Ellis, A., *Neuropsicología cognitiva*, Masson, 1990.
- Fejerman, N. y Fernández Alvarez, *Fronteras entre Neuropediatría y Psicología. Conducta-Lenguaje-Aprendizaje*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.
- Fejerman, N., *Neurología pediátrica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- Hopkins, H. y Smith, H., *Terapia ocupacional*, Buenos Aires, Médica Panamericana, 1998.
- INSERSO, "Guía General de Ayudas Técnicas", Ministerio de Asuntos Sociales. Tomo I y II. Madrid, España.
- Lewis, V., *Desarrollo y déficit*, Madrid, Paidós, 1991.
- Liberoff, M., *Comunicación aumentativa*, Buenos Aires, Marymar, 1992.
- Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar*, Madrid, Alianza, 1990.

- Milton, S., "Lineamientos básicos para una política educativa integral de la persona con discapacidad", Publicación de la Asociación Argentina para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental (AECEDEM), Buenos Aires, 1986.
- Puyuelo, M. *Casos clínicos en logopedia*, Masson, 1997.
- Verdugo Alonso, M.A., *Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias*, Madrid, Siglo XXI, 1995.
- Saussure, F., *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- Tallis, J.; Etcheverri, G. y otros, *Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario bio-psico-social*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- Vigotzky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, 1994.
- Zurhrt, R., *Educación del movimiento y del cuerpo en niños discapacitados físicamente*, Buenos Aires, Médica Panamericana, 1993.