





I CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN  
Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD



Conciencia, compromiso y mejora continua

# I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad



Gobierno de Navarra  
Departamento de  
Educación y Cultura

Título: I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad  
Cubierta: Asís Bastida  
Edita: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura  
Fotocomposición: Pretexto.  
Imprime: Graphycems  
I.S.B.N.: 84-235-2351-9  
Dep. Legal: NA-582-2003

© GOBIERNO DE NAVARRA. Departamento de Educación y Cultura.

---

Promociona y distribuye: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra  
Departamento de Presidencia, Justicia e Interior  
C/. Navas de Tolosa, 21  
31002 PAMPLONA  
Teléfono: 948 42 71 21  
Fax: 948 42 71 23  
Correro electrónico: [fpubli01@cfnavarra.es](mailto:fpubli01@cfnavarra.es)  
[www.cfnavarra.es](http://www.cfnavarra.es)

## PRESENTACIÓN

El año 2003 ha sido declarado *Año europeo de las personas con discapacidad*. Con este motivo el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, en colaboración con Caja Navarra, ha organizado el PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

En Navarra, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales ha tenido carácter prioritario en las sucesivas administraciones, tratando siempre de cumplir los principios de integración, normalización e individualización exigidos por la ley.

En este sentido, la creación del Centro de Recursos de la Educación especial de Navarra (CREENA), que tuvo lugar en 1993, constituyó un hito decisivo en el tratamiento de las necesidades educativas especiales en la Comunidad Foral. Fue ideado con la finalidad de coordinar los servicios de apoyo a la educación especial, ordenar la dotación de recursos a los centros educativos y unificar criterios para organizar la educación especial.

En el Congreso, en cuya organización ha intervenido de manera decisiva el CREENA, se va a reflexionar, por una parte, sobre las posibilidades de integración sociocultural que la sociedad ofrece a las personas con discapacidad y, por otra y muy en especial, sobre la respuesta que les depara el sistema educativo actual.

En esta línea, se pretende evaluar el esfuerzo que se ha realizado y se continúa realizando en la atención educativa al alumnado con discapacidad, determinar los aspectos en los que se ha acertado y detectar las posibles mejoras que pueden llevarse a cabo en el futuro, con el objeto de iniciar nuevas líneas de trabajo en la formación de los educadores y en la intervención educativa.

En concreto, éstos son los objetivos del Congreso:

- a) Analizar y revisar las actitudes y planteamientos individuales y colectivos en los que se basan los profesionales que trabajan con personas discapacitadas.
- b) Plantear nuevas líneas metodológicas, organizativas y de actuación técnica que mejoren la respuesta educativa a las personas con discapacidad.
- c) Detectar necesidades de formación futura para todos los profesionales de este campo.
- d) Definir líneas de investigación y de acción en las que vayan unidos los modelos teóricos y las aplicaciones prácticas.

En definitiva, con este Congreso pretendemos comprender mejor a las personas discapacitadas, a fin de promover acciones que fomenten su participación en la sociedad y aumenten su calidad de vida.

D. Jesús Laguna Peña  
*Consejero de Educación y Cultura*

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	15
ÉTICA DE LA EDUCACIÓN .....	21
<i>José Antonio Marina</i>	
REVISIÓN DEL CONCEPTO DE RETRASO MENTAL 2002: PERSPECTIVAS DE FUTURO ...	33
<i>Miguel Ángel Verdugo</i>	
I. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN NAVARRA	
SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO .....	45
<i>M.ª Pilar Elcarte</i>	
EL CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA. CREENA .....	59
<i>Pedro Olangua</i>	
II. CALIDAD DE VIDA Y ATENCIÓN DE CALIDAD	
DE LA CAPACITACIÓN A LA AUTORREALIZACIÓN: HACIA UNA NUEVA CONCIENCIA PROFESIONAL .....	97
<i>Luis Arbea / Javier Tamarit</i>	
CONCEPTOS CLAVE: CONDUCTA ADAPTATIVA Y AUTODETERMINACIÓN .....	115
<i>Delfín Montero</i>	

EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA AUTODETERMINADA Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN <i>Felisa Peralta / Aitziber Zulueta</i>	127
APRENDIZAJE AUTODETERMINADO Y ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: ALGUNAS POSIBILIDADES Y REALIDADES ..... <i>Josep Font</i>	149
MODELO DE SENSIBILIZACIÓN EN UNA ESCUELA PARA TODOS ..... <i>Mercedes Ríos</i>	165
<b>III. CALIDAD DE VIDA Y EMPLEO DE CALIDAD</b>	
VALORACIÓN DE LAS MEDIDAS DE INTEGRACIÓN LABORAL DESDE LAS ORGANIZA- CIONES EMPRESARIALES ..... <i>Pilar Iglesias</i>	177
POLÍTICAS DE INSERCIÓN LABORAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD: LÍNEAS DE ACTUACIÓN EN NAVARRA ..... <i>M<sup>a</sup> Jesús Vicente</i>	179
PROYECTO ITACA. UN MODELO DE EMPLEO CON APOYO ..... <i>Roser Ylla</i>	191
<b>IV. EL CONTEXTO SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD</b>	
EL APOYO A LAS FAMILIAS ..... <i>Juan José Lacasta</i>	203
<b>V. DISCAPACIDAD PSÍQUICA Y RESPUESTA EDUCATIVA EN E. INFANTIL Y PRIMARIA</b>	
EL CONCEPTO DE ESTIMULACIÓN BASAL EN EDUCACIÓN ..... <i>Carlos Luis Pérez</i>	221
<i>Comunicaciones</i>	
ESCOLARIZACIÓN Y RESPUESTA EDUCATIVA PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD PSÍQUICA ..... <i>Esther Cíaurreiz / Ana Echeverría / Pilar Marco / Iñaki Martínez / Carlos Olló / Anttoni Olmo / Carmen Paternain</i>	237

RETRASO MENTAL PROFUNDO: TODO UN RETO .....	247
<i>Ana Echeverría / M<sup>a</sup> Rosario Segura / M<sup>a</sup> Luisa Villanueva</i>	
EL AULA DE TRANSICIÓN PARA ALUMNOS CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO .....	255
<i>Rafael Belarra / Gurutze Madinabeitia</i>	
UN AUTISTA FELIZ .....	265
<i>Eduarne Muruzábal</i>	

## VI. DISCAPACIDAD PSÍQUICA Y RESPUESTA EDUCATIVA EN E. SECUNDARIA

FACILITANDO VIEJOS-NUEVOS PROCESOS DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA .....	271
<i>Ignacio Martínez</i>	

### *Comunicaciones*

¿CUECES O ENRIQUECES?: LA COCINA COMO ESCENARIO EDUCATIVO EN UNA UNIDAD ESPECÍFICA .....	285
<i>M<sup>a</sup> José Cortés / Koldo Sebastián</i>	

SEMBRADO FUTURO: UN PROGRAMA DE INICIACIÓN PROFESIONAL ESPECIAL .....	293
<i>M<sup>a</sup> Pilar Landa / Consuelo Gallego</i>	

HACIA LA UTILIDAD DESDE LA PRÁCTICA EN UN PROGRAMA DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA .....	303
<i>Equipo docente del programa "Tránsito a la Vida Adulta" del centro "Isterria" / Carmen Cortés</i>	

## VII. DISCAPACIDAD AUDITIVA Y RESPUESTA EDUCATIVA

DIAGNÓSTICO DE LA HIPOACUSIA INFANTIL EN NAVARRA: DETECCIÓN PRECOZ, PROCESOS DE DERIVACIÓN Y TRATAMIENTO .....	313
<i>José Zubizaray / María Ederra</i>	

IMPLANTES COCLEARES: INDICADORES, FUNCIONAMIENTO Y PRONÓSTICO .....	323
<i>Alicia Huarte / Maite Molina / Manuel Manrique / Pilar Martínez / Belen Andueza / Ana Rodríguez</i>	

### *Comunicaciones*

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A LA DISCAPACIDAD AUDITIVA: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO .....	327
<i>Nieves Alemán / Juliana Ardanaz / Jesús Lecumberri / Dolores Muruzábal / María Dolores Poyo</i>	

NECESIDADES Y RESPUESTA EDUCATIVA A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN UN CENTRO ORDINARIO .....	349
<i>Patricia Badía / Garbiñe Telletxea / Dolores Muruzábal</i>	
DIVERSIDAD INTERCULTURAL Y DISCAPACIDAD AUDITIVA; RESPUESTA EDUCATIVA ....	355
<i>Juliana Ardanaz / Cristina Casla / Amaya Erdozáin / Ana Lacunza</i>	
RESPUESTA EDUCATIVA A UN ALUMNO CON HIPOACUSIA NEUROSENSORIAL BILATERAL PROFUNDA EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA .....	367
<i>Luis Basarte / María Dolores Poyo</i>	

### VIII. DISCAPACIDAD VISUAL Y RESPUESTA EDUCATIVA

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ALUMNOS CON CEGUERA O BAJA VISIÓN .....	379
<i>Javier Checa</i>	

#### *Comunicaciones*

ÍÑIGO ENTRE NOSOTROS: EXPERIENCIA EDUCATIVA CON UN ALUMNO DE BAJA VISIÓN .....	401
<i>Elia Larráinzar</i>	
APRENDIZAJE DEL BRAILLE: UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA .....	411
<i>Dolores Izquierdo / Iñaki Lleida</i>	
VIVENCIAS CON NUESTRO HIJO CIEGO .....	419
<i>Puy Arraiza / Venancio Armendáriz</i>	

### IX. DISCAPACIDAD MOTORA Y RESPUESTA EDUCATIVA

HABILITACIÓN DEL ENTORNO Y DESARROLLO: JUEGO ADAPTADO, MOVILIDAD ASISTIDA Y COMUNICACIÓN AUMENTATIVA .....	431
<i>Emili Soro-Camats</i>	

#### *Comunicaciones*

LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD MOTORA: DE LA REHABILITACIÓN A LA HABILITACIÓN .....	441
<i>Nieves López / Jordi Coma / Josune Garaikoetxea / M<sup>a</sup> Luz López / Soledad Martínez / Yolanda Mateo / Marga Sánchez / M<sup>a</sup> Jesús Sançiñena / M<sup>a</sup> Luisa Sançiñena / Lidón Soriano</i>	

NO IMPORTA CÓMO TE LO DIGA. IMPORTA QUÉ ES LO QUE TE DIGO .....	451
<i>Cristina Castellano / Susana Coloma / María Luz López</i>	

EDUCACIÓN FÍSICA Y DISCAPACIDAD MOTORA: UNA PROPUESTA INTEGRADORA E IN- CLUSIVA .....	461
<i>Carlos Sanz / Nieves López / María Jesús Sanciñena</i>	

FOMENTO DEL JUEGO EN TIEMPOS DE RECREO: EXPERIENCIA EN ALUMNADO CON DIFICULTAD DE INTEGRACIÓN SOCIAL .....	471
<i>Gloria Aguinaga</i>	

## X. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y RESPUESTA EDUCATIVA

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC): HERRAMIENTAS DE APOYO Y RECURSO DIDÁCTICO PARA LAS N.E.E. ....	481
<i>Rafael Sánchez</i>	

### *Comunicaciones*

EL ALUMNADO CON DÉFICIT MOTOR ANTE LAS DESTREZAS REQUERIDAS POR EL CU- RRÍCULUM ORDINARIO: UN CASO PRÁCTICO EN LA E.S.O. ....	489
<i>Juan Vicente Ansa / Antonio Garagalza</i>	

LA SONRISA DE UNA ALUMNA CON IMPLANTE COCLEAR Y SÍNDROME DE DOWN ...	495
<i>Nerea Etxezarreta</i>	

EL PERIÓDICO ELECTRÓNICO COMO SOPORTE CURRICULAR EN UNA UNIDAD ESPE- CÍFICA .....	501
<i>Leire Redín</i>	

<i>ENTRE CABLES</i> : UNA APLICACIÓN INFORMÁTICA PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA EN EL TALLER .....	507
<i>José Miguel Esteban</i>	



# INTRODUCCIÓN

Concepción del ser humano: antropología de lo concreto

Navarra es una comunidad pequeñita que ha sobrevivido libre y autónoma entre los mil avatares de la historia porque entendió que su razón de ser era posibilitar, en un escenario concreto, en el espacio concreto de nuestra geografía, vidas humanas plenas para cada uno de sus habitantes y en un marco político de libertades concretas para familias e individuos concretos. Con estas afirmaciones eufemísticas y, para muchos, grandilocuentes sobre nuestra comunidad navarra estoy intentando resaltar, en su marco jurídico más conocido, su personalidad, aquella que nos ha diferenciado, al menos hasta el día de hoy de otros pueblos. Navarra es una comunidad foral. Lo que define a Navarra son sus fueros.

No piensen ustedes que estoy aprovechando la presentación de este congreso para dar una lección de navarritud, el “laus navarrensis”, ni una interpretación política de nuestra tierra, y mucho menos sin la perspectiva de solidaridad que nos une a todas las regiones que configuran ese quehacer común de España, sentir habitual de la mayoría de los navarros. Me he referido al fuero por su fundamentación filosófica. Como si hubiera comenzado hablando de los derechos humanos, perdonen mi arrogancia, como soporte y fundamento del bien que debe lograr cada ser humano. ¿Quién puede poner en duda que La Carta Magna de los Derechos Humanos constituye una fuente de salvaguarda universal que defina y defiende lo que al hombre como ser intemporal y universal le corresponde, logro que la historia de los últimos tiempos ha precisado en su grandeza?

El fuero supone una concepción personalista del ser humano. Cada individuo es considerado como un sujeto portador de derechos y deberes propios que

ha de ejercer en el marco social de nuestra comunidad. Si los derechos humanos parten de lo universal a lo concreto, el fuero va de lo concreto a lo universal. Sus dos principios complementarios son el de subsidiaridad y el de solidaridad. Mediante el primero se reconoce que nadie tiene derecho a realizar por un inferior (en jerarquía, no en dignidad) aquello que el inferior puede alcanzar por sí mismo. Con el principio de solidaridad por el contrario afirmamos que lo que el inferior no puede alcanzar por sí mismo debe propiciárselo el igual o el superior, se entiende siempre en orden a la consecución del bien común y de la felicidad personal.

En el marco de los derechos humanos, el fuero parte del aquí y del ahora para dar respuesta al ser humano concreto del aquí y del ahora en su camino de perfección y de felicidad. Nuestra Comunidad no ha sido proclive a las elucubraciones teóricas. Opta por lo concreto y busca dar respuesta a la necesidad de quien está delante, convencida de que cualesquiera que sean sus condiciones, sus capacidades, sus aptitudes, su fortaleza física o su debilidad, su capacidad creadora o mimética, su autonomía o su dependencia, su lucidez o inconsciencia, su vigor o desvalimiento, nos encontramos ante una persona, única e irreplicable, sujeto de derechos y deberes, cuya dignidad reclama la solidaridad para alcanzar el bien que por sí mismo no puede alcanzar, y la subsidiaridad, para lograr la autonomía que como potencialidad está en su ser. De esta manera con el apoyo y la entrega de todos –no es posible la educación sin comunidad–, conseguiremos que esa vida poderosa o frágil, grande o pequeña, brillante u oscura, desarrolle sus potencialidades y alcance en nuestra medida humana su felicidad.

Comprenderán por qué a Navarra no la ha configurado a lo largo de su historia como comunidad ni la raza, que ha sido siempre plural, ni la lengua, que ha tenido siempre más de una, ni siquiera la cultura, varias de norte a sur, ni la geografía diversa de la montaña a la ribera o al desierto de las Bardenas. Nos ha conformado el modo común de organizar nuestras libertades políticas, sociales, familiares y personales. Por eso, cuando un foráneo debía o quería convertirse en navarro, solo tenía que jurar amar y defender los fueros.

### Líneas básicas para la reflexión

En este marco de libertad y de preocupación por el ser humano concreto quisiéramos que se desarrollase todo lo que está programado en este Congreso. Estamos convencidos de que un congreso es una oportunidad singular, un encuentro contrastado entre los más preparados y competentes para dar luz a las cuestiones que nos preocupan. Reflexionar en libertad para que en la aporta-

ción de cada uno de los participantes abramos caminos que mejoren y faciliten la vida de mañana mismo.

Las ponencias de D.<sup>a</sup> Pilar Elcarte, sobre la atención a la educación especial en Navarra, y la de D. Pedro Olangua, sobre la naturaleza y prestaciones que en estos diez últimos años ha realizado el CREENA, así como la mesa redonda que preside D. Andrés Jiménez van a poner de manifiesto, con sus luces y sus sombras, la especial sensibilidad que de largo tiempo viene caracterizando a nuestra comunidad. La consideración de todos los centros educativos como centros ordinarios de integración de psíquicos indicio es de nuestra preocupación por acertar en la respuesta educativa más conveniente en cada caso, como no menos lo fue entre el total de medidas que en aquel tiempo se adoptaron, la creación del Centro *Isterría* o el de *El Molino*, de total vigencia en la actualidad por la calidad del servicio que prestan, debidos a fundaciones privadas o a la iniciativa de la anterior CAN, actual Caja Navarra. Recuerdo especial merece la entrañable y en tantos aspectos admirada personalidad de D. Andrés Muñoz Garde. ¿Olvidaré la atención prestada directa o indirectamente por el Departamento de Bienestar Social o la labor y entrega realizada por entidades como Anfas, Aspace, con sus proyectos de innovación y renovación constante? No puedo nombrar al total de asociaciones e instituciones que atienden la totalidad de necesidades educativas especiales. Que nadie se sienta minusvalorado ni preterido. No es otra mi intención que destacar la sensibilidad que Navarra ha sabido desarrollar para atender esta realidad mediante un mínimo muestreo.

Pensamos que este congreso debía iniciarse con una reflexión sobre educación y ética. No pretendemos calmar las conciencias con un barniz superficial de moralidad. Estamos hablando de metafísica, estamos hablando del ser de cada persona. Estamos hablando de que a cada uno se le otorgue lo que en su ser le corresponde. No se trata de algo estético porque es bonito cuidar al que menos puede. Nuestro Congreso quisiera resaltar desde el comienzo que cualquier alumno con necesidades educativas especiales, y no sólo en el año europeo, ni en el décimo aniversario de la creación del CREENA, sino siempre, tiene derecho en cuanto ser humano a recibir la atención educativa adecuada que le permita alcanzar el desarrollo de todas su posibilidades, no para rendir más, sino para ser y encontrarse pleno y mejor.

La solidaridad y la subsidiaridad no son una virtud y un mecanismo de actuación deseables, posibles, aconsejables, admirables y emocionantes. Son una obligación y un deber para quien, siendo consciente de la condición humana, de nuestra realidad también frágil, también desvalida, también necesitada, descubre, como imperativo de conciencia, que solo sirviendo a los demás se realiza uno plenamente y que quien puede más, sabe más o tiene más, tam-

bién por imperativo de conciencia, está obligado a ayudar más, enseñar más y a ser más generoso. Es evidente que estoy señalando la dirección del deber ser y de la utopía.

El profesor D. José Antonio Marina en su conferencia abre caminos posibles y sendas practicables. Con el referente de educación y valores estructura su ponencia en tres ámbitos de gran lucidez. *La educación afectiva* que en síntesis me permite aducir nuestra bellísima palabra castellana *cordura*, la inteligencia que tiene en cuenta el corazón. Los valores pensados deben acabar siendo sentimentalmente percibidos. *La educación de la voluntad*, facultad no innata que exige el cultivo de cuatro destrezas, que aparece sin pudor como objetivo educable y que permite, por fin, que la conciencia de la educación encuentre su lugar y hasta su liberación. *Educación ética*, como el más dramático reto en la indiscutible educación en valores que tiene hoy como oferta dominante “una blanda retórica moralizante, trivial, que no sirve para nada”. Un responsable, la claudicación intelectual del relativismo. Una noble causa, “la lucha por la dignidad”.

Las ponencias de la mañana del segundo día entran directamente en los métodos de atención que deben recibir las personas con distintos tipos de discapacidades. Un conjunto de términos conceptuales va definiendo el marco posible de las diferentes actuaciones educativas. El profesor Delfín Montero precisa los límites y las confluencias de los términos *conducta adaptativa* y *autodeterminación*. ¿Educar consistirá solamente en aprender a utilizar herramientas, en ejecutar con eficacia unas determinadas habilidades o en ejercer responsablemente nuestra libertad? Los profesores Arbea y Tamarit, tras resaltar el objetivo de capacitar a los alumnos para una vida plena y feliz, concluyen que el profesional de la educación debe adquirir un nuevo talante personal cuya clave debe asentarse en una visión ética y en la conciencia, como exigencia última de toda actuación educativa. En una vertiente más práctica D. Josep Font nos presenta y valora experiencias de aprendizaje autodeterminado. Y D<sup>a</sup> Felisa Peralta y D<sup>a</sup> Aitziber Zulueta posibles vías de evaluación. Cierra la mañana D<sup>a</sup> Mercedes Ríos que nos ofrece un modelo de sensibilización como método para lograr, por vía de empatía y de conocimiento, el respeto y el reconocimiento mutuo ante cualquier diversidad. La propuesta, lúdica en la forma, pretende mediante la interiorización de experiencias y vivencias conseguir actitudes solidarias, de interrelación, de cooperación y de igualdad, como valores irrenunciables.

Las sesiones simultáneas de las tardes ofrecen un interés práctico indudable. Tras la ponencia que abre cada mesa en torno a una discapacidad, completan el abanico de sus posibilidades, en las que las experiencias de asesores y profesores especialistas con sus alumnos y alumnas se han de convertir en puntos de inte-

rés y de inspiración para todos los profesionales, cualesquiera que sean los niveles educativos y las discapacidades.

Hasta ahora hemos centrado nuestras reflexiones en la atención educativa en la edad escolar. Sin embargo la educación escolar no es un fin en sí misma. Nos guste o no, tiene una finalidad propedéutica y más que para continuar estudios posteriores, para poderse insertar en la vida social y familiar y además en la vida laboral. Si la integración escolar se convierte en un fin en sí misma, estaríamos a las puertas de un gran fraude. La integración escolar tiene que estar mirando constantemente al día siguiente de salir del colegio o centro educativo. La integración escolar alcanzará su evaluación máxima cuando logre además que todos los alumnos se integren en la vida. Un Congreso sobre necesidades educativas especiales, y más en el Año Europeo de las personas con discapacidad, debe reflexionar sobre la integración social y la integración laboral. Las dos mesas que abren la mañana del tercer día, presididas respectivamente por el Director General de Trabajo del Gobierno de Navarra, D. José María Roig, y por el Director General del Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud del Gobierno de Navarra, D. José Luis Alli, evidencian la preocupación de los familiares e interesados por lo que escapa al control del ámbito escolar; pero no menos la inquietud de las distintas administraciones y diversas instituciones por seguir mejorando las respuestas que se vienen logrando.

Cierra el *I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad (conciencia, compromiso y mejora continua)* D. Miguel Angel Verdugo Alonso con una conferencia que, si va a cerrar nuestro Congreso, va a ser el alma del próximo congreso de Salamanca. La ponencia “Revisión del concepto de retraso mental 2002: perspectivas de futuro” nos deja el buen sabor de boca de la esperanza. Los hallazgos que las investigaciones recientes han logrado sobre el papel de los apoyos en el retraso mental obligan a incluirlos en la propia definición conceptual. Identificar los apoyos necesarios, la intensidad y el perfil de la persona responsable permite mejorar funcionamiento y resultados. Ello exige planificación y evaluación. Sin embargo sería un error identificar el apoyo con los servicios. El primer apoyo debe surgir de la propia persona, la familia, los amigos, apoyos informales, servicios genéricos y servicios especiales.

Decíamos al principio que no es posible la educación sin la participación de una comunidad que se sienta solidaria y subsidiaria, como imperativo de conciencia.

Aquí y ahora en la presentación de este Primer Congreso Nacional, en esta sala cedida por la Universidad Pública de Navarra, en esta Comunidad Foral preocupada más por el hombre y la mujer concretos que por la utopía, cual-

quiera que sea su grandeza o su debilidad, brindo por que resuenen como síntesis o *leitmotiv* a lo largo de estos tres días las palabras de la poetisa Angela Figueroa Aymerich en su poema “Unidad”

Si todos nos sintiéramos hermanos...  
(pues la sangre de un hombre, ¿no es igual a otra sangre?).  
Si nuestra alma se abriera... (¿no es igual a otras almas?).  
Si fuéramos humildes... (¿el peso de las cosas  
no iguala la estatura?).  
Si el amor nos hiciera poner hombro con hombro,  
fatiga con fatiga  
y lágrima con lágrima.  
Si nos hiciéramos unos,  
unos con otros,  
unos junto a otros.  
Por encima del fuego y de la nieve,  
aún más allá del oro y de la espada.  
Si hiciéramos un bloque sin fisuras  
con los dos mil millones  
de rojos corazones que nos laten.  
Si hincáramos los pies en nuestra tierra,  
y abriéramos los ojos, serenando la frente,  
y empujáramos recio con el puño y la espalda,  
y empujáramos recio, solamente hacia arriba,  
¡qué hermosa arquitectura se alzaría del lodo!

Santiago Arellano Hernández  
*Director General de Educación*

# ÉTICA DE LA EDUCACIÓN\*

*José Antonio MARINA*

Premio Nacional de Ensayo

Toda sociedad necesita transmitir una serie de conocimientos, destrezas y normas a las nuevas generaciones. De hacerlo se encargan los sistemas educativos, que en nuestro mundo avanzado se concretan en la escuela. Toda cultura defiende un modelo de persona, un modelo de comportamiento y un modelo de sociedad. Estos tres aspectos constituyen el núcleo del contenido educativo y es fácil ver que son contenidos morales. Sin embargo, el mundo desarrollado ha pretendido configurar una sociedad neutral respecto a los valores. Ha sentido la fascinación por la ciencia y ha considerado que los valores, las morales pertenecían a la esfera privada, y que no era propio de la escuela adoctrinar.

Estas ideas proponen un gigantesco equívoco. No hay educación moralmente neutral. Esa neutralidad es ya un determinado tipo de propuesta moral. La escuela transmite valores por acción o por omisión. Le ocurre lo mismo que nos ocurre a todos con el lenguaje. Comunicamos cuando hablamos y comunicamos cuando no hablamos. No podemos salirnos de una situación comunicativa.

La equivocación anterior deriva de una mala conceptualización de la inteligencia, que está creando serios problemas al mundo de la educación. Durante veinticinco siglos hemos estado defendiendo que la función principal de la inteligencia es conocer y que su culminación está en la ciencia. Es decir, hemos hipertrofiado el aspecto cognitivo de la inteligencia, lo que nos ha llevado a excluir del campo de la inteligencia, y también del de la educación, todo lo que tuviera que ver con las experiencias afectivas. Pero las experiencias afectivas –deseos, sentimientos, apegos– nos ponen en contacto con los valores y, a través de ellos,

\* Conferencia de apertura del Congreso.

con el mundo de la acción. Una inteligencia puramente cognitiva, razón pura, no sería capaz de guiar nuestro comportamiento, porque son los afectos los que nos incitan a obrar. *La ética es la inteligencia puesta al servicio de la afectividad.*

Entiendo por “valor” las cualidades positivas o negativas que poseen las personas, las cosas, las situaciones, y que las hacen agradables o desagradables, interesantes o aburridas, bellas o feas, buenas o malas, atractivas o repulsivas. Son un elemento esencial para explicar el comportamiento. Es imposible, pues, que haya crisis de valores. Lo que puede haber es crisis de unos valores concretos. Los valores éticos son sólo un tipo de valor entre otros.

Conviene añadir que nuestra relación con los valores se da en una doble vía. Hay valores que experimentamos afectivamente. Los experimentos, no necesitamos que nadie nos advierta de su utilidad o de su belleza, porque los estamos sintiendo. Son *valores vividos*. En otras ocasiones, no tenemos esta experiencia directa de los valores. No los vivimos, sino que solo los pensamos. Así puede ocurrir que una acción o un valor nos resulten atractivos, pero al mismo tiempo pensemos que son malos. Tropezamos así con una de las grandes fracturas del corazón humano. A un lado la cabeza y al otro el corazón, como decía la antigua zarzuela. Esto nos complica la vida pero es la condición de posibilidad de nuestra libertad. Podemos poner nuestra conducta bajo el control de los valores pensados o de los valores vividos. La dificultad máxima deriva de que los valores vividos tienen una fuerza motivacional de la que carecen los valores simplemente pensados. Y esta separación tiene que ser salvada por la intervención de ese poder directivo, que denominamos confusamente “voluntad”. La educación ética se nos divide, pues, al menos en tres niveles:

- A. *Educación afectiva*: su finalidad es conseguir un estilo afectivo que sintonice con los buenos valores.
- B. *Educación de la voluntad*: se trata de ayudar a construir los instrumentos psicológicos de autocontrol, necesarios para un comportamiento libre y responsable.
- C. *Educación ética*: su finalidad es enseñar y justificar unos valores morales universales. Entiendo por Ética una moral transcultural.

## 1. Educación afectiva

En este momento sabemos que a lo largo de la infancia y de la adolescencia vamos construyendo un estilo afectivo, una pauta estable de interpretar y responder afectivamente ante las situaciones. La agresividad, la timidez, el miedo, la compasión o la falta de compasión, el optimismo o el pesimismo, el amor o el miedo a la novedad son testigos afectivos que en gran parte aprendemos y que, por lo tanto, podemos educar o reeducar. Este tipo de educación se relaciona con

el tradicional concepto de *virtud*. La virtud, ciertamente es un hábito operativo pero que a mi juicio debe entroncarse en un *hábito del corazón*. La educación afectiva debe procurar que los valores meramente pensados acaben siendo sentimentalmente percibidos. No porque esto sea estrictamente necesario para realizarlos, sino porque nuestra ética resultará más fácil.

En el *Laberinto sentimental* he mencionado varios criterios para evaluar nuestras experiencias afectivas desde el punto de vista ético.

Primer criterio: *Son malos los afectos que anulan la libertad*. Esta fue la gran preocupación de la época griega, del pensamiento oriental y de muchas de las grandes religiones. De ahí que de forma muy variada se haya recomendado la anulación de los deseos, de las pasiones, la apatheia.

Segundo criterio: *Los afectos se evalúan por los comportamientos que fomenta*. Ya he dicho que la experiencia afectiva tiene una relación inmediata con la conducta.

Tercer criterio: *Hay sentimientos adecuados o inadecuados respecto a un valor presente*. Por ejemplo, la *desvergüenza* se ha considerado siempre un sentimiento inadecuado, porque el sujeto no siente en aquel momento lo correcto, que sería estar avergonzado. Otro sentimiento censurable es la *ingratitude*. Supone no valorar lo recibido. La educación debe fomentar los sentimientos que permiten experimentar los valores adecuados. Son los valores captados los que determinan la importancia ética del sentimiento. Los principales, desde el punto de vista educativo, son los siguientes:

1. *La dignidad como afirmación del valor intrínseco de todos los seres humanos*. El sentimiento adecuado es el respeto. Es un sentimiento que inclina a cuidar, proteger y promover todo lo valioso. Debemos, por ello, estimular en el niño el respeto por la naturaleza, la ciudad, la escuela y, sobre todo, por sus compañeros y por todos los seres humanos. Tenemos que hacer una labor de asimilación y también ser muy rigurosos contra todas las conductas de falta de respeto. Se trata de un sentimiento mucho más aprovechable educativamente que el de tolerancia. No se trata de tolerar (aguantar) nada, sino de sentirnos comprometidos con lo valioso. Relacionado con el sentimiento de respeto se encuentra el sentimiento de admiración, que menciono porque acaba de ser tratado por Aurelio Arteta en un espléndido libro titulado *La virtud en la mirada. Ensayo sobre la admiración moral*. Quien no admira lo admirable sufre una grave incapacitación moral.

2. *La justicia*. Este es el segundo valor que debemos fomentar. Es el despliegue operativo de la dignidad, ya que la dignidad consiste en poseer y reconocer derechos y la justicia es actuar de acuerdo con ellos. El sentimiento correspondiente es la indignación que es la protesta y rebeldía ante la injusticia.

3. *La lucha contra el dolor*. El dolor –físico o psicológico– es el gran contravalor, el enemigo a abatir. El sentimiento adecuado para esta lucha es la compa-

sión. Es un sentimiento tan esencial para el ser humano que el mismo diccionario considera como “inhumano” al que carece de compasión.

Hay otros hábitos del corazón que resulta conveniente favorecer, pero creo que estos son los principales. Podríamos también mencionar el sentimiento de amor, pero me parece menos vago mencionar los tres sentimientos anteriores, que subrayan los aspectos más universalizables del amor: el respeto, la justicia y la ayuda.

## 2. Educación de la voluntad

La capacidad de controlar la propia conducta es una condición indispensable para la vida moral. Sin embargo, podría pensarse que es una mera estructura psicológica. Tradicionalmente se pensaba que la voluntad era una facultad innata. Ahora sabemos que no es ni una ni innata. Es un conjunto de cuatro destrezas que se aprenden en distintos momentos de la infancia. Creo que, en un sentido amplio, propedeútico, deben incluirse dentro de la educación ética.

Al analizar la voluntad en *El misterio de la voluntad perdida* llegué a la conclusión de que en último término descansaba sobre un hábito fuertemente implantado, un automatismo que, sin embargo, permitía el comportamiento libre. Ese hábito fuerte –que consiste en cumplir los deberes o, mejor, en seguir el mejor de los valores– es un mecanismo de estructuración de nuestra voluntad, antes de ser una propiedad moral de nuestros actos.

El nuevo concepto de voluntad se diferencia del anterior en que abre posibilidades educativas. No es una facultad innata, sino el conjunto de cuatro destrezas aprendidas, cada una de las cuales puede educarse o reeducarse. Las mencionaré brevemente, remitiendo a la exposición más detallada que he hecho en el libro mencionado antes. Las cuatro destrezas son: inhibir el impulso, deliberar, tomar decisiones, y soportar el esfuerzo que supone la ejecución de esa decisión.

Quiero detenerme en este último punto, porque preocupa especialmente a los padres y a los educadores.

“Mi niña se cansa enseguida de todo”. “¿Qué hago con mi hijo que es muy inteligente, pero que no se esfuerza nada?”. “No sé cómo conseguir que mi hija estudie, o que mi hijo arregle su habitación”. “Parece que han nacido cansados”. Los educadores oímos con frecuencia estas quejas de los padres, a las que sigue siempre una pregunta: “¿Qué puedo hacer?”. Resulta difícil dar una respuesta general, porque cada caso es un caso distinto. Un niño puede ser incapaz de esforzarse en aquello que no le gusta, pero ser obstinado en hacer lo que le apetece. Otro puede ser muy inquieto, o muy caprichoso, o muy impaciente. Me gustaría decir a los padres que los métodos educativos no producen unos efec-

tos mecánicamente determinados. No podemos decir “Si usted hace A su hijo va a hacer B”. Lo más que podemos hacer es aumentar la probabilidad de que el niño se comporte de la manera que queremos. Este es el fin de la pedagogía y de las técnicas educativas.

¿Cómo se puede fomentar el esfuerzo en los niños? Las tres grandes herramientas educativas que tenemos son el premio, el castigo y el cambio de las creencias. Los castigos suelen ser eficaces para evitar conductas, no para fomentarlas. No es probable que encerrar a un niño en su cuarto le anime a estudiar si no le gusta hacerlo.

Los premios, en cambio, hacen que las conductas premiadas tiendan a repetirse, y tienen que ver con los deseos, necesidades o aspiraciones del niño. Por eso son muy personales y lo que puede ser un premio para un niño puede no serlo para otro. Pero, en general, podemos dividirlos todos en tres grupos: poder hacer cosas que quieren (comprar golosinas, ver televisión, tener un juguete), ser elogiado por las personas que le importen, y disfrutar con la conciencia de su propia capacidad.

En la educación para el esfuerzo deben intervenir estos tres tipos de premios, pero en su debido orden. Fomentar en el niño el sentimiento de su propia capacidad es tal vez lo más importante y útil, porque todos queremos sentirnos eficaces, ser conscientes de nuestra pericia. Para comprenderlo, basta ver el tiempo y la energía que derrochan jugando con las consolas. Es una competición con ellos mismos. No quieren vencer a nadie, sino sólo ganar, hacerlo bien, ser brillantes. Padres y maestros debemos esforzarnos en presentar las tareas en forma de metas cuya realización el propio niño pueda controlar.

Cuando este procedimiento no funcione, porque las tareas sean inevitablemente monótonas o aburridas, los padres deben utilizar un segundo tipo de premios –el elogio, la valoración, o la amenaza de un ligero rechazo– para conseguir que el niño adquiera hábitos adecuados. Un hábito es un mecanismo psicológico que facilita la acción e inclina hacia ella. Al aprender una lengua, por ejemplo, adquirimos rutinas gramaticales que nos permiten hablar sin estar después pendiente de las reglas. Durante mucho tiempo, las pedagogías de moda han desdeñado este concepto porque estaba demasiado relacionado con la memoria y con sus automatismos, y parecía que era un sistema de aprendizaje rígido, poco creativo. Es una afirmación disparatada. No se puede crear sin tener hábitos mecánicos fuertemente asimilados, y necesitamos que los niños los adquieran.

Uno de esos hábitos, que también ha desaparecido del mundo educativo, es el hábito de *cumplir con el deber*. Parece ridículo que haya que recordar a los padres y educadores que después de explicar al niño las razones de por qué tienen que hacer una cosa, al final pueden añadir, sin suponer que están atentando contra algún derecho humano o que están siendo dictadores: “Y además tienes

que hacerlo porque es tu deber, como el mío es ir a trabajar o preparar tu comida”. Y este es el punto final de toda discusión.

El sentido del deber debe ser un hábito inculcado desde la infancia. Antes les decía que una parte importante de la educación consiste en saber que hay que hacer cosas aunque no se tenga ganas de hacerlas. La noción de deber resulta imprescindible para conseguirlo. En los últimos años se ha prescindido en los sistemas educativos de este concepto por miedo a producir personas sumisas o con poco sentido crítico. ¡Qué disparate! Eso es no comprender que el sentido crítico, la responsabilidad personal, la autonomía, han de educarse también como deberes. El niño tiene que saber que su deber es pensar las cosas, juzgarlas, no dejarse llevar por lo que dicen sus amigos, ser justo, defender sus opiniones, estar dispuestas a cambiarlas si comprende que están equivocadas.

Me falta mencionar el tercer tipo de premios: el más inmediato y material, el que permite al niño tener o hacer algo que quiere: los regalos, las propinas, etc. Estos premios, también necesarios, deben ser dosificados. No sirve para nada intentar *comprar* cada uno de los esfuerzos de los niños.

Deben servir sólo para completar o fortalecer los otros procedimientos.

Les decía al principio que la tercera herramienta para educar –es decir, para aumentar la probabilidad de que se produzcan comportamientos correctos– es cambiar las creencias. ¿A qué me refiero en el caso concreto del esfuerzo? Consideramos *esfuerzo* la realización de una acción que resulta molesta por la energía que exige, o porque resulta desagradable o porque rompe la inercia, o porque impide hacer otra cosa más agradable. La psicología ha descubierto que cada cultura, incluso cada familia, tiene unas creencias precisas acerca del nivel de molestias soportable, y que estas creencias determinan, de hecho, lo que se soporta o no se soporta. Está claro que los niños nacidos en un ambiente rural, que tenían que trabajar ayudando a sus padres desde edades muy tempranas, desarrollaban una capacidad de esfuerzo y sacrificio mucho mayor que los niños de las clases urbanas o acomodadas. En Estados Unidos se ha comprobado que los muchachos americanos de origen asiático son los que alcanzan mayor puntuación en los test de inteligencia. Esto no se debe a ningún rasgo genético sino a la mayor presión educativa de los padres, muchos de ellos inmigrantes, sobre sus hijos. En cambio, una reciente encuesta realizada por Víctor Pérez Díaz muestra que los padres españoles han disminuido el nivel de exigencia escolar por miedo a que sus hijos “estén estresados”. Todo esto se basa en esas creencias previas que he mencionado antes.

Últimamente investigo sobre la inteligencia de las familias. Hay, en efecto, familias inteligentes y familias estúpidas, de la misma manera que hay parejas inteligentes y parejas estúpidas o ciudades inteligentes y ciudades estúpidas. Las familias inteligentes tienen unas *creencias inteligentes* compartidas acerca de los valores importantes. Poseen también una clara idea acerca de lo que es negocia-

ble y de lo que es innegociable, y de lo que es soportable o insoportable. Saben, además, que es muy importante no dar al niño mensajes contradictorios, porque los niños captan muy bien las disonancias, por ejemplo, entre lo que se dice y lo que se hace. Hace poco me contaba una maestra que un niño de once años había pedido un “valium” a su madre antes de ir a un examen de matemáticas porque estaba muy nervioso. Es muy difícil que convenzamos a un niño de que tiene que esforzarse si al mismo tiempo le acostumbramos a no soportar ninguna molestia. Ahora sabemos que a partir de los quince meses la tarea más importante de la madre –o de los cuidadores– es ayudar al niño a soportar niveles cada vez mayores de tensión. Deben aprender a resolver los problemas que son capaces de resolver, sabiendo que cuentan con el apoyo emocional de sus padres pero que son ellos los protagonistas.

Dentro de estas creencias básicas que hay que cambiar hay una que tiene gran influencia educativa. Hemos de enseñar a *aplazar la* recompensa. Los niños necesitan saber que muchas veces hay que hacer cosas desagradables para conseguir una meta agradable, y que mantener el esfuerzo durante el trayecto puede ser duro. A mi, como profesor, me resulta muy útil ponerles como ejemplo el entrenamiento. Es muy bonito jugar bien al fútbol, pero para ello es necesario entrenarse.

¡Ah! Se me olvidaba decirles que creo que todos los educadores, sean padres o maestros, somos fundamentalmente *entrenadores*. Piénselo y actúe en consecuencia.

### 3. Educación ética

Hasta aquí, nos hemos movido en los alrededores de la ética. Pero el tercer nivel de la educación en valores debe centrarse en una enseñanza dramática de la ética. Con frecuencia estamos proporcionando sólo una blanda retórica moralizante, trivial, que no sirve para nada. Debemos cambiar de orientación y enseñar que todos estamos enfrentados a una opción definitiva. Hay que elegir entre vivir en la selva, donde el pez grande se come al chico, o vivir en un orbe ético. La confusión filosófica es tan grande que resulta necesario a estas alturas justificar la posibilidad de fundamentar una ética universal.

Hay un reciente relativismo ético trenzado con hilos de distinta procedencia. El pensamiento posmoderno aporta su rechazo de la noción de verdad; la ciencia, por su parte, niega que pueda haber conocimiento cierto sobre normas y valores; al multiculturalismo le repugna una ética universal porque la considera una imposición casi terrorista. Se extiende la convicción de que las morales son frutos culturales basados en emociones, prejuicios, o actos de preferencia, y que poco más se puede decir sobre el particular.

Esta conclusión me parece falsa, y también perezosa, y también un peligro para la convivencia. Si todas las morales son equivalentes, no hay razón para criticar una cultura imperialista o una cultura que discrimine a la mujer o que practique el infanticidio o que admita la esclavitud. Es instructivo advertir que ese relativismo moral “políticamente correcto” es obra de intelectuales protegidos por las sociedades democráticas, que están institucionalmente penetradas de eticidad. Sólo los beneficiarios de una situación ética pueden negar la validez de la ética (supongo que deseando en su interior que nadie se tome en serio sus propuestas). En cambio, los seres humanos que sufren la violencia, la injusticia, la discriminación, defienden la objetividad de los valores que reivindican. Lo contrario sería dejarlos definitivamente a merced del poderoso. Por esta razón, la ética no es un discurso académico, sino un discurso sobre lo trágico, como comprendieron muy bien los dramaturgos griegos.

Es necesario salir de esa claudicación intelectual que es el relativismo. En *La lucha por la dignidad*, María de la Válgoma y yo hemos elaborado una fundamentación práctica de la ética, que me parece consistente, bien justificada y realista. Antes de exponerla quiero hacer una precisión conceptual. Entiendo por “moral” el sistema normativo admitido por una sociedad, que incluye valores, prohibiciones, derechos y deberes. Una parte de ese contenido normativo se impone por convicción o por presión social suave, y es a lo que llamamos “moral” en sentido estricto. Otra parte se impone coactivamente y es a lo que llamamos “derecho”.

Cada cultura tiene, pues, su moral. Por eso podemos hablar de moral cristiana, islámica, budista, confuciana, laica, revolucionaria, marxista, etc. Con la palabra “ética” designo una posible moral transcultural, universal. Nadie duda de la existencia y de la necesidad de la moral. Las sociedades necesitan organizarse mediante sistemas normativos que resuelvan los inevitables conflictos originados por la convivencia. La historia nos demuestra que permanecer en el nivel moral deja sin resolver los problemas más graves referentes a la paz y a la justicia. Esta es la razón de que tengamos que construir una ética universal que nos proporcione un medio para resolver definitivamente esos sangrantes problemas y enderezar la historia de la humanidad.

Creo que es posible justificar racionalmente una ética, y que si la filosofía no ha conseguido hacerlo es porque ha equivocado su metodología. Ha pretendido hacer una ciencia deductiva, cuando es un conocimiento inductivo. Como marco de mi exposición voy a enunciar unas cuantas tesis que he justificado en otros lugares:

Tesis primera: Existen criterios de verdad científica y de verdad ética. A pesar de su analogía se diferencian porque la verdad científica hace referencia a lo que hay, mientras que la verdad ética hace referencia a lo que debería haber, a lo que sería bueno que hubiera.

Tesis segunda: Una teoría ética tiene que aprovechar los conocimientos proporcionados por la ampliación y la crítica de las evidencias afectivas. Por poner un ejemplo, la elaboración del concepto de placer, de su dinámica y sus límites es una tarea necesaria y posible.

Tesis tercera: La ética tiene que aprovechar la historia de las morales. La historia es el gran banco de pruebas de las teorías morales.

Tesis cuarta: La ética tiene que aprovechar los conocimientos científicos. Pretende elaborar una ciencia de las soluciones y, para ello, tiene que conocer bien los problemas y las posibilidades de solución.

Todo esto es muy bonito, pero no parece haber conducido a ninguna conclusión universalmente aceptada. Se repite como un dogma casi sagrado que los valores morales dependen de la conciencia de cada uno, y que las propuestas universales acaban por ser tiránicas. Hay una radical desconfianza acerca de las posibilidades humanas de entenderse, y la realidad parece dar la razón a estos profetas de la incomunicación.

Sin embargo creo que este escepticismo no está justificado. Como no lo está el pesimismo que considera ridícula toda afirmación sobre el progreso moral de la humanidad. Apostaré fuerte en este envite. Pienso que ha habido un progreso ético y que hay un consenso ético básico. Me atrevo, incluso, a enunciar una *Ley de la evolución moral de la humanidad*, que diría lo siguiente:

Cuando los seres humanos se liberan de la miseria extrema, la ignorancia, el miedo, el dogmatismo y el odio, evolucionan hacia el aprecio de la racionalidad, la reivindicación de la libertad individual, la participación del ciudadano en el poder político, el reconocimiento de la igualdad, la exigencia de seguridad jurídica y las políticas de solidaridad.

Cuando se eliminan los obstáculos, las sociedades reconocen, aspiran, se esfuerzan por conseguir unos valores muy bien definidos. Hemos tomado la historia como un gran argumento práctico, y hemos basado en él una *fundamentación práctica de la ética*.

Me gustaría precisar lo que entiendo por “argumento práctico”. Retomo una idea que hace muchos años, con motivo de la Declaración Universal de los Derechos humanos, esbozó Jacques Maritain: “Debido al desarrollo histórico de la humanidad, a las crisis cada vez mayores del mundo moderno y al progreso, aunque precario, de la conciencia moral y la reflexión, los hombres de hoy advierten, más plenamente que en el pasado, un número de verdades prácticas relativas a su vida en común sobre las cuales pueden llegar a un acuerdo, pero que derivan en el pensamiento de cada uno de concepciones teóricas distintas”.

En efecto, es posible un acuerdo práctico entre hombres que teóricamente se oponen entre sí: “En tal caso –continuaba Maritain– nos hallamos frente a la

paradoja de que la justificación racional es *indispensable* y al mismo tiempo *impotente* para crear un acuerdo entre los hombres”. Pero la argumentación práctica, basada en la experiencia de cientos de millones de seres humanos, me parece convincente. La especie humana ha ido elaborando un sistema práctico de ética universal, a través de tres dinanismos convergentes:

1. La búsqueda de procedimientos para resolver conflictos.
2. Reivindicaciones de derechos.
3. Propuestas innovadoras de grandes personalidades religiosas fundamentalmente.

El estudio del despliegue histórico de estos tres dinanismos nos permite comprender los esfuerzos a veces heroicos para alcanzar un modo deseable de vivir y convivir. Cada dinamismo ha ido afirmando una serie de principios que están siendo aceptados cada vez por más gente como gran solución para los problemas y las expectativas. La solución de los conflictos ha ido definiendo la idea de *justicia* que es absolutamente universal. Ante todo designa el modo correcto de resolver los problemas, es decir, de hacerlo respetando valores fundamentales. Las reivindicaciones de derechos han mostrado que la mejor solución que se nos ha ocurrido para conseguir nuestras grandes aspiraciones es la afirmación de derechos individuales previos a la ley. Por último las religiones han colaborado a ampliar el contenido de la justicia mediante la compasión o la valoración de la dignidad de cada persona.

Esa búsqueda inductiva de normas éticas deja insatisfechos a muchos pensadores a quienes encantaría encontrar un fundamento incondicionado para unas obligaciones incondicionales. Para encontrarlo, apelan a Dios o a la naturaleza, pero ambos caminos resultan en este instante difíciles de recorrer. Sin embargo, es verdad que necesitamos un fundamento incondicionado para fundar la ética. Estamos pues en una situación paradójica: necesitamos lo incondicionado, pero no somos capaces de encontrarlo. La respuesta de la inteligencia me parece notablemente ingeniosa: si necesito algo que no tengo, la única solución es inventarlo.

La fundamentación de la ética que propongo es a posteriori, es una fundamentación que se construye después de decidir lo que quiere fundamentarse. Me explico. La ética nos brinda un modo deseable de vivir, una morada habitable para el hombre. Nosotros queremos que, además de deseable, esté bien fundada. Lo único que tenemos que hacer es construir un fundamento seguro. Un edificio no está exigido por sus cimientos, no se puede deducir de ellos. Al contrario, el proyecto de edificio exige un tipo de cimientos. Pues lo mismo sucede en ética. Para que ese proyecto de vida buena, en el que vamos poniéndonos de acuerdo, funcione necesitamos un fundamento firme, a salvo de arbitrariedad. Vamos a construirlo. Vamos a afirmar de manera constituyente, como un acto

fundacional de la voluntad, que el ser humano está dotado de dignidad, es decir, que posee un valor intrínseco, protegible, del que se derivan derechos individuales previos a la ley.

La historia de esta noción vuelve a ilustrarnos acerca de la evolución ética. La gran solución para nuestros problemas éticos es reconocernos como seres dotados de dignidad. No es que lo seamos: la dignidad no es una propiedad humana. Es tan solo una posibilidad inventada y mantenida por la inteligencia. “No admiro al ser humano por lo que es, sino por lo que podría ser” escribió Sartre. La dignidad construye una nueva naturaleza humana. Si nos definimos como animales racionales, la noción de *dignidad* se convierte en una gratuita alabanza, en un juicio sobre sí mismo de un ser que sabe hablar. En cambio, al afirmarnos voluntariamente como *seres dotados de dignidad*, nos constituimos como tales en ese acto, nos definimos de una manera nueva, afirmamos una segunda naturaleza. En esta segunda naturaleza, que es construida por la inteligencia y la acción, sí podemos fundar los derechos. Así pues, en el ámbito social la dignidad humana significa reconocimiento de derechos individuales previos a la ley. Ahora sí podemos elaborar un Derecho natural, pero de segunda generación, basado en la *naturaleza digna* que queremos tener, y no en la *naturaleza selvática* que tenemos.

Esta nueva noción también proporciona pautas para la esfera privada. La dignidad implica también la exigencia de obrar de la manera adecuada a ella. En las sociedades medievales, la palabra “honor” designaba una característica personal, una dignidad personal, que exigía comportarse de tal manera que no resultara menoscabada o perjudicada. Un hombre deshonesto era el que no cumplía las exigencias de su honor. Pues algo así supone la noción de dignidad. Nos obliga a actuar de acuerdo con ella, tanto en el ámbito de los derechos como en el de los deberes, tanto en el campo social como en el campo privado. Ofender a la dignidad privadamente sin que resulten perjudicadas otras personas, puede parecer intrascendente desde el punto de vista ético. Sin embargo, podemos aplicar aquí normas y criterios sacados de la segunda naturaleza humana, de la que ya he hablado. Entonces, es malo todo aquello que no se adecue a la lógica y la realización de la dignidad.

\* \* \*

Antes de despedirme, quisiera recordar lo que decía Aristóteles: “Lo importante no es saber lo que es bueno, sino *ser bueno*”. Necesitaríamos fomentar hábitos buenos –las antiguas virtudes– en nuestros alumnos. Sería estupendo que incluyéramos dentro de la enseñanza *actividades éticas*, de ayuda, de colaboración o de protesta. Pero este es un tema demasiado complicado para tratarlo ahora.



# REVISIÓN DEL CONCEPTO DE RETRASO MENTAL 2002: PERSPECTIVAS DE FUTURO\*

Miguel Ángel VERDUGO  
Universidad Salamanca

## Introducción

La décima edición de la definición propuesta por la AARM se puede considerar una revisión y mejora de las propuestas hechas en la novena edición de 1992. Una vez difundido y aceptado por gran parte de la comunidad científica y profesional el cambio de paradigma, lo que se pretende ahora es: 1) Operacionalizar con mayor claridad la naturaleza multidimensional del retraso mental, y 2) Presentar directrices de buenas prácticas para diagnosticar, clasificar y planificar apoyos.

De la anterior edición se van a mantener características importantes como el propio término de retraso mental (aunque nosotros proponemos decididamente su desaparición), la orientación funcional y énfasis en los apoyos, los tres criterios diagnósticos (inteligencia, conducta adaptativa y edad de comienzo), y un firme compromiso con desarrollar un sistema de clasificación basado en las intensidades de los apoyos, si bien se admite ya con claridad la aportación positiva que pueden aportar también otros sistemas clasificatorios.

La principal novedad de la propuesta hecha en el 2002 se centra en aportar un nuevo modelo teórico, precisando mejor y ampliando una dimensión más (*Participación, Interacciones y Roles Sociales*), y proponiendo un marco de referencia para la evaluación que supera la anterior propuesta de un proceso de tres

\* Conferencia de clausura del Congreso. Una presentación mas amplia del texto aquí presentado se puede encontrar en el primer número de la nueva época de la Revista Española sobre Discapacidad Intelectual *Siglo Cero* (2003, 34), donde se analizan los principales cambios de la última definición propuesta por la AAMR en 2002.

pasos. Además, se avanza en la planificación de los apoyos al incorporar la investigación de los últimos años sobre evaluación y determinación de la intensidad de los mismos. Otras características son la mayor precisión en la medición de la inteligencia y en la conducta adaptativa, que repercute en una comprensión diferente del constructo de conducta adaptativa (organizado en torno a las habilidades conceptuales, sociales y prácticas). Finalmente, también se examina con detenimiento en qué consiste el juicio clínico orientando como aplicarlo, y se relaciona el sistema propuesto con otros sistemas clasificatorios de interés (CIF, DSM-IV e ICD-10).

### *¿Discapacidad intelectual ó retraso mental?*

La discusión sobre cuál es la terminología más adecuada para referirse a la población ha sido motivo de debate desde finales de los años ochenta en ámbitos científicos y profesionales. Progresivamente este debate se ha visto ampliado a los familiares y a las personas con esa discapacidad. La principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas. La discapacidad intelectual debe concebirse hoy desde un enfoque que subraye en primer lugar a la persona como a cualquier otro individuo de nuestra sociedad.

La propuesta de utilizar el término *discapacidad intelectual* viene ya haciéndose por mi parte desde hace años (Verdugo, 1999), y ha recibido también el apoyo de la FEAPS y otras organizaciones españolas que trabajan en el mundo de la discapacidad intelectual. Las propias personas con estas limitaciones proponen su desaparición (Voces, 2002, mayo/junio). Asimismo, en la esfera internacional, en los países de Europa occidental, Australia y Canadá, es común utilizar ya el término de discapacidad y no el de retraso mental.

#### 1. Modelo teórico de la definición de 2002

La definición de retraso mental propuesta por la AARM en 2002 plantea que:

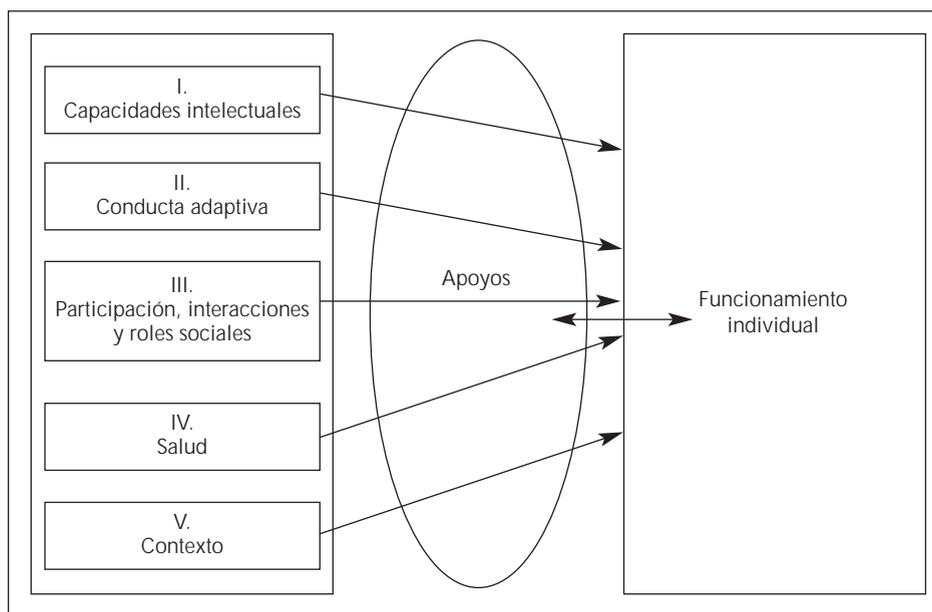
El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Luckasson y cols., 2002, p. 8).

Esta definición mantiene los tres criterios que venían siendo propuestos desde las anteriores definiciones de 1983 y 1992: limitaciones significativas en funcionamiento intelectual, en conducta adaptativa (concurrente y relacionada), y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo. La aplicación de la definición propuesta parte de cinco *premisas* esenciales para su aplicación:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
3. En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.
4. Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará.

El enfoque de la definición de discapacidad intelectual propuesta es un modelo teórico multidimensional (ver figura 1).

Figura 1  
Modelo teórico de retraso mental



(Luckasson y cols., 2002, p. 10).

El primer planteamiento multidimensional de la discapacidad intelectual se produjo en el año 1992 con la intención de eliminar el reduccionismo, y la excesiva confianza, en el uso de tests dirigidos a diagnosticar el CI. Asimismo, se planteó un giro determinante en el proceso de evaluación, buscando obtener información sobre las necesidades individuales en diferentes dimensiones que luego debían relacionarse con los niveles de apoyo apropiados. En definitiva, se planteaba unir estrechamente la evaluación con la intervención o apoyo a la persona, y hacerlo teniendo en cuenta aspectos personales y ambientales que pueden variar en el tiempo. Estos aspectos serán mantenidos en la definición actual, pero se modifican algunas dimensiones para acomodar el sistema a lo que la investigación y conocimiento nos han permitido avanzar en estos años.

Las cuatro dimensiones del sistema propuesto en el año 1992 fueron las siguientes:

Dimensión I: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas.

Dimensión II: Consideraciones Psicológicas / Emocionales.

Dimensión III: Consideraciones Físicas / Salud / Etiológicas.

Dimensión IV: Consideraciones Ambientales.

La definición del año 2002 propone un nuevo sistema con las siguientes dimensiones:

Dimensión I: Habilidades Intelectuales.

Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica).

Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales.

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología).

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura).

Las cinco dimensiones propuestas abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente con vistas a mejorar los apoyos que permitan un mejor funcionamiento individual. Frente a las cuatro dimensiones planteadas en la novena edición de la definición de retraso mental de la AARM, en esta ocasión se proponen cinco. Lo más destacable es la introducción de la dimensión de Participación, Interacciones y Roles Sociales. Asimismo, se plantean dimensiones independientes de Intelectual y de Conducta Adaptativa. Además, se amplía la dimensión de Salud para incluir la salud mental, desapareciendo así la dimensión sobre consideraciones psicológicas y emocionales que se había propuesto el año 1992. Otro cambio importante se refiere a la ampliación de la dimensión “contexto” que pasa también a tener en cuenta la cultura junto a los aspectos ambientales.

## 2. Las tres funciones del proceso de evaluación

El proceso propuesto por la AARM lleva a la identificación de los apoyos que necesita la persona y, en lugar de hablar de un proceso de tres pasos, como

hacia en 1992, ahora se habla de un estructura del proceso de evaluación con tres funciones: diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos.

### *Diagnóstico*

La primera función se dirige a *diagnosticar* la discapacidad intelectual, para lo que se plantean tres criterios.

#### Función 1.

#### **Diagnóstico de discapacidad intelectual (retraso mental)**

*Determina la elegibilidad*

Hay diagnóstico de retraso mental si:

1. Hay limitaciones significativas del funcionamiento intelectual.
2. Hay limitaciones significativas de la conducta adaptativa.
3. La edad de aparición es antes de los 18 años.

La única variación, pero de gran importancia, respecto al sistema de 1992 es que, en lugar de hablar de dos o más áreas de habilidades de adaptación, se vuelve a hablar de conducta adaptativa. La determinación de limitaciones significativas, tanto en inteligencia como en conducta adaptativa, se refiere a una puntuación de dos desviaciones típicas por debajo de la media, lo que supone utilizar también medidas estandarizadas de conducta adaptativa baremadas con la población general. Esa limitación puede manifestarse tanto en una medida general estandarizada que englobe habilidades conceptuales, prácticas y sociales, como en uno solo de esos tipos de habilidades. De todos modos, una apreciación adecuada de la conducta adaptativa requiere obtener información adicional de los padres, profesores y otros datos de observación.

Mientras que en España existen pruebas de inteligencia con propiedades psicométricas adecuadas para diagnosticar la discapacidad intelectual, no ocurre lo mismo respecto a la conducta adaptativa. Para esta función diagnóstica es apremiante desarrollar medidas estandarizadas en castellano, con baremos sobre población con y sin discapacidad. Mientras tanto, habrá que atender sobre todo al juicio clínico de los expertos y, para ello, es conveniente seguir las directrices que se plantean en el capítulo 6 del manual de la AARM.

### *Clasificación y descripción*

La función segunda del proceso se centra en la *clasificación y descripción*, persiguiendo la identificación de las capacidades y debilidades en las cinco dimensiones propuestas.

## Función 2.

**Clasificación y descripción**

*Identifica los puntos fuertes y débiles en cinco dimensiones, y las necesidades de apoyos*

Describe los puntos fuertes y limitaciones del individuo en cada una de las cinco dimensiones:

1. Capacidades intelectuales.
2. Conducta adaptativa.
3. Participación, interacción y roles sociales.
4. Salud (física, mental y etiología).
5. Contexto (ambiental y cultural).

En la descripción previa de las dimensiones ya se han puesto ejemplos de los contenidos que se incluyen en cada una de las dimensiones propuestas. Hay que tener en cuenta que el proceso de evaluación en esta ocasión debe centrarse tanto en las limitaciones del individuo como en sus capacidades, y que lo esencial es obtener datos que permitan desarrollar un perfil adecuado de apoyos. Los evaluadores deben estar pensando en cuáles son los apoyos que el individuo requerirá para mejorar su funcionamiento en la vida.

La evaluación en este área debe atender a lo planteado al describir las dimensiones (ver *Manual de la AARM* o el artículo de *Siglo Cero* para ampliación de este apartado), pero hay que recordar que la finalidad es apreciar necesidades para planificar apoyos que mejoren el funcionamiento individual de la persona. Por ello, en esta ocasión y en la planificación posterior de los apoyos, en lo referente a la conducta adaptativa, nos son de gran utilidad los inventarios y currículos citados anteriormente: PCA, ICAP, ALSC y CALS. Los *Programas Conductuales Alternativos* (PCA) (Verdugo, 1989/1997, 1996, 2000) incluyen la mayor parte de las habilidades sociales (interpersonal, seguir reglas, obedecer leyes, evitar victimización, autoestima y otras) y prácticas (comer, aseo, vestido, preparar comidas, cuidado de la casa, transporte, manejo del dinero, uso del teléfono, habilidades ocupacionales), pudiendo utilizarse como valoración criterial y también para la enseñanza posterior de las habilidades que necesite la persona. Lo mismo ocurre con el *Currículo de Destrezas Adaptativas* (ALSC) (Gilman, Morreau, Bruininks, Anderson, Montero y Unamunzaga, 2002) que sirve para una valoración criterial del rendimiento de la persona en el ámbito del hogar, el trabajo y la comunidad, y tiene detallados desarrollos de como pueden ser enseñados. El *Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual* (ICAP) (1993, 1999) y el *Inventario de Destrezas Adaptativas* (CALS) (Morreau, Bruininks y Montero, 2002) son instrumentos diseñados para evaluar la conducta del individuo desde un enfoque de valoración-enseñanza-evaluación.

### *Perfil de necesidades de apoyos*

Finalmente, el proceso de tres funciones finaliza con el establecimiento del *perfil de necesidades de apoyo* en nueve áreas.

#### Función 3.

##### **Perfil de necesidades de apoyos**

*Identifica los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento*

Identifica el tipo de apoyos necesario, la intensidad de apoyos necesaria y la persona responsable de proporcionar el apoyo en cada una de la nueve áreas de apoyo:

1. Desarrollo humano.
2. Enseñanza y educación.
3. Vida en el hogar.
4. Vida en la comunidad.
5. Empleo.
6. Salud y seguridad.
7. Conductual.
8. Social.
9. Protección y defensa.

La propuesta de 2002 de la AARM plantea que:

Los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y agencias. El funcionamiento individual resulta de la interacción de apoyos con las dimensiones de Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Participación, Interacciones y Roles Sociales, Salud y Contexto. La evaluación de las necesidades de apoyo puede tener distinta relevancia, dependiendo de si se hace con propósito de clasificación o de planificación de apoyos(Luckasson y cols., 2002, p. 145).

La definición de discapacidad intelectual hecha en el 2002 incorpora la investigación reciente sobre evaluación de apoyos y determinación de la intensidad de los apoyos, por ello replantea la propuesta hecha anteriormente con una mayor grado de concreción. El modelo de apoyos propuesto se basa en un enfoque ecológico para comprender la conducta, y se dirige a “evaluar la discrepancia entre las capacidades y habilidades de la persona y los requerimientos y demandas que en ese sentido se necesitan para funcionar en un ambiente concreto”. La evaluación de las necesidades de apoyo se hace en cada una de las nueve áreas enumeradas, las cuales se derivan de la investigación actual. Las funciones de los

apoyos prescritos son las mismas que en el sistema de 1992: Enseñanza, Amistad, Planificación Económica, Ayuda al empleado, Apoyo Conductual, Ayuda en el Hogar, Acceso y Utilización de la Comunidad y Atención Sanitaria. Estas funciones de los apoyos son la base para hacer un uso juicioso de los mismos con vistas a reducir la discrepancia entre las habilidades del individuo y las demandas ambientales.

### 3. Proceso de evaluación y planificación de los apoyos

El proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuesto por la AARM se compone de cuatro pasos:

1. *Identificar las áreas relevantes de apoyo* entre las nueve citadas.
2. *Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas* de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona, y según la probabilidad de participar en ellas por la persona y por el contexto.
3. *Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo* de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo; y
4. *Escribir el Plan Individualizado de Apoyos que refleje al individuo*.
  - a) Los intereses y preferencias de la persona.
  - b) Áreas y actividades de apoyo necesitadas.
  - c) Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará.
  - d) Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas.
  - e) Énfasis en los apoyos naturales.
  - f) Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo.
  - g) Resultados personales.
  - h) Un plan para controlar la provisión y resultados personales de los apoyos provistos.

No se deben identificar los apoyos exclusivamente con los servicios, como erróneamente está ocurriendo algunas veces. Precisamente, los apoyos son una alternativa mucho más amplia y general que cuenta con muchos más recursos e intervenciones posibles que los propios servicios. Se debe pensar tanto en los apoyos naturales posibles (la propia persona y otras personas) como en los que se basan en los servicios educativos o sociales. Hoy, la naturaleza de los sistemas de apoyos es muy variada, partiendo del propio individuo, pasando por la familia y amigos, después por los apoyos informales, los servicios genéricos, hasta llegar a los servicios especializados.

En la concreción y desarrollo de actividades de apoyo a desarrollar es donde los Programas Conductuales Alternativos (PCA) y el Currículum de Destrezas

Adaptativas (CALs), antes comentados, prestan su mayor utilidad pues abarcan gran parte de seis de las nueve áreas de apoyo propuestas por la AARM: vida diaria, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, sociales, y protección y defensa. Junto a esos currículos deben utilizarse otros instrumentos desarrollados por otros autores, de manera que los profesionales puedan elegir los mejores programas individuales de apoyos para cada persona.

*El modelo de apoyos es un aspecto clave en la concepción actual de la discapacidad intelectual, y de su puesta en marcha depende en gran manera el que existan o no verdaderos cambios en el sistema de atención a la población con limitaciones intelectuales.* El enfoque actual de los apoyos se relaciona directamente con la incorporación de una perspectiva de planificación centrada en la persona (PCP); de resultados referidos a la persona; de promoción de la competencia, capacitación y fortalecimiento del control de sus vidas por las personas con discapacidad intelectual; y de impulso de la autodeterminación de las personas para lograr una pertenencia comunitaria mayor.

Familiares, profesionales, responsables de servicios e investigadores deben prestar la máxima atención a promover el desarrollo de los apoyos de acuerdo con el enfoque propuesto por la AARM, pues viene avalado por la investigación y corresponde a una visión madura y avanzada de las posibilidades de las personas con limitaciones intelectuales. Tanto en el manual de la AARM, al que debe acudir el lector, como en el artículo de Thompson y cols. (2002), de próxima publicación en *Siglo Cero*, se encuentra más información de interés sobre estos aspectos.

## Bibliografía

- GILMAN, C.J., MORREAU, L.E., BRUININKS, R.H., ANDERSON, J.L., MONTERO, D. y UNAMUNZAGA, E. (2002): *Currículum de destrezas adaptativas (ALSC)*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTIX, W.H.E., COULTER, D.L., CRAIG, E.M., REEVE, A., y cols. (2002): *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.)*. Washington, DC, American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid, Alianza Editorial].
- MONTERO, D. (1993): *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación del ICAP*. Bilbao, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto. [Tercera edición en Bilbao, Ediciones Mensajero, 1999].
- MORREAU, L.E., BRUININKS y MONTERO, D. (2002): *Inventario de destrezas adaptativas (CALs). Manual*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001): *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

- SCHALOCK, R.L. y VERDUGO, M.A. (2002): *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC, American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial].
- THOMPSON, J.R., HUGHES, C., SCHALOCK, R., SILVERMAN, W., TASSÉ, M.J., BRYANT, B., CRAIG, E.M. y CAMPBELL, E.M. (2002): "Integrating supports in assessment and planning", *Mental Retardation*, 40, 390-405.
- VERDUGO, M.A. (1994): "El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR", *Siglo Cero*, 25 (5), 5-24.
- (1989/1997): *Programa de Habilidades Sociales (PHS)*. *Programas Conductuales Alternativos*. Salamanca, Amarú.
  - (1996): *Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT)*. *Programas Conductuales Alternativos*. Salamanca, Amarú.
  - (1998/en prensa): "A step ahead in the paradigm shift", en S. GREENSPAN & H.J. SWITZKY (eds.), *What is mental retardation? Ideas for an evolving disability definition*. Washington, D.C., American Association on Mental Retardation. [Libro utilizado por la AAMR para el desarrollo de la propuesta de 2002, y a publicar próximamente vía Internet por la propia AAMR].
  - (1999): "Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR", *Siglo Cero*, 30 (5), 27-32.
  - (2000): *Programa de habilidades de la vida diaria (PVD)*. *Programas conductuales alternativos*. Salamanca, Amarú.
- Voces* (2002, mayo-junio): Madrid, FEAPS.

# I. La educación especial en Navarra



# SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

*M<sup>a</sup> Pilar ELCARTE*

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra

## 1. Evolución de la Educación Especial. Contexto internacional

La educación especial ha vivido profundos cambios durante estas dos últimas décadas como consecuencia de cambios sociales y conceptuales importantes.

Las reivindicaciones, por parte de movimientos sociales de todo tipo, de mayor igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos, de eliminación de cualquier práctica segregadora y discriminadora, junto a la valoración de experiencias concretas de personas con discapacidad que han demostrado ampliamente sus capacidades, ha producido cambios importantes en las políticas de servicios de muchos países.

A estas reivindicaciones sociales se unió también la revisión de conceptos fundamentales como son la definición de minusválido o discapacitado, así como la clasificación de los mismos y las implicaciones que comportaba, entre otros, en el campo de la intervención educativa.

Así, hemos pasado, no sin dificultades y resistencias, de una concepción que podríamos llamar medicalista o estática, en la que primaba el diagnóstico y la clasificación, a la que le correspondería un tratamiento prefijado, a una concepción dinámica e interactiva en la que se contempla fundamentalmente la discapacidad dentro de un contexto determinado.

Este cambio de criterio pone el énfasis no tanto en las limitaciones genéticas que pertenecen a tal cual déficit, como en las necesidades que un individuo concreto tiene frente a un entorno determinado y en los ajustes que se deben realizar en éste para que sea accesible.

Se empieza a entender que las capacidades de una persona y su grado de competencia no dependen exclusivamente de sus características personales sino también, y de forma decisiva, de las características de su medio inmediato.

Este nuevo enfoque se fue introduciendo progresivamente en el medio escolar mediante la valoración de las necesidades educativas que los alumnos tienen para incorporarse plenamente y al máximo de sus posibilidades a su medio familiar, social y laboral. De esta forma cobra especial importancia la definición del tipo y grado de apoyos que un niño precisa para acceder a los aprendizajes en las mejores condiciones posibles.

Como describe Marchesi, el informe Warnock, encargado en 1974 por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos y publicado en 1978, dio un gran impulso a este cambio de concepción. Reconoce que agrupar las dificultades de los niños en términos de categorías fijas no es beneficioso ni para los niños, ni para los maestros ni para los padres, y señala cuatro razones principales:

- Muchos niños están afectados por varias discapacidades.
- Las categorías confunden qué tipo de educación especial es necesaria, ya que promueven la idea de que todos los niños que están en la misma categoría tienen similares necesidades educativas.
- Los recursos educativos en tanto no se ajustan a las categorías no se proporcionan.
- Las categorías producen el efecto de etiquetar a los niños de forma negativa (Marchesi, 1999).

Esta redefinición implica que en la valoración de los alumnos debe tenerse en cuenta también el contexto en el que el aprendizaje se produce: el funcionamiento de la escuela, los recursos disponibles, la flexibilidad de la enseñanza, la metodología empleada y los criterios de evaluación.

De esta forma, el interés en educación se desplaza progresivamente del déficit a las adaptaciones personales y del entorno.

Estos cambios se fueron introduciendo durante los años 60 en EE.UU. y en algunos países de Europa como Suecia, Noruega e Italia, propiciados fundamentalmente por asociaciones de padres que reivindicaban el derecho a una educación normalizada y que contaron con el reconocimiento y apoyo de grandes sectores de la opinión pública y de profesionales de la educación.

Por tanto, el movimiento de integración escolar es consecuencia del principio de normalización, que se podría enunciar como el derecho de toda la persona a una vida lo más normal posible, en el sentido de poder utilizar los recursos sociales ordinarios.

Esto supuso un reto importante para las administraciones y las políticas sociales y educativas por la exigencia que comportaba realizar cambios en la organización de los servicios y de los recursos, que debían quedar plasmados en la legislación de cada país.

En los años 70 algunos países ya iniciaron este proceso. En España, el año 1982, con la promulgación de la Ley de Integración Social del Minusválido, que desarrolla el artículo 49 de la Constitución de 1978, es cuando se dan los primeros pasos en la incorporación a este movimiento de normalización.

Esta Ley en su artículo 23, establece que el minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general y recibirá, si procede, los programas de ayudas y recursos que la misma Ley reconoce. Y en su artículo 27 dispone que, sólo cuando la gravedad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación se llevará a cabo en centros específicos.

Posteriormente con el Real Decreto, de 1985, de Ordenación de la Educación Especial se intentó iniciar una Reforma de la Educación Especial e impulsar la integración de los alumnos discapacitados en los centros ordinarios.

Con la aprobación de la LOGSE en 1990 se produce un cambio fundamental al incorporar la educación especial al sistema educativo ordinario, al adoptar el término *necesidades educativas especiales* y acuñar la definición de los términos *normalización, sectorización e individualización de la enseñanza*.

En 1995 se aprueba el Real Decreto de Ordenación de la educación de los alumnos con NEE y con él se crea el marco conceptual fundamental que servirá de referente para los desarrollos normativos posteriores en las diferentes comunidades autónomas en lo relativo a la escolarización de los alumnos con NEE.

Todo este proceso de integración se comenzó, como en la mayoría de los países, por una necesidad evidente de reformar el sistema de la educación especial. Sin embargo, se constató que era necesario también una reforma de la escuela ordinaria que diera cabida a la diversidad del alumnado.

## 2. La Educación Especial en Navarra

### 2.1. Antecedentes

En Navarra se inició el proceso de integración escolar en el año 1985, a partir de la promulgación del R.D. de Ordenación de la Educación Especial.

Se incorporaron a este proyecto, con carácter experimental, seis centros escolares públicos y concertados a los que se dotó de recursos personales y materiales. Los equipos multiprofesionales del MEC ejercieron un papel decisivo tanto en la realización de funciones de valoración del alumnado que se incorporaba a la escuela ordinaria, como en la orientación y apoyo a los profesionales de los centros escolares.

Tras estos tres primeros años de implantación, el MEC realizó la evaluación de este programa e hizo públicos sus resultados. Resaltó algunos factores como especialmente significativos durante esta fase experimental.

a) El incremento de la participación de los alumnos integrados en las actividades colectivas y la evolución positiva en el desarrollo social y en la adquisición de hábitos sociales y de autonomía personal.

b) La importancia que cobra la coordinación del equipo docente y el consenso en la toma de decisiones. Así, los centros que cuentan con un Proyecto Educativo de Centro en el que se recogen los acuerdos adoptados parecen más proclives a afrontar proyectos y a realizar cambios y adaptaciones en su funcionamiento y, por lo tanto, suelen mostrar actitudes más positivas hacia la incorporación de alumnado con especiales dificultades.

c) Resalta la importancia de los apoyos externos y, en concreto, del trabajo realizado por los equipos psicopedagógicos en el apoyo a los profesores y a los centros.

d) Considera las actitudes y expectativas del profesorado como una variable que favorece o dificulta la integración del alumnado.

e) Y, por último, destaca la importancia de la actualización y la formación continua del profesorado.

Tras esta valoración, el MEC consideró posible seguir con el proceso de implantación de la integración escolar y se fueron ampliando el número de centros que se sumaban a este proyecto.

A estos primeros pasos se añadieron en los cinco años siguientes otros acontecimientos cruciales. Por una parte, la Reforma del Sistema Educativo y el posterior desarrollo de la misma a través del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial en 1995.

Navarra, a su vez, recibió en el año 1990 las transferencias en materia de educación.

En este contexto de cambios, otros factores decisivos fueron el alto nivel de conciencia de los padres, que empujaron decididamente el proceso de integración, la implicación e ilusión de un gran colectivo de profesionales que, no sin incertidumbres, apostaron por acoger en sus centros a alumnos discapacitados. Y por último, la apuesta decidida de la Administración por adaptar a la realidad de la comunidad los principios de normalización y sectorización en la educación.

En este sentido, la administración educativa puso en funcionamiento los mecanismos básicos para la incorporación general al sistema educativo de los niños y niñas con discapacidad, de tal forma que esta se fuera realizando en las mejores condiciones posibles.

La realización de una importante inversión económica en este proyecto es, sin duda, un factor decisivo que ha permitido entre otras cosas:

- *Dotar de recursos personales y materiales* de apoyo a los profesionales de los centros.
- *Crear un Centro de Recursos de Educación Especial*, de carácter provincial, para impulsar la organización y el desarrollo de la Educación Especial.

- *Generalizar la integración* de tal forma que todos los centros, tanto públicos como concertados, pudieran escolarizar a niños y niñas con NEE y, de esta forma, garantizar, en la medida de lo posible, el principio de sectorización.
- Dotar al alumnado de *medidas de acceso al puesto del estudio*.
- Crear un sistema de *ayudas y becas* de educación especial.
- Y por último, articular una amplia oferta de *actividades* de formación del profesorado.

Estas actuaciones han caracterizado la política educativa de nuestra Comunidad Autónoma de modo que se puede decir que se ha mantenido una misma línea de actuaciones técnicas.

Paralelamente se ha elaborado normativa sobre cuestiones puntuales tales como:

- La creación del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.
- Las instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios de Educación Secundaria.
- El procedimiento de escolarización del alumnado con NEE asociadas a discapacidad psíquica, motórica y sensorial.
- La regulación de los programas específicos de garantía social en Navarra.
- Las instrucciones para la actuación del profesorado de Pedagogía terapéutica.
- La dotación de recursos para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros concertados.

Todo ello ha permitido, no sin dificultades, que a lo largo de estos años se haya ordenado y asegurado la escolarización de todos los niños y las niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

En el convencimiento de que la integración no es una cuestión de todo o nada, de que el acceso a los aprendizajes no se realiza del mismo modo por todos los alumnos, se ha ido construyendo una oferta educativa que pretende ser amplia y variada, responder a la diversidad de las necesidades educativas de los alumnos y asegurar los recursos de apoyo necesarios.

Este camino recorrido ha supuesto un gran esfuerzo, fundamentalmente para el profesorado, por los grandes cambios que todos hemos tenido que asumir y se ha realizado gracias al esfuerzo también de los propios niños, de los padres y de la sociedad en general.

## 2.2. *Situación actual*

En este momento, los objetivos prioritarios pasan por consolidar la integración en las etapas de E. Infantil y Primaria, y especialmente en la etapa de E. Secundaria, dar respuesta a algunos sectores de población que presentan especiales dificultades, impulsar la cohesión de los equipos de profesionales y la formación del profesorado.

A continuación desarrollaré los siguientes apartados: los principios que rigen la toma de decisiones en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, los programas que existen en las diferentes etapas educativas, los programas interdepartamentales, los alumnos escolarizados en función del tipo de centro y etapa educativa, y la organización de los recursos personales.

a) Criterios de escolarización

En cuanto a la escolarización, los criterios vigentes actualmentese se recogen:

Por una parte, en el Real Decreto de 1995 de Ordenación de la Educación Especial, que establece que los alumnos con necesidades educativas especiales se escolarizarán en los centros y programas ordinarios y sólo cuando se aprecie de forma razonada que las necesidades de dichos alumnos no puedan ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario, se propondrá su escolarización en centros de educación especial.

Y por otra, en la Resolución de 1996 por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de Enseñanza Básica Obligatoria de los centros de educación especial, que establece que la escolarización en centros de educación especial se llevará a cabo para atender a los alumnos cuyas necesidades educativas especiales sean de tal complejidad que no puedan ser atendidas en un centro ordinario. En este sentido, los centros de educación especial se configuran como un recurso más de atención a la diversidad dentro del Sistema Educativo, que debe contribuir a desarrollar al máximo la calidad de vida de los alumnos.

Por tanto, la escolarización en un centro ordinario se propone cuando las NEE de los alumnos pueden ser atendidas con los recursos ordinarios y extraordinarios con los que cuenta un centro educativo.

Y la escolarización en centro específico se propone cuando las necesidades educativas del alumnado requieren condiciones de atención individualizada permanente y actuaciones especiales que no pueden ser proporcionadas desde un centro ordinario y requieran, por tanto, adaptaciones significativas en grado extremo en las áreas del currículo oficial que le corresponde por su edad, y cuando se considere, por ello, que serían mínimos su nivel de adaptación, de integración social y de progreso.

En este conjunto de medidas de atención a la diversidad existen diversos programas y medidas organizativas que a continuación paso a describir.

b) Medidas organizativas

- *Centros de integración preferente* de alumnos con discapacidad auditiva y motórica. Son centros ordinarios especialmente preparados para acoger a los niños que precisen de atención más especializada y recursos personales, materiales y técnicos extraordinarios.

- *Aulas alternativas a centros de educación especial* en zona rural. Están ubicadas en centros ordinarios y dirigidas a niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica que precisan de adaptaciones, en grado extremo, en todos los componentes del currículo y apoyos permanentes y generalizados.
- *Aulas de transición*. Ubicadas en centros ordinarios y dirigidas a niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos generalizados del desarrollo y trastornos graves de la comunicación que precisan adaptaciones significativas en algunas áreas del currículo.
- *Escolarización combinada* centro específico-centro ordinario. Esta modalidad ofrece la posibilidad de compartir la escolarización entre un centro de educación especial y un centro ordinario priorizándose, en éste último, objetivos de interacción e inserción social.
- *Unidades Específicas en la Educación Secundaria Obligatoria*, ubicadas en centros ordinarios y dirigidas a alumnos con NEE asociadas a condiciones de discapacidad psíquica que precisan de adaptaciones, en grado extremo, en todas las áreas del currículo que les corresponde por edad.
- *Programas de Tránsito a la Vida Adulta*, ubicados en centros de educación especial, dirigidos a alumnos que presentan condiciones personales de déficit grave y permanente asociadas a deficiencia mental severa y plurideficiencias, que tengan cumplidos los 16 años y que hayan cursado la enseñanza básica en un centro de educación especial, con adaptaciones muy significativas del currículo.
- *Programas de Iniciación Profesional Especial*, ubicados en centros ordinarios y en algunos casos en centros específicos, dirigidos a jóvenes menores de veintiún años, con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica y con expectativas razonables de inserción laboral al término de su escolaridad, al menos en centros especiales de empleo.

Es interesante hacer una mención especial a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en esta etapa, especialmente la de alumnos con discapacidad psíquica, ha sido un proceso difícil por la confluencia de diversos factores como son:

- La mayor complejidad de la estructura y funcionamiento de los centros.
- El incremento de horario, de áreas curriculares y de profesorado.
- Una mayor exigencia académica y un mayor nivel de abstracción de los contenidos curriculares.
- Un menor peso de la presencia del tutor como referente respecto a la etapa primaria.

Aunque inicialmente se pensó que la promoción de los alumnos de E. Primaria a Secundaria debía ser automática, y así se realizó los tres primeros años, hay que reconocer que los desajustes en la respuesta educativa fueron importantes.

Por medio de la Orden Foral 133/1998, se elaboraron las instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con necesidades educativas asociadas a discapacidad psíquica, sensorial y motórica, en centros ordinarios de Educación Secundaria.

Esta normativa establece por una parte, que los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad sensorial o motórica deberán cursar la ESO en las mismas condiciones que el resto de los alumnos, con las ayudas y adaptaciones que precisen en cada caso, y por otra, que los alumnos con NEE asociadas a condiciones de discapacidad psíquica podrán cursar su escolaridad en Unidades de Currículo Específico.

El objetivo que estas pretenden es proporcionar, por un lado, un currículum adaptado a sus necesidades y, por otro, posibilitar la integración en áreas o actividades curriculares con el grupo de referencia y en las actividades generales del centro.

El currículum específico está organizado en cinco ámbitos: lógico-matemático, de la comunicación, socio-natural, psicomotor y artístico-tecnológico.

A pesar de las dificultades que entraña la organización de esta etapa y especialmente la coordinación entre el profesorado, en general se ha valorado de forma positiva.

#### c) Programas interdepartamentales

Por último, haré referencia a los programas interdepartamentales y a la coordinación entre los servicios como uno de los retos asumidos.

En este momento existen dos convenios de colaboración:

Uno con el Instituto Navarro de Salud Mental cuya finalidad es la de atender coordinadamente las necesidades de los niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo escolarizados en centros ordinarios. Se concreta en el desarrollo de un programa terapéutico-educativo que ha sido diseñado y es impartido por un equipo compuesto por profesionales de ambos departamentos.

El otro, con el Instituto Navarro de Bienestar Social, cuya finalidad es la de atender de forma conjunta a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad profunda y pluridiscapacidad.

En esta línea, existe también un convenio de colaboración con la Organización Nacional de Ciegos (ONCE), cuya finalidad es la de atender las necesidades educativas de los niños ciegos y con baja visión en edad escolar.

Por último y en relación con la coordinación entre departamentos y servicios cabe resaltar la importancia que cobra en dos momentos cruciales de la vida escolar.

En primer lugar, en el momento de la incorporación de los niños al sistema educativo que, normalmente, se produce a los tres años.

Antes de realizar la valoración psicopedagógica, a los orientadores de los centros escolares donde se preinscriben los niños, se les facilita información de los diferentes servicios en los que han sido atendidos.

Los profesionales de los equipos específicos del Centro de Recursos de Educación Especial recaban información del Centro Base del Instituto Navarro de Bienestar Social, de las escuelas infantiles del Gobierno de Navarra, de los Servicios de estimulación temprana de la ONCE, ASPACE y ANFAS y de la Unidad Infanto Juvenil del Instituto Navarro de Salud Mental.

En segundo lugar, al finalizar la escolarización, se traslada información sobre aquellos jóvenes que van a necesitar ayuda para su inserción social y laboral al Instituto Navarro de Bienestar Social

d) Alumnos escolarizados. Curso 2002-03

Los alumnos escolarizados en el curso 2002-03, en función del tipo de centro y de la etapa educativa son los siguientes:

#### Centro

Modalidad	<i>Público</i>	<i>Concertado</i>	<i>Total</i>
	Alumnos censados	Alumnos censados	Alumnos censados
Centros específicos	91	151	242
Centros ordinarios	870	634	1.504
Totales	961	785	1.746

#### Etapa educativa

<i>E. Infantil</i>	<i>E. Primaria</i>	<i>E. Básica</i>	<i>E.S.O.</i>		<i>Bachillerato</i>	<i>F. Profes.</i>		<i>Total</i>
			U.E.	Otros		C.F.	F.P.E.	
			61	345		21	143	
210	791	161	406		14	164		1.746

E. Infantil: 3-6 años

E. Primaria: 6-12 años

E. Básica: 6-16 años. Centros Específicos, Aula Transición, Aula Alternativa a Centro Específico

ESO: 12-16 años

U.E.: Unidad Específica

Otros: Incluye además del agrupamiento ordinario las modalidades de Diversificación, UCA

Bachillerato: 16-18 años

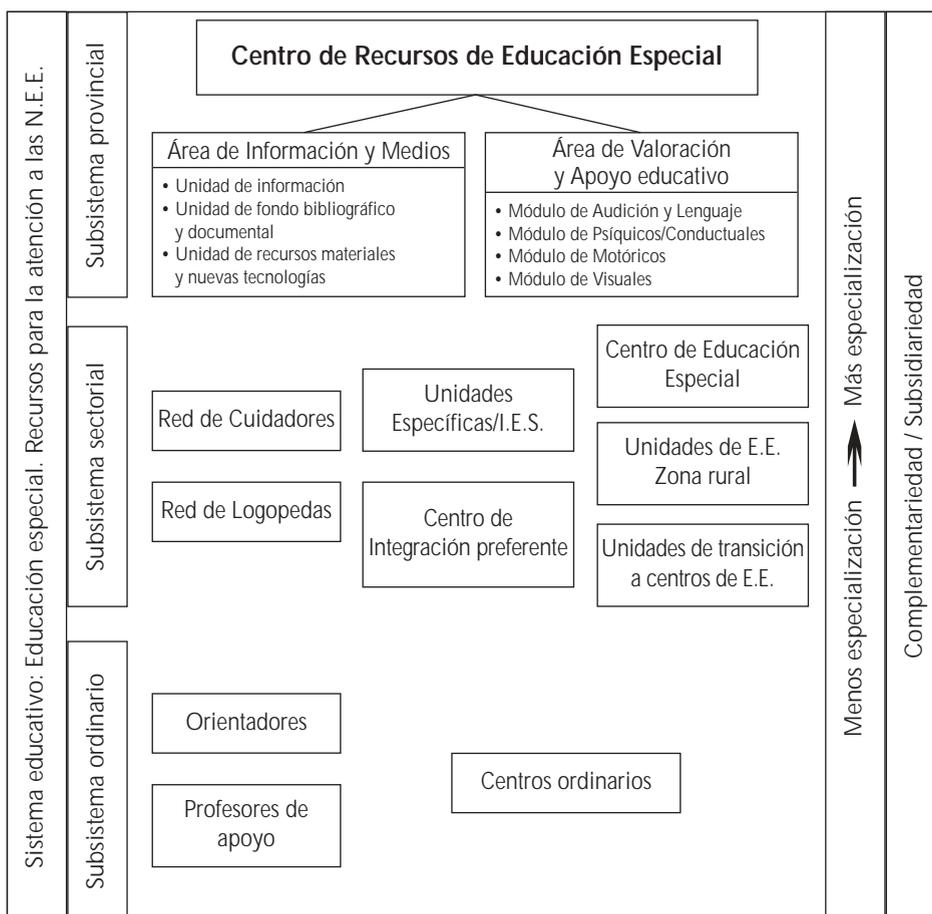
F. Profesional: 16-21 años

C.F.: P.I.P.; C.F. Grado Medio; C.F. Grado Superior

F.P.E.: P.I.P.E.; Tránsito a la Vida Adulta

## e) Organización de los recursos

La organización de los recursos de apoyo a los centros se organiza en tres subsistemas: ordinario, sectorial y provincial, que responden a diferentes niveles de especialización como se describe en el cuadro que se adjunta.



### 2.3. Perspectivas de futuro

Tras esta visión general de los importantes avances acaecidos en el pasado y la situación presente, intentaré trazar las principales líneas de futuro que marcarán las directrices de la política educativa de nuestra comunidad.

La educación integrada, como un derecho a la igualdad de oportunidades, es un logro que ya no es cuestionable. Se ha avanzado mucho, más de lo que

creíamos posible hace años, y hoy podemos decir que la escolarización del alumnado con discapacidad se va consolidando en todas las etapas educativas. Sin embargo, todavía nos quedan muchas cuestiones por mejorar.

De entrada, tenemos que asumir las nuevas filosofías y cambios que se están produciendo en la consideración de las personas con discapacidad y sus necesidades, para que representen los principios que enmarquen los objetivos y las actuaciones educativas.

Así, por ejemplo, en este momento se está planteando una manera diferente de entender a las personas con discapacidad en función de las necesidades especiales que tienen para acceder a un mundo exigente y en continuo cambio.

De esta manera, hemos pasado en muy poco tiempo de un enfoque médico, donde lo importante en las intervenciones era reducir los síntomas, a un enfoque más dinámico en el que ha predominado la capacitación de la persona para poder realizar de forma autónoma las actividades elementales de la vida, y actualmente se introduce un nuevo concepto basado en la transcendencia de aprender a gestionar la propia vida como medio para alcanzar la plena inserción social.

Se trata de un enfoque que amplía el campo de la intervención educativa y que nos lleva inmediatamente a reflexionar sobre los objetivos que persigue la escuela y la adecuación de los mismos a la realidad e intereses de los alumnos discapacitados.

Desde esta nueva perspectiva se entiende que las habilidades y conocimientos que se trabajan en los centros no deben ser un fin en sí mismos sino un medio que les permita desarrollar capacidades y alcanzar una vida lo más autónoma posible.

Crear que un alumno con discapacidad podrá, en la medida de sus posibilidades, ser gestor de su propia vida y que esto le dará más posibilidades para participar activamente en la vida de la comunidad, nos compromete a crear un contexto educativo en el que tengan la oportunidad de ser sujetos activos de su propia formación. Y nos obliga a reflexionar sobre las expectativas que tenemos sobre nuestros alumnos y el papel tan importante que tenemos los profesionales como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, propiciar el conocimiento de las nuevas líneas de investigación y de experiencias de buenas prácticas educativas debe ser uno de los objetivos prioritarios. Y en este sentido se planificarán las actividades de *formación del profesorado* fomentando, siempre que sea posible, la formación en el centro.

Por otra parte, existen en este momento otros aspectos que hay que afrontar y mejorar y que no afectan únicamente a nuestra comunidad sino también a todos los países de la Comunidad Económica Europea. Se trata de cuestiones no resueltas o insuficientemente resueltas como son: el empleo, la organización de los recursos, la apertura a la comunidad y las relaciones interdepartamentales.

Cuestiones, por tanto, que nos deben marcar la priorización de los programas a medio plazo.

*El acceso al empleo* merece especial mención porque va a ser prioritario en todas las políticas socio-educativas. Es evidente que es el nexo necesario para lograr la integración social de las personas con discapacidad.

En el *documento marco sobre empleo y formación*, elaborado por el Comité Español de representantes de Minúsvalidos (CERMI) para el congreso europeo sobre las personas con discapacidad (marzo, 2002), se describe la situación existente y se apuntan los factores que están contribuyendo a ella.

Este documento pone de manifiesto que:

- Las personas con discapacidad en edad laboral experimentan tasas de ocupación tres veces inferiores a la población en general.
- La duración del desempleo es más larga.
- Los trabajos que ocupan son de inferior calidad.
- Las mujeres con discapacidad sufren una doble discriminación.

Y apunta como factores negativos los siguientes:

- *El nivel educativo y la cualificación profesional deficiente e inadapada a las demandas del sistema productivo.*
- La falta de motivación e información de la propia persona con discapacidad y sus familias.
- La actitud negativa de una parte de los empleadores que revela un prejuicio inicial hacia las discapacidades, el difícil reciclaje o los altos costos para la adaptación de lugares y puestos de trabajo.
- Las dificultades de accesibilidad.

En esta línea, y por lo que le corresponde al sistema educativo y porque todos sabemos que la educación y la formación son instrumentos claves para alcanzar la inserción laboral, es de obligado cumplimiento analizar la relación existente entre las exigencias del mercado laboral y los contenidos de aprendizaje que ofrecemos a los alumnos.

Esto implica planificar el proceso educativo de un niño con visión de futuro porque las decisiones que se adoptan en una etapa educativa van a influir en sus oportunidades posteriores y son las que les van abrir las puertas al mundo del trabajo y, por extensión, a la vida en comunidad.

Por tanto, es objetivo prioritario aplicar los procedimientos necesarios que permitan ajustar la respuesta educativa a las necesidades reales de los usuarios. Y esto pasa por una revisión de los programas y de las adaptaciones curriculares en todas las etapas educativas.

Además, se está considerando la necesidad de revisar *la política de recursos* existente. No se cuestiona la necesidad de los recursos de apoyo sino, "evitar que estos sistemas de apoyo afiancen más las diferencias" (Kennet, 2002). Cier-

tamente, el excesivo número de profesionales que intervenimos en la escuela dificulta en muchas ocasiones la coherencia de las actuaciones individuales. Por todo ello, debemos caminar hacia intervenciones más globales, menos especializadas y con objetivos claramente consensuados y compartidos.

Un planteamiento universalmente aceptado es que la bondad de la respuesta educativa es directamente proporcional a *la participación de los padres* en el proceso educativo de sus hijos. Precisamente, por otra parte, todos sabemos que no es el punto más fuerte de nuestro sistema educativo. De todo ello se deduce que tengamos que priorizar como objetivo a medio plazo el fomento de la participación de la familia en el marco de una escuela más abierta a la comunidad.

En otro orden de cosas, se pretende continuar e impulsar la política de *coordinación interdepartamental*. Desde hace años se vienen realizando proyectos con otros departamentos. No ha sido una tarea fácil pero se han conseguido logros importantes que han mejorado sustancialmente la atención de los niños en edad escolar. Actualmente, con el diseño del “Plan Integral de atención a las personas con discapacidad” del Gobierno de Navarra, en el que participamos todos los departamentos, se está impulsando decididamente la coordinación con el fin de afrontar las necesidades de las personas con discapacidad con una mayor eficacia.

Por último, es intención del Departamento de Educación elaborar la *normativa de la Comunidad* sobre la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad con la finalidad de dar coherencia a todas las actuaciones: las de los servicios de la administración, las de los profesionales de los centros y de los equipos específicos, así como la de los padres. Una normativa que a su vez desarrolle para la Comunidad la nueva Ley Orgánica de Calidad de la Educación, que en su capítulo VII, artículo 42, recoge los principios de no discriminación y normalización de la educación.

Esperemos que el buen desarrollo de estas perspectivas de futuro ayuden a mejorar la educación de los alumnos con discapacidad y, con ello, consigan optimizar la gestión de su propia vida como instrumento para alcanzar la plena inserción social que es el último objetivo que todos deseamos.

## Bibliografía

- COMITÉ ESPAÑOL DE REPRESENTANTE DE MINUSVÁLIDOS (CORMI) (2002): “Documento Base de la sesión temática de empleo y formación”, en *Ponencias Marco*. Madrid, 33-42.
- Declaración de Madrid* (2002): *No discriminación más acción positiva es igual a inclusión social*, en Congreso Europeo sobre las Personas con Discapacidad, Madrid.
- DENNIS, R.E. y otros (1994): “La calidad de vida como contexto para la planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidad”, *Siglo Cero*, 25 (5), 5-16.

- EQUIPO DE SECUNDARIA DE PSÍQUICOS Y CONDUCTUALES DEL CREENA (1999): *Necesidades educativas especiales en la ESO*. Pamplona.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (1999): *Integración en Europa: Disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales*. Madrid, Artegraf.
- LACASA, P. (1997): *Familias y escuela*, Madrid, Visor.
- MARCHESI, A., COLL, C., PALACIOS, J. (1999): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, Fareso.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1990): *Evaluación del Programa de Integración. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid.
- NIETO CANO, Jose Miguel (1994): "Dimensiones estructurales y estratégicas para el análisis de servicios de apoyo externo a los centros escolares", *Anales de Pedagogía*, 12-13, 211-224.
- ONCE (1999): *Modelo de Servicios Sociales*. Madrid.
- SANZ DEL RÍO, S. (1995): *Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Panorama Internacional*. Madrid, Artegraf.

### Legislación

- DECRETO FORAL 76/1993, de 1 de marzo, de creación del centro de recursos de educación especial.
- DECRETO FORAL 1537/1999, de 10 de mayo, por el que se regula la orientación educativa en los centros públicos de la Comunidad foral de Navarra.
- LEY 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de Ordenación General del sistema educativo.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.
- ORDEN FORAL 14 de junio de 1983, de ordenación de la Educación Especial.
- ORDEN FORAL 39/2001, de 20 de febrero, sobre el procedimiento para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.
- ORDEN FORAL 133/1998, de 8 de mayo, por la que se dan instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, motórica y sensorial.
- REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- RESOLUCIÓN 402/2001, de 11 de mayo, por la que se aprueban las instrucciones para la actuación del profesorado de pedagogía terapéutica en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- RESOLUCIÓN de 25 de abril de 1996, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de educación especial.

# EL CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA. CREENA

*Pedro OLANGUA*

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra

En la ponencia anterior, se acaban de describir los tres subsistemas estructurales con que se ha dotado el sistema educativo de Navarra, en el ámbito de la Educación Especial (E.E.), para organizar la respuesta educativa del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial, escolarizado en el ámbito no universitario: los subsistemas ordinario, sectorial y provincial.

En esta comunicación se va a desarrollar el subsistema provincial, el CREENA, creado por el Gobierno de Navarra como una estructura que coordine y dé coherencia al sistema educativo en materia de Educación Especial y como el organismo encargado de dotar a los centros educativos de todas las ayudas y recursos necesarios para que puedan ajustar y mejorar la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad y altas capacidades que presentan algunos de sus alumnos. En definitiva, para conseguir la integración en todos los centros educativos de esta Comunidad, sean públicos o concertados, en cumplimiento de la LOGSE.

## 1. Recursos para la educación especial antes de la LOGSE: Perspectiva histórica

Con anterioridad a la LOGSE, existían en Navarra múltiples servicios y recursos, en el ámbito de la E.E., para la atención específica del alumnado con “deficiencias”:

- Equipos Psicopedagógicos de Orientación Escolar dependientes de la Diputación Foral de Navarra y Equipos Psicopedagógicos de Orientación Escolar, dependientes del MEC, con sus respectivas organizaciones, funcionamiento y estrategias de intervención diferentes. En el Informe de la Evaluación del Plan de Integración se puede leer: los Equipos Psicopedagógicos actuando incluso con estrategias incongruentes y contradictorias con la “filosofía educativa que emana del Plan de Integración y llevando tareas que no les corresponden”.
- Psicólogos y gabinetes particulares que atienden a centros concertados.
- Equipos Específicos de Motóricos, de Visuales y de Sordos.
- Centros de E.E.: Errotazar (MEC), Torre Monreal (Diputación), Ibero (Caja de Ahorros NA), El Molino (Fundación Ciganda), ASPACE.
- Centro Provincial de Ciegos y Ambliopes (Pamplona).
- Centro de Integración Preferente de Motóricos (Pamplona).
- Centro Eunáte (Canosianas) para sordos (Pamplona).
- Residencia para alumnado sordo de zona rural (Pamplona).
- Centros de integración en públicos. y concertados.
- Centros públicos y concertados que no escolarizan alumnado con NEE.
- Aulas de E.E. en centros ordinarios.
- Fisioterapeutas en centros públicos de Educación Especial y de Motóricos
- Profesores de apoyo en centros ordinarios y de E.E.
- Dentro de los centros, se da una falta de coordinación y de apoyo mutuo entre los elementos personales para la E.E. (departamento de orientación, profesores de apoyo, especialistas externos) (Informe Evaluación Plan Integración).
- El año 1990 fue importante para la Educación Especial en España y en Navarra: se promulgó la LOGSE y Navarra asumió las transferencias de Educación:
  - La LOGSE (C.V, art. 36 y 37) sentó las bases de la Educación Especial:
    - Se acuña el concepto de NEE en lugar de enfocar la E.E. en el alumno con deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales.
    - La E.E. deja de ser diferente al sistema educativo, paralela al ordinario, y se establece el sistema educativo único para todos.
    - La atención a la diversidad se convierte en el eje organizador de los P.C.C.
    - La E.E. se define como “la organización progresiva de los recursos de apoyo al sistema escolar (a los centros), que posibilite el ajuste de las ayudas pedagógicas a las necesidades educativas especiales que presenta el alumnado para acceder a los objetivos generales propuestos para todos”.

- Prescribe los principios básicos de integración y normalización que deben guiar la organización y funcionamiento de los recursos de apoyo con los que se debe dotar el sistema educativo y los principios de individualización (ACI) y sectorización de los recursos de difícil generalización en todos y cada uno de los centros educativos.
- Las transferencias de educación:
  - Navarra fue una de las primeras Comunidades Autónomas en asumir las transferencias educativas y, entre los objetivos prioritarios, se propuso el desarrollo de la E.E.

## 2. Por qué se crea el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA)

El Departamento de Educación y Cultura consideró necesario articular todos los recursos y servicios de E.E., creando una estructura capaz de unificar los criterios de actuación de los servicios de la Administración Educativa correspondientes a la E.E. y de aquellos servicios desarrollados por entidades de iniciativa social en el área educativa, y de proporcionar las ayudas pedagógicas y recursos necesarios que el sistema educativo ordinario no puede prestar por sí solo.

Por otra parte, la mejora de la calidad educativa supone centralizar la información para facilitar la planificación de recursos, favorecer las experiencias de innovación, impulsar la investigación, colaborar en la realización de programas específicos e informar y sensibilizar a la comunidad escolar para lograr cambios favorables de las actitudes y valores en relación a las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que presentan algunos alumnos.

Por ello, y según el Decreto Foral 76/1993, de 1 de marzo, se crea el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), dependiente del Departamento de Educación y Cultura, con objeto de facilitar la ordenación y organización de la E.E. en Navarra.

## 3. Planificación del origen del CREENA. ¿Qué diferencia al CREENA de los otros centros de recursos?

Es oportuno hacer esta reflexión ya que el CREENA tiene una configuración, una organización y funcionamiento, unos objetivos y dota a los centros educativos, ordinarios y de educación especial, de una serie de apoyos y de recursos que le diferencian sustancialmente de los centros de recursos configurados en otras Comunidades Autónomas. Además, algunas Consejerías de Educación,

con frecuencia, están requiriendo nuestra colaboración para crear un organismo similar en sus respectivas Comunidades Autónomas.

En el Decreto Foral 222/1990, de 31 de agosto, en el artículo 2º, punto 3, por primera vez se menciona a “los centros de Educación Especial o centros de recursos para la Educación Especial”, recogiendo la intención del Plan de Integración iniciado en 1985 y las orientaciones de la LOGSE en esta dirección que finalmente se desarrollaron en el Real Decreto 696/1995 de ordenación de los alumnos con NEE (cap. 24, puntos 1 y 2): “Los centros de educación especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector, (...) con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención de los alumnos con NEE en los centros ordinarios”.

La primera intención organizativa y funcional del CREENA fue la de un centro de educación especial configurado como un centro de recursos sectorial. También se pensó esta misma opción para el centro de educación especial de Tudela. El CREENA comparte un espacio contiguo al centro público de educación especial de Pamplona y algunos servicios comunes como portería, piscina terapéutica, limpieza, calefacción, mantenimiento.

En 1991, el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra suscribe un Acuerdo de Colaboración con el MEC en materia de E.E., que se concreta en estos aspectos:

*Primero:* se establece una vía formal de colaboración entre el MEC, a través del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE), y el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

*Segundo:* los objetivos de colaboración son:

- a) Elaboración de instrumentos materiales y modelos para la valoración de las NEE.
- b) Elaboración de orientaciones y materiales, y diseño de estrategias y modelos para la diversificación del proceso de enseñanza/aprendizaje, así como la evaluación tanto del alumno como del contexto educativo.
- c) Elaboración de orientaciones para los padres que faciliten la interacción rica y positiva en el ámbito familiar.
- d) Sistemas y procedimientos para la formación permanente del profesorado en ejercicio, tanto el de centros ordinarios y específicos como el de apoyo, así como también los especialistas y los profesionales de los equipos psicopedagógicos y de orientación.
- e) La investigación básica y experimentación necesarias para el logro de los objetivos señalados
- f) La publicación y difusión, dentro del área de gestión y en la lengua propia, de los materiales elaborados.

*Tercero.* Las actuaciones para la consecución de los objetivos señalados pueden ser: grupos de trabajo conjuntos; participación de profesionales de ambas Administraciones en actuaciones programadas y organizadas por una de ellas; publicación y difusión de los materiales, etc.

Estos encuentros e intercambios de colaboración facilitaron el conocimiento del CNREE, cuyo objetivo fundamental era “contribuir a la mejora de la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales, proporcionando a los profesores y profesionales que trabajan con ellos, directa o indirectamente, la formación y los recursos técnicos y materiales que faciliten su tarea”. Estaba estructurado en cinco departamentos: de retraso mental y problemas en el desarrollo; de alumnos sordos, con dificultades de audición y problemas del lenguaje; de alumnos con dificultades motoras; de información, documentación, edición y difusión; de formación, investigación y desarrollo curricular, que se coordina con los demás. (Para la atención del alumnado con problemas de visión tenían un convenio de colaboración con la ONCE). También colaboraba con otros servicios del MEC (Subdirección General, Formación Profesorado, Servicio Publicaciones...) Estaba dirigido por un Coordinador General y Coordinadores de cada uno de los departamentos.

De los encuentros y trabajos conjuntos entre los profesionales del Departamento de Educación de Navarra y el CNREE, quedó patente que el desarrollo de la Educación Especial en Navarra tenía las mismas necesidades que cubrir, tantas veces demandadas por los centros educativos. Se pensó en la constitución de un organismo similar al CNREE, estructurado en departamentos especializados en cada una de las NEE. Esta estructura debía complementarse con departamentos de información, documentación y otros. El Departamento de Educación contaba con el embrión de los distintos departamentos referentes a la atención de los alumnos discapacitados: los Equipos Específicos de motóricos, visuales, auditivos, psíquicos y conductuales. Los otros departamentos habría que diseñarlos sobre la marcha. El proyecto arquitectónico, que estaba en construcción, se ajustó a esta futura estructura, aunque seguía adjunto al nuevo centro público de educación especial. En la disposición 1ª del Decreto Foral de creación del CREENA, se dicta la separación definitiva del centro de educación especial y el CREENA, como dos entidades diferentes. Este era el nuevo plan del Centro de Recursos, similar al del MEC, pero con funciones aumentadas, ya que los Equipos Específicos debían apoyar a los centros en la valoración y apoyo educativos y en la provisión de las ayudas y recursos necesarios para generalizar la integración en Navarra. Así surgió el CREENA, con un diseño estructural y funcional, con unos objetivos muy ambiciosos y amplios y con un edificio a estrenar.

#### 4. ¿Qué es el CREENA?

El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) es un servicio del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra. Creado en 1993, mediante Decreto Foral, depende funcionalmente del Servicio de Renovación Pedagógica, Sección de Multiculturalidad y Atención a la Diversidad y de la Unidad Técnica de Educación Especial. Su objetivo fundamental es doble: por una parte, facilitar la ordenación y organización de la Educación Especial en Navarra y, por otra, contribuir a la mejora de la respuesta educativa del alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial, proporcionando a profesores y profesionales que trabajan en los centros el asesoramiento, la formación y los recursos técnicos y materiales que faciliten sus intervenciones pedagógicas.

#### 5. Objetivos e intenciones del CREENA

El 1 de abril de 2003, el CREENA cumple diez años de servicio a la comunidad educativa de Navarra. A lo largo de este itinerario, se ha ido abriendo camino, construyendo el andamiaje organizativo y funcional en respuesta a las necesidades y demandas provenientes de la Administración, en relación a la ordenación de la Educación Especial, y al requerimiento permanente de los centros educativos para la valoración y apoyo del alumnado con NEE y para la provisión de las ayudas y recursos didácticos, tecnológicos y materiales necesarios. Sin pausa, se ha ido construyendo el puente mientras lo pasábamos.

En estos diez años, el CREENA ha ido configurando, concretando y ajustando sus planes de intervención a unas necesidades educativas muy complejas y en continuo cambio.

Desde esta perspectiva, podemos hacer un balance positivo sobre los objetivos y finalidades que definen al CREENA y el grado de cumplimiento conseguido hasta la fecha. Se ha logrado:

1. Articular todos los recursos y servicios existentes en Navarra en el ámbito de la Educación Especial.

2. Unificar la normativa y los criterios de actuación de los servicios de la Administración Educativa correspondientes a la Educación Especial y los desarrollados por entidades de iniciativa social en el área educativa, sobre valoración, modalidad de escolarización, respuesta educativa, dotación de recursos necesarios y atención al alumnado con NEE.

3. Desarrollar la Educación Especial, conseguir la escolarización de toda la población infantil con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad, a

partir de los tres años y generalizar la integración en todos los centros educativos, públicos y concertados. En Navarra, todos los centros educativos son de integración y disponen de los recursos necesarios para este fin.

Próximamente, se procederá a la regulación legislativa de la Educación Especial en Navarra. Al contrario de lo establecido en otras Comunidades Autónomas, en Navarra se ha priorizado la construcción organizativa y funcional de la Educación Especial y la provisión de recursos, la puesta en marcha de los acuerdos de colaboración con otras consejerías e instituciones (Salud, Instituto Navarro de Bienestar Social, ONCE) y, una vez conseguida la consolidación de este andamiaje, pasaremos a la regulación oficial de la Educación Especial.

4. Proporcionar a los centros los recursos, apoyos y medios complementarios necesarios para conseguir el ajuste de la respuesta educativa a las NEE del alumnado escolarizado en los mismos.

El Departamento de Educación y Cultura de esta Comunidad, en relación con otras Autonomías, se ha caracterizado por ir a la cabeza en materia de política educativa: tiene uno de los presupuestos más altos; además de los Equipos Multiprofesionales del MEC y los provinciales del SOEV, la Diputación Foral ha desarrollado una amplia red de Equipos Psicopedagógicos de Orientación en apoyo a la integración escolar, ha consolidado el CREENA como servicio especializado para el desarrollo y apoyo de la Educación Especial y ha generalizado la integración a todos los centros educativos mediante la aportación de los recursos, apoyos y medios necesarios. Téngase en cuenta que Navarra es una comunidad autónoma uniprovincial y ello ha facilitado este tipo de organización de los recursos para la Educación Especial.

Se ha dotado a los centros de medios personales complementarios para garantizar una educación de calidad al alumnado con NEE, como son orientadores, maestros con la especialidad de pedagogía terapéutica, red de logopedas, red de cuidadores. Además, los centros cuentan con los servicios externos de los especialistas del CREENA, para colaborar en las necesidades de valoración del alumnado con NEE, asesorar al centro escolar en la realización del proyecto curricular de centro (PCC) y del plan de atención a la diversidad (PAD), elaborar adaptaciones curriculares y planes de intervención, prestar las ayudas y recursos necesarios: adaptaciones arquitectónicas y de mobiliario para la adaptación del puesto de estudio, mobiliario para facilitar el tratamiento fisioterápico en el propio centro educativo, recursos de acceso al currículo (ordenadores, adaptadores grafomotores, transcripciones de textos al braille, ampliaciones y adaptaciones de textos para discapacitados auditivos y visuales, prótesis y FM para discapacitados auditivos, etc.

5. Elaborar y difundir documentos guía, en soportes escritos y audiovisuales, que faciliten a los profesionales y profesores de los centros educativos la información, formación, propuestas abiertas para la organización de la respuesta educati-

va y la organización de los recursos ordinarios y específicos necesarios. Todo ello, en relación con las NEE. Estos materiales son fruto de la puesta al día en el conocimiento sobre la materia en cuestión, de las experiencias y programas innovadores que se desarrollan por otros especialistas nacionales e internacionales y de las experiencias implantadas en Navarra por los profesionales del CREENA en las colaboraciones y apoyos a los centros. Estos materiales se distribuyen a todos los centros de Navarra y se difunden en otras Autonomías, al haberse establecido intercambio documental con organismos de las Consejerías de Educación.

6. Colaborar en la formación del profesorado y de otros profesionales que atienden al alumnado con NEE. Compaginar la labor docente con la obligada presencia cotidiana en los centros educativos es un auténtico reto para los profesionales del CREENA. Mediante la estrategia de formación se pretende acrecentar la competencia profesional de orientadores, especialistas y profesores que son los que organizan e imparten la respuesta educativa al alumnado con NEE en cada centro. En consecuencia, van a disminuir las demandas más frecuentes y ordinarias de colaboración y los equipos del CREENA podrán responder, con prontitud y eficacia, a las que conciernen a necesidades más específicas y singulares. La colaboración en la formación de los centros escolares se lleva a cabo a través del Asesor de Educación Especial y dentro del Plan Anual de Formación del Profesorado. Las universidades de Navarra han solicitado, en repetidas ocasiones, la colaboración de los equipos específicos para impartir sesiones monográficas sobre cada una de las discapacidades y la respuesta educativa, a futuros maestros y licenciados en psicopedagogía.

7. Centralizar la información para facilitar a la Administración Educativa la organización de los recursos y apoyos que precisan los centros; para que se puedan impulsar experiencias de innovación e investigación y programas de colaboración en centros educativos; y para conseguir una mayor conciencia, sensibilización y compromiso de los mismos en relación al alumnado con NEE. El censo de NEE asociadas a sobredotación y altas capacidades que el CREENA, en colaboración con los centros educativos, actualiza todos los años, es uno de los instrumentos indispensables que facilita la centralización de la información sobre la escolarización de este alumnado, su ubicación y modalidad de escolarización, y sobre los servicios de apoyo y recursos especiales con que se ha dotado a cada centro. Que los equipos específicos y otros servicios de apoyo a los centros educativos estén centralizados en el CREENA, permite a su vez centralizar la información detallada sobre las necesidades, la respuesta educativa y la organización y prestación de los recursos ordinarios y especiales para este fin.

8. Colaborar con los centros educativos en la mejora de la respuesta educativa del alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de sobredotación y de

discapacidad psíquica, motora o sensorial. De este modo, los centros, como sistema comprensivo e integrador, van a poder valorar las NEE de su alumnado, planificar y desarrollar las actuaciones más adecuadas a dichas necesidades, y todo ello articulado dentro del PCC y de las programaciones de aula. Esta es la finalidad principal del CREENA, a la que se supeditan los demás objetivos, y la característica esencial que lo distingue de las funciones del anterior CNREE de Madrid.

## 6. Prestación de los servicios y recursos especializados del CREENA: ¿hacia quién van dirigidos?

Los servicios y recursos del CREENA pretenden dar una respuesta a los centros educativos y, concretando más, a las necesidades de los profesores, especialistas y padres implicados en la normalización e integración del alumnado con NEE atendido en:

- Centros ordinarios, públicos y concertados.
- Centros preferentes para alumnos con discapacidad auditiva y motora.
- Centros de Educación Especial, públicos y concertados.
- Unidades de Educación Especial ubicadas en centros ordinarios/zona rural.
- Unidades Específicas ubicadas en IES.
- Unidades de Transición a centro de Educación Especial.
- Centros Asistenciales, con programa educativo.
- Programa terapéutico educativo.
- Hospitales y domicilios, debido a circunstancias personales.

Se dirige, también, a las familias que soliciten información, orientación y asesoramiento sobre la atención educativa y la organización de los recursos y ayudas para el alumnado con NEE.

Finalmente, presta su colaboración a organismos, instituciones y asociaciones en relación con alumnado con NEE.

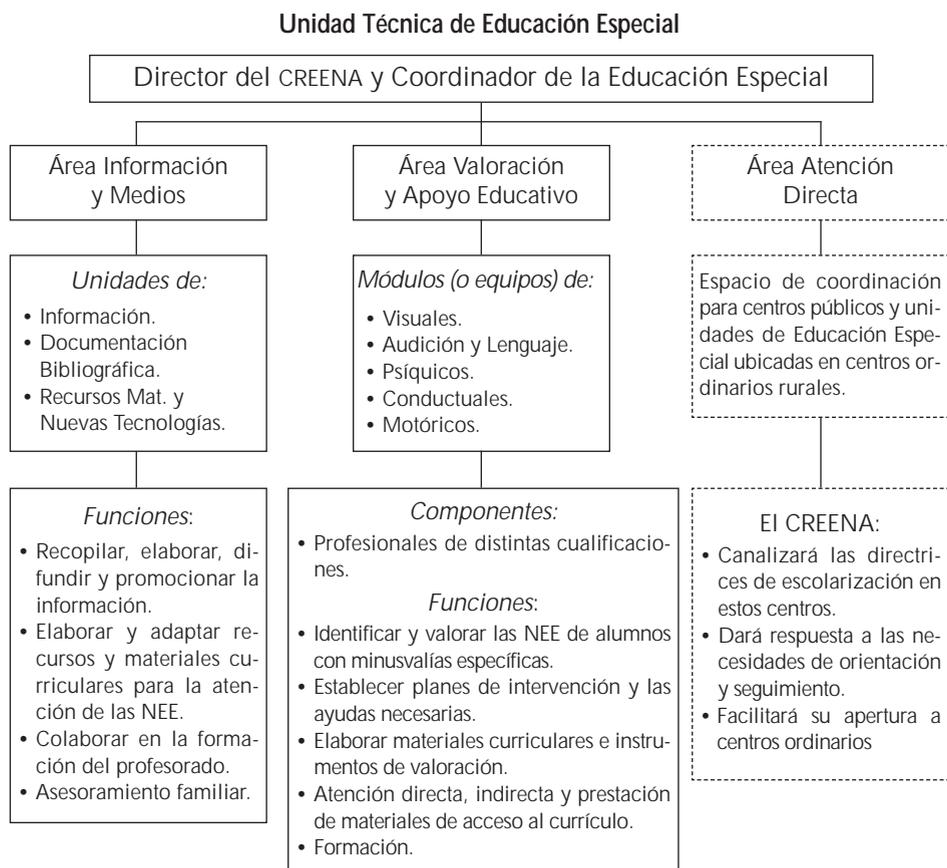
## 7. Organización del CREENA

### 7.1. Primera organización

Hemos señalado que, desde su creación, el CREENA ha ido ajustando sus objetivos y planes de intervención para adecuarse a las demandas y necesidades del sistema educativo. Éste, a su vez, ha evolucionado paulatinamente y ha conseguido cambios sustanciales y cualitativamente más proclives a la normalización e integración escolar. En la actualidad, los centros tienen más experiencia en la atención a las NEE y han perdido los primeros miedos. Han adquirido más conocimientos y, en algunos casos, formación específica, sobre las NEE asocia-

das a las distintas discapacidades. La comunidad escolar, en su conjunto, muestra unas actitudes más positivas hacia la enseñanza-aprendizaje del alumnado con NEE y la implicación de todos en este cometido, no sólo de los especialistas. Cuentan con planes de intervención (adaptaciones curriculares y programas especiales...) y con medios y recursos adecuados para organizar la respuesta educativa. En definitiva, están más preparados y cuentan con más recursos, aunque siguen necesitando apoyos y ayudas externas.

El Centro de Recursos nace con un diseño esquemático de organización y funcionamiento que ha sido preciso desarrollar y ajustar durante los diez años de su existencia. Al igual que los propios recursos, este centro se caracteriza por su flexibilidad y versatilidad, es decir, por ser susceptible de modificaciones y cambios tanto internos –en su organización y funcionamiento–, como externos –objetivos y modelos de intervención en el sistema educativo–. El Decreto Foral de creación del CREENA, con arreglo a la naturaleza de los servicios especializados que debe prestar a la comunidad educativa, establece el organigrama siguiente:

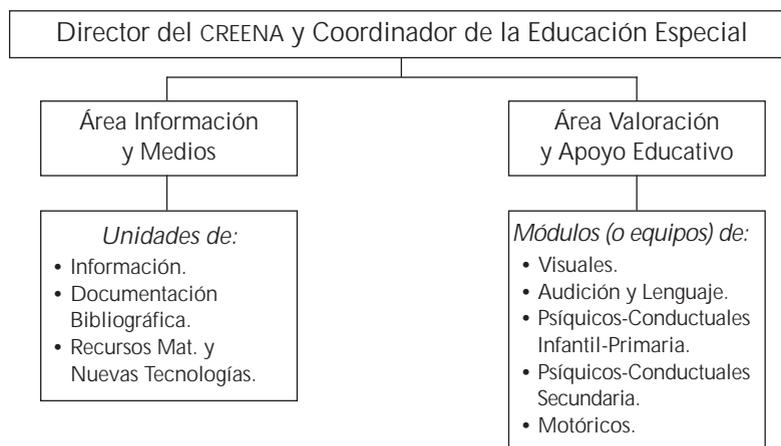


El CREENA contará con un director que, a su vez, desempeñará la función de coordinación de Educación Especial, dentro de la UTEE y con estas funciones:

- Ostentar la representación del CREENA.
- Dirigir y coordinar su funcionamiento.
- Elaborar el Plan Anual de Actuación y dirigir, coordinar y evaluar su desarrollo.
- Ejercer la jefatura del personal adscrito al Centro de Recursos.
- Elaborar y proponer los convenios de colaboración con otras instituciones u organismos para el correcto desarrollo y planificación de los servicios del Centro de Recursos.
- Facilitar la información que el Departamento de Educación requiera para la planificación y desarrollo de la atención a las NEE.

En síntesis, el CREENA inició su andadura con un esquema de las dos Áreas principales –de Información y Medios, y de Valoración y Apoyo Educativo–, sin concretar sus estructuras internas, su organización y funcionamiento dentro de cada área. Los centros de E.E., como todos los centros educativos, están funcionando con total independencia del Centro de Recursos y, en consecuencia, están integrados en el subsistema sectorial.

#### Organización en la actualidad



El CREENA está configurado por las Áreas de Información y Medios y de Valoración y Apoyo Educativo, y están definidos los perfiles profesionales, el número de componentes, sus organizaciones internas, los ámbitos de intervención y su funcionamiento interno y de apoyo externo al sistema educativo.

Veamos ahora la organización y funcionamiento general del Centro de Recursos para pasar, después, a describir la organización de cada uno de los Módulos y Unidades que configuran los equipos.

El CREENA, en desarrollo de la LOGSE, se ha dotado de un *marco conceptual y normativo*. En él se recogen los principios educativos que lo sustentan, las líneas básicas que ordenan técnicamente los recursos de apoyo a la Educación Especial y la organización y funcionamiento de los profesionales que configuran el CREENA, y se establecen los cauces y criterios de coordinación y conexión entre sus diferentes elementos internos con el sistema educativo y con aquellos organismos e instituciones que, sin pertenecer al mismo, también se ocupan de los alumnos con NEE.

El director, para cada curso escolar, elabora el **Plan Anual General de Actuación**, en el que se concreta la estructura organizativa y el número de componentes de cada equipo, el calendario laboral, los programas especiales a atender, las directrices de funcionamiento interno y externo y los instrumentos administrativos a utilizar, los objetivos e intenciones generales que se proponen para el curso escolar y que deben desarrollar cada uno de los equipos al elaborar sus respectivos planes de trabajo anual, y aquellos aspectos propios a tener en cuenta en cada uno de los equipos.

Cada equipo realiza su propio **Plan Anual de Trabajo (PAT)**, en función del Documento Marco del CREENA, del Plan Anual General, las propuestas reflejadas en las memorias finales del curso anterior y de los acuerdos de colaboración con los centros educativos que se han acordado en septiembre para la atención del alumnado con NEE. Los PAT son aprobados por dirección.

Se establece el calendario de reuniones de cada equipo con la dirección para realizar el *seguimiento* del desarrollo y cumplimiento de los PAT. Cada equipo lo refleja por escrito y lo entrega a la dirección en la sesión de trabajo que se tiene con todos los componentes. Las sesiones de seguimiento pueden ser dos o tres al año. En el mes de junio se desarrollan las últimas reuniones con cada equipo, para tratar sobre la *memoria final de curso*. La dirección hace la memoria síntesis general.

También están programadas *sesiones mensuales* de la dirección con cada uno de los responsables de los equipos, para el intercambio de información sobre aspectos relevantes del funcionamiento de cada equipo, presentación de necesidades y provisión de recursos. La dirección está siempre a disposición de cada persona del CREENA, durante la jornada laboral.

El Centro de Recursos, al no ser un centro educativo, sólo tiene una dirección unipersonal y carece de organismos colegiados. No obstante, y con objeto de propiciar la cohesión organizativa y funcional de todos los trabajadores de este centro, se han establecido reuniones semanales de trabajo de la dirección con todos los responsables, para tratar aspectos que tienen que ver con la organización y funcionamiento del CREENA, con la ordenación de los servicios que el Departamento de Educación y Cultura oferta al sistema educativo. Por ejemplo, elaborar el contenido de las instrucciones sobre las funciones del profesora-

do especializado en pedagogía terapéutica (PT), el contenido de la convocatoria de provisión de recursos para la atención del alumnado con NEE para centros concertados, el plan anual para la realización del censo del alumnado con NEE, etc.

Nota: Para el acceso y pertenencia a los equipos del CREENA, cada siete años, se abre una convocatoria a los funcionarios orientadores y PT de los centros educativos y del Centro de Recursos. Las plazas, en comisión de servicios, se establecen con una duración de siete años. En 1993 la plantilla era de 40 personas y en 2003 somos 61, a los que hay que sumar el personal de administración y de portería.

## 7.2. Área de valoración y apoyo educativo

Está constituida por cinco *Módulos o Equipos Específicos*.

### a) Módulo

Es el “equipo integrado por profesionales de distintas cualificaciones, para apoyar al Sistema Educativo en la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con minusvalías específicas y los superdotados y para establecer, en cada caso, planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos”. (LOGSE, art. 36). Los módulos están integrados por estos profesionales:

- Orientadores (psicólogos o pedagogos).
- Profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica.
- Profesores especialistas en Audición y Lenguaje/Logopedas.
- Fisioterapeutas.
- Trabajadoras sociales.
- Cuidador.
- Monitor de piscina terapéutica.

### b) Estructura y funcionamiento interno

La composición y el perfil de los profesionales que integran cada módulo vienen definidos por las necesidades a cubrir desde el módulo. Al frente hay un orientador responsable que debe ocuparse de su dinamización interna, representar al módulo, canalizar las conexiones con la dirección y con los otros módulos y garantizar una colaboración eficaz con el Área de Información y Medios y con el Sistema Educativo.

El funcionamiento intramodular ha de estar configurado con una tecnología grupal, de modo que los miembros del equipo se impliquen en todo el co-

metido del módulo, si bien se pueden distribuir, técnica y operativamente, responsabilidades en aspectos o ámbitos específicos que faciliten la especialización y garanticen la eficacia de su actuación.

Con objeto de propiciar la cohesión organizativa y funcional de todos los equipos del CREENA, los responsables colaboran con la dirección en las formas y modos que se establezcan.

c) Funcionamiento externo

El CREENA se relaciona con el Sistema Educativo básicamente a través de los Departamentos de Orientación de los centros y de las Unidades de Apoyo Educativo de dichos Departamentos. Las demandas de apoyo solicitadas por un centro escolar se realizan, siempre, a través de su orientador, que se coordina con el módulo específico correspondiente, como corresponsables de las acciones y recursos que se apliquen, en respuesta a las demandas de intervención del CREENA.

d) Funcionamiento intermodular

El funcionamiento intermodular, necesario para garantizar la coherencia en las actuaciones de los módulos que configuran el Área de Valoración de Apoyo Educativo, se concreta, entre otras actividades, mediante la atención conjunta a alumnos con pluridiscapacidades que precisen de la intervención de varios módulos específicos y en las reuniones de los responsables con dirección.

e) Funciones generales de los módulos

Las intervenciones de los profesionales de los Módulos en los centros educativos se caracterizan por ser, siempre, subsidiarias y complementarias de las actuaciones de los profesores y profesionales de estos centros nunca serán sustitutorias o paralelas a éstas. Por ello, tienen carácter de colaboraciones y de apoyo. Cabe destacar las siguientes funciones:

- Valorar y orientar, antes de la escolarización, al alumnado con minusvalías o discapacidades, en coordinación con los centros y profesionales de atención temprana (0 a 3 años) y los padres de dichos alumnos.
- Informar a los padres sobre los Centros Ordinarios, Preferentes, Específicos y Unidades de Educación Especial y sobre los recursos educativos para la atención del alumnado con NEE, y orientarles sobre la preinscripción de sus hijos.
- Colaborar con los centros en la valoración psicopedagógica del alumnado con NEE y de los contextos familiar y escolar, y en la elaboración de la propuesta de la modalidad de escolarización.

- Colaborar con los centros en la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales.
- Colaborar en establecer, en cada caso, los planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos, las adaptaciones curriculares y los aspectos organizativos y metodológicos que conllevan los procesos de enseñanza-aprendizaje y las evaluaciones individuales.
- Colaborar en la planificación de las ayudas y de los recursos necesarios.
- Dar al profesorado orientaciones y apoyo psicopedagógico para establecer programas específicos, colaborar con ellos en su desarrollo y en la evaluación continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Proporcionar recursos materiales y tecnológicos especiales de acceso al currículo.
- Prestar atención directa a los alumnos con NEE que lo precisen, e indirecta colaborando con orientadores, profesores y padres, itinerando a los centros escolares. La intervención con alumnos sólo tiene sentido cuando, desde el centro, no hay posibilidades de asumir la intervención específica con los recursos ordinarios y de apoyo.
- Colaborar en el seguimiento y evaluación de los planes de intervención de cada alumno.
- Investigar y crear recursos curriculares y materiales de guía en la atención del alumnado con NEE.
- Difundir, en el sistema educativo los materiales creados para facilitar el conocimiento de las NEE, la elaboración de la respuesta educativa y las adaptaciones curriculares individuales y/o de aula. Difundir y aplicar la normativa y criterios determinados por el Departamento de Educación y Cultura en relación a la E.E.
- Tener actualizado permanentemente el censo del alumnado con NEE.
- Colaborar en la formación del profesorado para la atención al alumnado con NEE. Las actuaciones específicas tendrán siempre carácter formativo.
- Elaborar estudios, informes y propuestas para la planificación y desarrollo de las NEE y de la Educación Especial en Navarra.
- Colaborar con organismos, instituciones y asociaciones que presten servicios a las personas con NEE, para la integración social y laboral del discapacitado y la atención global de las necesidades que presenta.
- Cuantas otras le sean atribuidas reglamentariamente.

f) Descripción de cada módulo

Desde el curso 1994-95, el Área de Valoración y Apoyo Educativo modificó su estructura original: desapareció el Módulo de Conductuales y se subdividió el Módulo de Psíquicos en dos: Módulo de Psíquicos y Conductuales de Infantil y Primaria, y Módulo de Psíquicos y Conductuales de Secundaria.

A continuación haré una breve descripción de cada uno de los módulos, puesto que en las sesiones de la tarde habrá ocasión de profundizar en el conocimiento de su funcionamiento para colaborar en la respuesta educativa que se proporciona a las NEE desde cada módulo.

- Módulo de visuales

Apoya a los centros en la valoración y respuesta educativa del alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad visual: alumnos ciegos o con baja visión (0,3 grado de agudeza visual)

Está constituido por un orientador/responsable del equipo y tres PT, uno de ellos con dominio del euskera.

Este equipo tiene la peculiaridad de contar con otros profesionales, especialistas en la atención al alumnado ciego y con baja visión, que administrativamente pertenecen a la ONCE, en virtud de un acuerdo de colaboración firmado entre el Departamento de Educación y Cultura y la ONCE: un profesor especialista trabaja a tiempo completo con el Módulo de Visuales, y los especialistas “técnico en rehabilitación básica” (TRB), técnico en tiflotecnología y trabajadora social tienen asignadas unas horas de colaboración mensual con el Módulo y en apoyo de los centros escolares. Para la organización y funcionamiento de la respuesta educativa al alumnado ciego o con baja visión se han constituido dos Comisiones: Comisión Rectora y Comisión Técnica.

El censo de alumnos atendidos es de 49, de los cuales once son ciegos y el resto con baja visión. Todos ellos, salvo nueve que están escolarizados en centros de E.E. por tener asociadas otras discapacidades graves y permanentes, siguen el currículo ordinario en centros ordinarios, con la aportación de recursos para la “adaptación al puesto de estudio” y con la adaptación y transcripción al braille o al libro hablado de todos los textos escolares. Por lo tanto, las ayudas de este módulo son, ante todo, de acceso al currículo.

- Módulo de audición y lenguaje

Contribuye a la mejora de la atención del alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad auditiva: alumnos sordos o hipoacúsicos.

Está constituido por un orientador/responsable del equipo; una trabajadora social; seis PT con la especialidad en Audición y Lenguaje (AL), uno de ellos con conocimiento del euskera; una intérprete de signos; tres PT/AL que imparten atención directa, a tiempo completo, en el centro preferente de discapacitados auditivos de Infantil y Primaria y una PT/AL que cumple la misma misión en el centro preferente de Secundaria.

El censo de alumnos atendidos es de 101, de los cuales 40 son sordos y el resto hipoacúsicos. Hay 87 escolarizados en centros ordinarios, 11 en Centros Preferentes y 4 en centros de E.E.

El apoyo del equipo específico de auditivos, que reciben los alumnos escolarizados en los centros ordinarios, consiste en la atención semanal por un especialista que acude a cada centro para colaborar con los profesores y con la logopeda del centro en las adaptaciones de textos, en el desarrollo de la comunicación y del habla (logopedia) y del área de lenguaje, y en la preparación del vocabulario y conceptos nuevos de las áreas con carga lingüística, previa al desarrollo de la lecciones en sus clases respectivas.

Hay que destacar un hecho importante en la atención temprana al alumnado sordo: el cambio significativo que se ha producido estos últimos años con los implantes cocleares realizados en la Clínica Universitaria de la Universidad de Navarra, con la prestación de las FM en el ámbito escolar y con el magnífico trabajo llevado a cabo por los especialistas del Módulo de Auditivos, los profesores y los logopedas. Este alumnado, antes de incorporarse a la Educación Primaria, ha adquirido y desarrollado las habilidades funcionales de la comunicación y del habla, hecho impensable hace unos años, lo cual está permitiendo su reubicación temprana en centros ordinarios y cercanos a su domicilio. En consecuencia, la labor de apoyo de los especialistas del CREENA también está evolucionando.

- Módulo de psíquicos y conductuales de infantil y primaria

Apoya a los centros en la valoración y respuesta educativa del alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica (retraso mental, trastornos del desarrollo, psicosis infantil...), con trastornos de la comunicación y el lenguaje, con problemas de comportamiento y con altas capacidades intelectuales.

Está constituido por tres orientadores, uno con funciones de responsable del equipo y otro con especialidad en euskera; cuatro profesores especialistas en PT, de los cuales tres tienen la especialidad en Audición y Lenguaje; otros dos PT, que imparten atención directa, a tiempo completo, en una residencia para personas con pluridiscapacidades y una PT con una cuidadora que imparten atención directa y cuidados personales, respectivamente, en el programa terapéutico educativo.

El censo de estos alumnos, de Infantil y Primaria, es el más numeroso de todas las NEE atendidas desde el CREENA. El equipo está atendiendo 100 demandas: 49 de discapacidad psíquica, 28 de trastornos del comportamiento, 8 de trastornos de la comunicación y del lenguaje y 15 de altas capacidades. Además,

9 en la residencia de Bienestar Social, 7 en el Programa Terapéutico-Educativo, 11 en centros de educación especial y unidades alternativas, y 8 en aulas de transición a centro de educación especial. El número de demandas varía cada curso, en función de las necesidades de los centros.

La complejidad de los servicios y apoyos que se prestan desde este Módulo hace, también, que sea más compleja su estructura interna. Por ello, se reorganizan en ámbitos temáticos de especialización para la atención a las NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica:

- Retrasos mentales y síndromes asociados (Down...).
- Trastornos Generalizados del Desarrollo: TGD, espectro autista, otras psicosis infantiles, trastorno no especificado del desarrollo, etc.
- Trastornos de la comunicación y del lenguaje.
- Trastornos del comportamiento y de la personalidad.
- Altas Capacidades Intelectuales.

Las intervenciones de estos profesionales en los centros ordinarios y de E.E. es constante y se caracteriza por la ayuda y colaboración en la valoración de este tipo de NEE tan complejas y específicas, en la realización de las adaptaciones curriculares o de los programas especiales en los casos y grupos que lo requieren, en la aportación de profesionales necesarios para implantar y desarrollar algunos programas y en la provisión de recursos pedagógicos muy específicos y de otros recursos de acceso al currículo. Los profesionales no desarrollan atención directa con alumnos, salvo los que están en programas muy específicos y que tienen dedicación docente a tiempo completo.

Los ámbitos de NEE asociadas a condiciones personales de altas capacidades y trastornos por déficit de atención e hiperactividad y problemas del comportamiento se están abordando, principalmente, mediante cursos de formación destinados a orientadores y a otros profesionales y profesores de los centros educativos, con el fin de hacerles competentes en la valoración y la organización de la respuesta educativa, implantación de programas específicos, colaboración con los centros de Salud y de Salud Mental que atienden a alumnos con alguno de estos trastornos y a sus familiares (profesionales de Salud, Salud Mental y los Orientadores de los centros coordinan sus valoraciones e intervenciones, en el caso de TDH-A, mediante un protocolo común elaborado para este fin). Profesionales de este módulo colaboran en la organización y desarrollo de estos cursos y seminarios formativos y también colaboran con los centros que demandan apoyo en casos concretos.

Han elaborado los documentos guía números 2, 3 y 10 para la respuesta educativa del alumnado con retraso mental y trastornos del desarrollo y, en la actualidad, están trabajando otros proyectos.

Tres programas especiales a destacar, que son dirigidos desde este módulo:

1. *Programa Educativo* para la atención de alumnos con NEE asociadas a condiciones personales de retraso mental con necesidades de atención extensa y generalizada, y con otras discapacidades, ubicados en el centro asistencial del Instituto Navarro de Bienestar Social. Existe un acuerdo de colaboración con el Departamento de Educación y Cultura para desarrollar el programa educativo, que es impartido por dos PT del CREENA y cuentan con el concurso de profesionales de este Módulo para asesorarles y apoyarles en los procesos de seguimiento, valoración y supervisión. A efectos administrativos, estos alumnos pertenecen al colegio público de Educación Especial de Pamplona.

2. *Programa Terapéutico Educativo*, ubicado en el Hospital de Día de Salud Mental Infanto-Juvenil, de Pamplona. Integran este programa un número reducido de alumnos (una media de cinco por curso) escolarizados en centros ordinarios de Infantil y del primer ciclo de Educación Primaria, con NEE asociadas a trastornos generalizados del desarrollo (TGD, autismo, TDI, otras psicosis infantiles). El programa se desarrolla por las mañanas, de 9 a 12,15 horas, por un equipo mixto de Salud Mental y una PT y una cuidadora del CREENA. Por las tardes, cada niño completa su programa en su propio centro escolar. Para su organización y funcionamiento se firmó un acuerdo de colaboración entre los departamentos de Salud Mental y Educación y Cultura. Este curso es el quinto año de funcionamiento. El Módulo de Psíquicos participa en la valoración y aprobación del alumnado que puede ser atendido en este programa, asesora en la elaboración de los programas y en las sesiones de seguimiento del mismo. En el curso 2001-2002 se ha realizado la valoración del programa mediante cuestionarios dirigidos a padres, profesores de los centros a los que pertenecen estos alumnos y profesionales del equipo mixto y del Módulo de Psíquicos. Los resultados son satisfactorios para todos los implicados, aunque quedan abiertos interrogantes y propuestas de mejora que próximamente se abordarán.

3. *Unidades de Transición a C.E.E.* se han organizado dos. En Pamplona, en centros ordinarios uno público y uno concertado. Atienden a alumnos que, habiendo cursado la Educación Infantil en un centro ordinario y con edades a partir de 6 y 7 años, presentan NEE asociadas a trastornos generalizados del desarrollo o alteraciones de la comunicación (agnosia auditiva). En la actualidad, se van incorporando a este programa algunos alumnos que finalizan el programa terapéutico educativo. Este programa, que lleva funcionando desde el curso 1996-97, resulta innovador (como lo podrán comprobar esta tarde) y da resultados satisfactorios para padres, alumnos, profesores y profesionales que lo desarrollan en los centros y para el CREENA, que colabora en su organización y funcionamiento.

- Módulo de psíquicos y conductuales de Educación Secundaria

Apoya a los centros de Educación Secundaria en la organización de la respuesta educativa al alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica (retraso mental), a los alumnos con NEE asociadas a problemas de comportamiento y al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Está constituido por dos orientadores, uno con funciones de responsable del equipo y cuatro PT. La organización interna de este equipo está configurada por los servicios que prestan al sistema educativo, al igual que sus homólogos de Infantil y Primaria:

- Ámbito para la integración en los IES del alumnado con retraso mental.
- Ámbito de las NEE asociadas a trastornos del comportamiento y de la personalidad.
- Ámbito de las NEE asociadas a condiciones personales de altas capacidades y talentos.

El censo de alumnos atendidos por el módulo es el siguiente: 139 alumnos con NEE asociadas a discapacidad psíquica (75 atendidos en las Unidades Específicas ubicadas en los IES y 64 en los Programas de Iniciación Profesional. La atención al alumnado escolarizado en centros de E.E. es de asesoramiento en los PIPE y PTVA) y 27 alumnos con NEE asociadas a problemas de comportamiento y 7 alumnos con NEE asociadas a altas capacidades.

Ya hemos indicado que una de las funciones del CREENA es facilitar la ordenación y la organización de la E.E. en Navarra. En cumplimiento y desarrollo de la LOGSE y del Real Decreto 696/1995 de ordenación de la E.E., y mediante las propuestas e instrumentos elaborados desde este módulo, se ha organizado la normativa y los itinerarios educativos que permiten proseguir, en la Etapa de Secundaria, la integración del alumnado con retraso mental y desarrollar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de estos alumnos. Estos son los itinerarios para el alumnado entre 12 y 20 años:

- Las Unidades Específicas ubicadas en los IES (75 centros públicos y concertados): atiende a alumnado con retraso mental leve y moderado, de 12 a 16/18 años, que ha cursado la Educación Primaria en centros ordinarios, con un nivel de competencia curricular que les sitúa entre los ciclos 1º y 2º de Primaria, con capacidad de interacción entre iguales, con autonomía en los desplazamientos y en el trabajo. La ratio es de 3-6 alumnos por unidad y están tutorizados por un profesor especialista en PT. El currículo está adaptado, profundiza en la formación básica y se organiza en cinco ámbitos (comunicativo, lógico-matemático, psicomotor, sociouniversitario y tecnológico), para que los aprendizajes resulten más globales y funcionales.

- Los programas de garantía social, denominados en Navarra Programas de Iniciación Profesional Especial (PIPE), están implantados en 17 centros de Secundaria y atienden al alumnado que previsiblemente va a poder incorporarse al mundo laboral, al menos en centros especiales de empleo. Tiene una duración de tres cursos y la ratio es de 6-12 alumnos por clase. El currículo está organizado en ámbitos: el ámbito común, tutorizado por un PT y el ámbito tecnológico específico de una familia profesional, impartido por un profesor técnico de FP. Los profesionales del módulo colaboran con los centros en la organización, en la dotación de recursos pedagógicos y materiales, en la elaboración de la programación, en el asesoramiento continuado al profesorado que imparte los programas, en la organización de los acuerdos con empresas y centros de empleo para la realización de las prácticas y en la formalización de las acreditaciones, al finalizar los alumnos sus estudios.

Han colaborado en la elaboración de los borradores de la Orden Foral 133/1998 para la Integración en la Etapa de Secundaria del alumnado con NEE y en especial del alumnado con retraso mental, y de la Orden Foral 233/1999, para la organización de los PIPE.

Este curso están ultimando la propuesta para la ordenación de los Programas de Tránsito a la Vida Adulta, para el itinerario educativo del alumnado escolarizado en centros de E.E. y que no puede acceder a los PIPE.

Las actividades de colaboración con los centros son de ayuda y asesoramiento constante en la organización, desarrollo y valoración de estos programas y en la atención a las NEE asociadas a comportamientos desajustados y al alumnado con altas capacidades. Todo ello lo completan con la elaboración de materiales guías, propuestas de programas y con una extensa experiencia en cursos y seminarios para la formación del profesorado. De este equipo han salido los documentos números 1, 2, 3, 6 y 9 publicados por el CREENA.

- Módulo de motóricos

Apoya a los centros en la valoración y respuesta educativa del alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad motora: alumnos con parálisis cerebral, traumatismos, espina bífida, lesiones medulares degenerativas y traumáticas, agenesias, artrogriposis, distrofias óseas... Está constituido por un orientador/responsable del equipo; una trabajadora social; una PT con la especialidad en Audición y Lenguaje (AL); ocho fisioterapeutas (cinco funcionarias); un monitor de piscina terapéutica y un cuidador.

El censo de alumnos atendidos es de 127, de ellos 85 escolarizados en centros ordinarios, 14 en centros preferentes de motóricos y 39 en centros de E.E.

La intervención de los profesionales del equipo de motóricos se caracteriza, además de por colaborar en la valoración y organización de la respuesta educativa, por la intervención directa con los alumnos, impartida por los fisioterapeutas y desarrollada en cada uno de los centros escolares a los que acuden varias veces por semana. El CREENA dota a los centros de los recursos necesarios para que el fisioterapeuta pueda desarrollar su labor de rehabilitación allí donde están escolarizados los alumnos con este tipo de necesidades especiales. Estos profesionales, además, desempeñan una importante labor de colaboración pedagógica asesorando al profesorado sobre el control postural a conseguir en situaciones de sedestación, en la deambulación y traslados, al subir y bajar escaleras, en la adaptación del mobiliario del aula, en la adaptación de elementos y recursos de acceso al currículo como utensilios que facilitan la grafomotricidad al escribir, en la posibilidad de recurrir a ordenadores y programas relativos a las nuevas tecnologías, adaptadores que se precisan para usar estos recursos, dificultades inherentes a la consecución del control del babeo, en la masticación y deglución de los alimentos, en los procesos del habla, en los ritmos de ejecución de las tareas, controles y en referencia a las adaptaciones del área de educación física. La PT, en coordinación con la fisioterapeuta, asesoran a las logopedas en relación a los trabajos de comunicación y del habla. La dedicación de los profesionales de este módulo es de atención preferente a los centros de E.E. y a los centros de integración preferente de motóricos.

Han elaborado el documento número 8 de los publicados por el CREENA.

### *7.3. Área de información y medios*

El Área de Información y Medios se constituye para prestar ayuda al Área de Valoración y Apoyo Educativo en apoyo de los centros educativos, y a la sociedad de la Comunidad Foral de Navarra, mediante la recopilación, elaboración, difusión y promoción de la información y de los recursos bibliográficos, materiales y los relacionados con las nuevas tecnologías, y todo ello para la adecuada atención a las NEE.

#### Organización

El Área de Información y Medios está constituida por las Unidades de Información, de Documentación y Bibliografía, y de Recursos Materiales y Nuevas Tecnologías. Está integrada por profesores especialistas en PT, con formación específica en catalogación y documentación y en nuevas tecnologías y, en ocasiones, por otros profesionales del CREENA. Puede contar con un auxiliar administrativo y personal en prácticas. Las tres unidades están coordinadas por

un PT que, al mismo tiempo, presta sus servicios en una de ellas y ejerce las mismas funciones que las asignadas a los responsables de los módulos. Para la coordinación y ayuda a los módulos, se designa a un componente de cada uno de estos equipos y se marca un calendario de colaboración semanal con las Unidades de Documentación y de Nuevas Tecnologías. La estructura y funcionamiento interno y externo del Área de Información y Medios es similar a la descrita para cada módulo, ya que son tres equipos con un responsable. El Área, como un todo, presenta un solo plan anual de trabajo y una memoria.

a) Unidad de Información

Es un servicio de información, orientación y ayuda en relación a la organización de los recursos educativos existentes en Navarra para la atención a las NEE. Está dirigido a familias, profesores, orientadores, profesionales de la salud, de los servicios sociales en general y del CREENA. Esta integrada por dos trabajadoras sociales que desarrollan las siguientes funciones:

- Funciones internas:
  - Recopilar y ordenar la normativa del MEC, de Navarra y de otras Autonomías sobre la ordenación de la E.E. e informar de ella al personal del CREENA.
  - Informar de las demandas que llegan a la Unidad por parte de los centros y de los familiares de alumnos con NEE y derivarlas a los módulos y unidades del CREENA, cuando sea necesario.
  - Disponer, de forma actualizada, de la información sobre los recursos existentes para las NEE en Navarra.
  - Colaborar en el proceso de resolución de becas y ayudas a la Educación Especial.
  - Colaborar en el proceso de elaboración anual del censo de alumnado con NEE.
  - Recabar, elaborar y disponer la información sobre el alumnado con NEE asociadas a condiciones de discapacidad.
- Funciones externas:
  - Informar sobre los procedimientos de valoración y propuesta de modalidad de escolarización y de formalización de las preinscripciones en los centros escolares: convocatoria, plazos, impresos a rellenar y dónde entregar o enviar.
  - Informar sobre la organización y funcionamiento del CREENA y sobre las Unidades y los Módulos para la atención de alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de sobredotación y discapacidad psíquica, motora y sensorial.

- Informar sobre centros, sean públicos o concertados y sobre entidades privadas que atienden, también, a alumnado con NEE.
- Informar sobre becas y ayudas del MEC y del Gobierno de Navarra para la E.E.
- Ayudar y asesorar a las familias en las gestiones que precisen, tanto en el acceso a la escolarización como en sus relaciones con la Administración Educativa y ante cualquier problemática relacionada con la E.E.

#### b) Unidad de Documentación y Bibliografía

Es un servicio especializado de consulta, préstamo, orientación y difusión sobre documentos, materiales curriculares, instrumentos de valoración, material audiovisual e informático relativos a la E.E., como apoyo al profesorado y a las familias, para mejorar la respuesta educativa del alumnado con NEE. También, está abierta a las personas interesadas en el ámbito de la E.E. Está integrada por tres profesores de PT, con la colaboración de algún profesional del CREENA, todos ellos con formación en biblioteconomía. Puede contar con auxiliar administrativo y alumnado en prácticas de los Ciclos Formativos de Secundaria.

Desarrollan las siguientes funciones:

- Crear y actualizar permanentemente el fondo documental y bibliográfico sobre la E.E. Difundir anualmente, en el Sistema Educativo, el catálogo actualizado del fondo documental del CREENA.
- Colaborar en la preparación formal de investigaciones y documentos elaborados por los profesionales del CREENA y del Sistema Educativo para su publicación y posterior difusión dentro y fuera de Navarra.
- Asesorar y orientar en materia documental y bibliográfica a cuantos soliciten este servicio y facilitar el préstamo y control de estos materiales.
- Potenciar el intercambio de documentos elaborados por los organismos de las distintas Comunidades Autónomas relativos a la Educación Especial.
- Participar, con el personal del CREENA, en trabajos de investigación y en la elaboración de materiales de orientación curricular para el alumnado con discapacidades.

#### c) Unidad de Recursos Materiales y Nuevas Tecnologías

Es un servicio creado, ante la irrupción en los centros de las nuevas tecnologías, para asesorar y formar en su utilización a los diferentes elementos del sistema educativo, así como para recopilar, crear, adaptar y dotar de medios de acceso al currículo al alumnado con NEE.

Esta integrada por tres profesores especialistas en PT. Uno de ellos es el responsable del Área de Información y Medios y todos poseen formación y amplia

experiencia en el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito de la E.E. Ejercen las siguientes funciones:

- Asesorar a los módulos y unidades del CREENA sobre la utilización de soportes tecnológicos y formarles en el uso de las nuevas tecnologías: internet, página web, correo electrónico, uso de programas, novedades relacionadas con las NEE.
- Dar respuesta a las demandas de los centros sobre adaptaciones de acceso a las nuevas tecnologías: como pulsadores, ratones especiales, sistemas de barrido, de reconocimiento de voz, teclados especiales, etc.
- Atender demandas sobre programas informáticos (*software*) susceptibles de ser utilizados en la atención de alumnado con NEE.
- Colaborar con los centros escolares para que, con las nuevas tecnologías disponibles en esta unidad (scanner, editora, mezcladora, tituladora...), puedan realizar materiales con soporte de vídeo e informático.
- Colaborar, en la planificación y realización de cursos de formación del profesorado de los centros sobre las nuevas tecnologías y E.E.
- Crear y mantener, en colaboración con la Unidad de Documentación y Bibliografía, un fondo de software educativo que puede ser consultado y utilizado por los profesionales del sistema educativo.
- Dirigir el plan anual de elaboración del censo del alumnado con NEE de Navarra.

Han elaborado el documento nº 7 del CREENA, y los CD-ROM, I-II-III.

## 8. Principios conceptuales básicos que orientan las intervenciones de los profesionales del CREENA

Las bases epistemológicas que fundamentan la organización, el funcionamiento y el carácter de las intervenciones de los especialistas del CREENA en apoyo de los centros educativos para mejorar la respuesta educativa del alumnado con NEE, son las mismas que sostienen la LOGSE y que han propiciado la reforma educativa:

1. El *derecho a la educación*, que tienen todas las personas. La igualdad de derechos básicos de todas las personas, a pesar de las diferencias individuales, es una conquista social del siglo XX.

2. El concepto de *necesidades educativas especiales* (Warnock, 1974) deja obsoletos los conceptos de “deficiencia, minusvalía, discapacidad...” y desplaza la responsabilidad de los problemas de aprendizaje desde el alumno a la escuela (Marchesi, 1999). El concepto de NEE encierra cuatro características: atañe a un continuo de alumnos, es un concepto relativo y contextual, hace referencia

principalmente a problemas de aprendizaje de los alumnos en el aula y supone la provisión de recursos extraordinarios.

3. El nuevo concepto de *Educación Especial*, como parte integrante del sistema educativo, se concreta en la organización progresiva de los recursos de apoyo al sistema escolar, con el fin de lograr el ajuste de las ayudas pedagógicas a las NEE que presentan los alumnos para acceder a los objetivos generales de la educación (LOGSE, 1990).

4. Los principios básicos, prescritos por la LOGSE, de *integración y normalización*, deben guiar las intervenciones de los profesionales y la utilización de los recursos de apoyo.

- a) Principio de Integración: la educación de los alumnos con NEE debe llevarse a cabo, siempre que sea posible, en centros ordinarios, con los apoyos y recursos necesarios (Hegarty, 1981)
- b) Principio de normalización: la respuesta educativa debe ser en el entorno educativo más normalizado, y por ello, lo más normalizador posible, a fin de poder organizar la respuesta educativa más adecuada a las necesidades especiales. Su aplicación debe determinar criterialmente el continuo de actuaciones que van desde las más ordinarias a las más específicas y desde las ayudas más puntuales a los servicios de apoyo más permanentes.

En consecuencia, el conjunto de apoyos de los especialistas y de los recursos pedagógicos y materiales que, desde el CREENA (subsistema provincial), se oferta a los centros educativos (subsistemas ordinario y sectorial), van en progresión ascendente: desde las actuaciones y adaptaciones menos significativas en relación al currículo general del centro escolar, hasta las intervenciones y adaptaciones más específicas e individualizadas, pero siempre teniendo en cuenta los principios de integración y normalización.

5. La necesaria *coordinación* de las intervenciones educativas que concurren en el ámbito escolar, como respuesta a las NEE que el centro se propone atender y en coherencia con los criterios que se definan en los propios PCC y más en concreto, en los planes de atención a la diversidad (PAD) elaborados por cada centro. Las intervenciones de colaboración y apoyo a los centros de los especialistas del CREENA no son paralelas al sistema, sino en coordinación con los criterios y planes de atención a la diversidad de cada centro (Vislie, 1995).

6. Para que la respuesta sea ajustada a las NEE que presentan los alumnos es necesario un *trabajo de colaboración* entre todos los implicados en el proceso educativo: padres, alumnos, profesores, profesionales de apoyo y recursos. Las intervenciones y colaboraciones del CREENA tienen la intención de facilitar, preferentemente, el desarrollo y enriquecimiento del centro escolar, de forma que cada vez sea más capaz de ajustarse a las necesidades del alumnado con NEE

(Coll, 1999). Esto no significa que no se desarrollen actuaciones dirigidas a la prevención o a la atención del alumnado con NEE.

7. El principio de normalización se concreta en los criterios de *complementariedad y subsidiariedad* para todas las actuaciones de apoyo, en orden a *establecer prioridades de intervención* y de utilización de los recursos generales y más básicos para la atención a las NEE. En la práctica, es necesario conseguir un equilibrio entre la atención a las NEE individuales y las actuaciones centradas en la mejora de los procesos educativos generales que intervienen en la respuesta educativa a estas necesidades (Blanco, 1999). En cualquier caso, la finalidad última es mejorar el proceso educativo del alumnado, ya se intervenga con un alumno o con los agentes educativos, teniendo siempre presente el contexto educativo. Por eso, los profesionales del CREENA desarrollan estas modalidades de intervención:

- Como criterio general, cualquier intervención debe ser *flexible*, dependiendo de las NEE a atender en cada caso y del contexto escolar y tendrá *carácter formativo*.
- Se debe primar el *asesoramiento en colaboración* sobre cualquier otro tipo de actuación, entendido como un proceso de aprendizaje cooperativo de construcción conjunta de significados compartidos, que conduce a una mejor comprensión de la situación y a compartir planes de intervención (Blanco, 1999).
- Cuando los centros no se reconocen capaces de resolver sus necesidades pero hay posibilidades de que asuman la función con sus propios recursos, las intervenciones de los especialistas tendrá carácter formativo y tenderán a retirarse, favoreciendo la autosuficiencia del centro. La intervención podrá ser directa o indirecta.
- La *intervención directa y continuada* se desarrolla con el alumno. También en este supuesto, se deberá priorizar el asesoramiento –para que desde el centro puedan abordarlo– a la actuación externa del especialista. La intervención con alumnos sólo tendrá sentido cuando, desde el centro, no haya posibilidades de asumir esa función de intervención específica. En estos casos, los profesionales del CREENA actúan con *carácter complementario*, ya que su intervención profesional es propia de especialistas. Ejemplos de esto son las intervenciones de reeducación auditiva, de fisioterapia, la iniciación al aprendizaje del braille, etc.
- La *intervención indirecta o mediatizada* es la que actúa preferentemente sobre los agentes educativos, como vía de influencia indirecta sobre el alumnado con NEE. Las actividades e implicaciones de atención indirecta son distintas en cada caso y según las posibilidades del contexto escolar. Por ejemplo, para un alumno ciego escolarizado en un IES, es preciso trans-

cribir todos los textos al braille o grabarlos y también los controles, libros de lectura, trabajos, lo cual exige una colaboración continuada del equipo de visuales con el PT y profesores de las distintas áreas. Para un alumno con baja visión, en el mismo contexto, que progresa adecuadamente y que sólo precisa de la ampliación y adaptación de algunos textos mediante macrotipos y contraste de negro, bastará con unas orientaciones al centro para que realice ampliaciones en fotocopia (tamaño de letra y contraste de negro) y para la utilización del programa MEGA en el uso y manejo del ordenador, y concretar acuerdos para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

- Por último, existe una modalidad de intervención, peculiar del CREENA, que se refleja en uno de los objetivos generales: la *formación* del profesorado, con el fin de acrecentar la competencia de los profesionales y profesores en la atención del alumnado con NEE y como una forma cooperativa de comprometer a profesionales de distintos centros en el conocimiento de las NEE y en proyectos de intervención complementarios y entre iguales, con la ayuda y el concurso de los especialistas del CREENA. Siendo realistas, esto servirá también para que las demandas de los centros al CREENA disminuyan.

8. Las aportaciones de la Psicología de la Educación (Vigotsky, 1982; Ausubel, 1983; Novak, 1983; Coll, 1988; Solé, 1987 y otros...). Todos los principios básicos expuestos, que fundamentan el marco referencial de la organización y funcionamiento de los servicios especializados del CREENA, tienen sus raíces en las aportaciones de la Psicología de la Educación en estas dos últimas décadas al conocimiento de los entornos y las necesidades de las NEE y de las variables intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como a los objetivos, contenidos e intenciones de la educación, preconizando un mismo sistema educativo para todos y, por tanto, con la intención de generar una escuela social y socializante en una sociedad plural y diferente. Estas aportaciones conciernen a todos los factores que concurren en los procesos de cambio que se producen en las personas que intervienen en la actividad docente. Aportaciones como:

- *Individualización* de la enseñanza.
- *Importancia de la valoración y reorganización de los contextos.*
- Atención a la diversidad de necesidades, intereses, motivaciones y NEE del alumno.
- Revisión de los objetivos, contenidos, actividades del proceso de aprender a aprender, propuesta de currículo flexible y posibilidad de adaptación curricular.
- Importancia de la secuenciación de los contenidos y actividades.
- Valor educativo de las relaciones entre iguales.

- Importancia de la actividad constructiva de la enseñanza-aprendizaje. De la construcción del conocimiento con tres ideas básicas:
  - *papel activo del alumno*, que es quien construye sus aprendizajes: parte de unos previos (nivel de competencia curricular).
  - *papel del profesor*, que no trasmite, sino que proporciona ayudas, colabora y guía al alumno en este proceso (zona de desarrollo próximo-ZDP).
  - para que el alumno llegue a reconstruirlo (interiorizarlo) en un aprendizaje significativo.

Estos esquemas integradores se pueden utilizar para la organización de las intervenciones directas, indirectas y generalizadoras, en relación con las NEE y para el análisis de la práctica pedagógica en el contexto de la “reflexión en la acción”. Es decir, estos principios y propuestas renovadoras han supuesto unas premisas para la organización, funcionamiento y orientación de las intervenciones de colaboración y ayuda del CREENA y para las intervenciones de colaboración en la formación del profesorado.

## 9. Criterios de intervención en el sistema educativo

1. La *Educación Especial* es parte integrante del sistema educativo. Las intervenciones del CREENA han de propiciar que los recursos ordinarios y sectoriales se activen antes de prestar su concurso a los centros.

2. Toda intervención deberá adaptarse a las demandas de los centros, tendrá carácter formativo y tenderá a retirarse, evitando que se cronifique el recurso y genere dependencia.

3. El conjunto de prestaciones y recursos que, desde el CREENA, se oferta a los centros irá en progresión ascendente, desde las actuaciones y adaptaciones menos significativas hasta las más específicas e individualizadas y se caracterizarán por su *flexibilidad y versatilidad*, es decir, por ser susceptible de modificaciones. Tendrán siempre en cuenta los principios de *integración y normalización*.

4. La educación de los alumnos con NEE debe llevarse a cabo, siempre que sea posible, en centros ordinarios, con los apoyos y recursos necesarios.

5. La respuesta educativa debe darse en el entorno educativo más normalizado posible, complementado con las intervenciones y recursos especiales necesarios.

6. Las intervenciones serán siempre *subsidiarias y complementarias* respecto a las actuaciones de los centros y se tendrá en cuenta el *contexto educativo*.

7. Se ha de dar prioridad a las actuaciones de *asesoramiento en colaboración* sobre cualquier otro tipo de intervención.

8. *Intervención con carácter puntual.* Cuando los centros no se reconocen con capacidad suficiente para resolver sus necesidades pero hay posibilidades de que asuman la función con sus propios recursos, las actuaciones podrán ser de atención directa o indirecta, primando el asesoramiento y apoyo en el proceso de valoración y ajuste de la respuesta educativa.

9. *Intervención directa* con alumnos sólo tendrá sentido cuando, desde el centro, no haya posibilidades de asumir esa función de intervención específica. También, en estos casos, se deberá priorizar el asesoramiento a la actuación externa del especialista.

10. *Seminarios formativos* para el profesorado de varios centros, con el fin de actualizar los conocimientos y de unificar criterios, estrategias e instrumentos para la valoración y organización de la respuesta educativa de aquellas NEE que, mediante este proceso formativo, pueden tener una primera respuesta desde los propios centros.

#### 10. Del presente hacia el mañana. Perspectivas de futuro del CREENA

El CREENA se caracteriza por la flexibilidad y versatilidad y, en consecuencia, es susceptible de revisiones y cambios, con el fin de poder ajustar sus objetivos a las necesidades y demandas de cada contexto histórico. Al finalizar el presente Congreso, esperamos recoger aportaciones, fruto de la reflexión en la intervención, que evidencien las necesidades de mejora en la actual organización y funcionamiento de la Educación Especial, las variables que están interviniendo en la aparición y sostenimiento de las mismas y las propuestas de futuro que deben impulsar la intervención de la Administración en este campo. A la luz de estas aportaciones, el CREENA podrá revisar sus objetivos y reajustar su organización y funcionamiento en apoyo del sistema educativo en el ámbito de la Educación Especial. También cabe esperar que se resalten aquellos factores positivos que están suficientemente desarrollados y que contribuyen a mejorar la calidad de la práctica docente, el buen funcionamiento de los centros ordinarios y de los centros de Educación Especial y el papel de apoyo y de dotación de recursos que desempeña la Administración.

Con respecto al futuro del Centro de Recursos, y desde una perspectiva un tanto subjetiva y aún sin contrastar en este Congreso, como director del centro, quiero subrayar algunas intenciones que pueden configurar las intervenciones de colaboración con los centros, en el campo de la Educación Especial:

1. Al describir los objetivos, se ha realizado un balance del grado de su cumplimiento conseguido hasta estas fechas: articular todos los recursos y servicios para la Educación Especial; unificar la normativa y criterios de funcionamiento;

centralizar la información para facilitar a la Administración Educativa la organización de los recursos y apoyos que precisan los centros; desarrollar, dentro de la Unidad Técnica de Educación Especial, la Educación Especial en Navarra; conseguir la escolarización, a partir de los tres años, de casi toda la población infantil con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad, en centros ordinarios cercanos al domicilio (zona rural) y en centros de Educación Especial (zona urbana) para aquellos alumnos con modalidad de escolarización para este tipo de centros; el hecho de que todos los centros no universitarios sean de integración; todos los centros están dotados de recursos suficientes para la atención del alumnado con NEE, aunque se reconoce que la orientación escolar, en algunos centros concertados, debe mejorar; los servicios de los especialistas del CREENA colaboran con todos los centros de la comunidad; elaborar y difundir documentos guía que facilitan a los centros educativos, con el concurso de los especialistas del CREENA, la valoración de las NEE y la organización de los recursos y la respuesta educativa; colaborar en la formación del profesorado y de otros profesionales que imparten la respuesta educativa en los centros educativos, con el fin de que los centros se sientan más competentes y disminuir las demandas innecesarias para solicitar ayuda a los equipos específicos, en casos concretos; se ha dotado a los centros de los medios y recursos necesarios para que, de forma comprensiva e integradora, puedan mejorar la respuesta al alumnado con NEE.

2. Una vez asentada en Navarra la estructura organizativa y funcional de la Educación Especial y la provisión de especialistas y recursos de apoyo a centros y alumnos, sin entender esto como algo fijo e inmutable, el CREENA, dentro de la Unidad Técnica de Educación Especial, va a colaborar con el Departamento de Educación y Cultura en el desarrollo de la normativa de ordenación de la Educación Especial en Navarra.

3. La experiencia aconseja que debemos prestar más atención a los padres de alumnos con NEE, poniéndonos en su lugar para entender mejor sus necesidades y peticiones a la hora de organizar la respuesta educativa de sus hijos, en consonancia con los principios de integración y normalización. Hemos de reconocer que, en ocasiones, sus argumentos están siendo el incentivo de búsqueda para la organización de nuevas alternativas de escolarización en contextos más normalizadores. Además, ahora que sabemos que somos menos listos de lo que pensábamos y que también los docentes y los especialistas estamos en proceso continuo de aprendizaje y de reflexión sobre la propia práctica, hemos de adoptar actitudes menos deterministas, más flexibles e innovadoras.

4. Debemos apoyar a los centros de Educación Especial en la mejora de la calidad de la respuesta educativa facilitándoles la necesaria apertura a los centros ordinarios y a la sociedad.

5. Hemos de hacer una valoración de los servicios prestados por los especialistas que intervienen en los centros educativos, pertenezcan a los ámbitos ordinario o sectorial, y de los especialistas del CREENA que colaboran con ellos.

6. La creación, edición y difusión de los materiales guía y la consiguiente colaboración en la formación del profesorado y de los especialistas de los centros escolares, con el fin de que se sientan más competentes para valorar y organizar la respuesta educativa en relación a las NEE, son objetivos que deben primar en los próximos años, sin abandonar la respuesta a las demandas como especialistas de equipos específicos. Mediante estas dos estrategias, se pretende estimular la necesaria reflexión sobre la propia experiencia docente y concretar una forma cooperativa de compromiso entre iguales para desarrollar proyectos de intervención y mejora en referencia a la atención del alumnado más necesitado. Así, los especialistas del CREENA podrán colaborar en el desarrollo de los procesos de aprendizaje significativo que los propios profesores vayan construyendo, y se logrará que los centros educativos nos consideren cada vez menos necesarios.

7. Hemos de seguir consolidando fórmulas innovadoras e integradoras para la atención educativa al alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de retraso mental y necesidades de atención extensiva y generalizada o a trastornos generalizados del desarrollo, autismo, alteraciones graves de la comunicación..., en coordinación con los Departamentos de Salud, Salud Mental y el Instituto Navarro de Bienestar Social.

8. La investigación educativa, cifrada en la creación de materiales guía, la innovación de fórmulas integradoras, la colaboración con los centros y universidades en proyectos educativos de intervención complementaria y su seguimiento y evaluación, son medidas que deberemos adoptar de una manera formal y sistemática para apoyar al profesorado y a los especialistas de los centros en relación a las NEE.

9. En Educación Especial, es necesario realizar un trabajo de colaboración entre todos los implicados en el proceso educativo: padres, alumnos, profesores, profesionales y especialistas. Los especialistas del CREENA, al prestar los apoyos, pretenden facilitar y permitir una participación real de los propios docentes en la respuesta educativa al alumnado con NEE y el trabajo cooperativo entre iguales.

10. Formación + apoyos especializados + recursos son, en síntesis, los procedimientos de colaboración que brindamos desde el CREENA para la integración normalizada del alumnado con NEE.

11. Finalmente, y siguiendo el espíritu de la LOGSE, hemos de intentar superar la etapa de integración y apuntar más alto. El concepto de integración (re-

forma del sistema de Educación Especial para integrar al alumnado con NEE en los centros ordinarios) está evolucionando hacia el concepto de inclusión. Este concepto supone la reforma de la escuela ordinaria como un proceso de cambio hacia formas más completas de integración y participación, donde todos los alumnos puedan acceder al currículo en un ambiente más normalizado, respetando los ritmos de aprendizaje y las NEE de cada alumno. No debe ser tarea sencilla, pues toda la comunidad educativa ha de verse implicada, de forma cooperativa, en la respuesta educativa lo más normalizada posible. Es un reto de futuro, en el que ya estamos dando muchos pasos en firme.

12. ¿Se puede apuntar a una integración del CREENA en una estructura más coherente y comprensiva de atención a la diversidad?

13. Muchas veces hemos escuchado que uno de los indicadores del grado de desarrollo educativo de un país es la calidad de la oferta educativa al alumnado más necesitado. Estamos conmemorando el año europeo de las personas con discapacidad y nosotros, desde este congreso, hemos querido hacer una reflexión sobre la respuesta educativa al alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad, en colaboración con todos vosotros: alumnos, padres, profesores, orientadores, especialistas y responsables de las Administraciones Educativas. La mejora de la calidad de la enseñanza será una realidad si, juntos, sabemos reflexionar sobre la práctica educativa, subrayar los puntos débiles y hacer propuestas de futuro que nos permitan avanzar en la educación del alumnado con discapacidades. En gran medida, esta tarea dependerá del funcionamiento de los centros educativos, responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de su contemplación dentro de los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro y de los Planes de Atención a la Diversidad; de las Administraciones Educativas, que deben velar por la aplicación de los principios de normalización e integración y deben poner los recursos y medios necesarios para la integración escolar de estos alumnos y para propiciar la renovación e innovación pedagógica en todos los centros.

\* \* \*

No puedo terminar sin manifestar nuestro reconocimiento y más honda gratitud a todos los agentes educativos que trabajáis día a día en la educación del alumnado con discapacidad y, de una manera especial, a todos los profesionales que en el pasado y en la actualidad prestan sus servicios en el CREENA, para ayudar a los centros escolares, al alumnado con NEE y a sus padres y colaborar en la mejora de la Educación Especial. Sé que su dedicación es enorme, que lo hacen con todo el entusiasmo y porque quieren contribuir a la normalización de una educación de calidad para el alumnado con NEE. Cumplimos

diez años de servicio al sistema educativo de Navarra y sabemos que nos queda mucho tiempo para crecer y mejorar. Gracias a la Administración Educativa, a los centros escolares, a los padres y alumnado y a otros organismos y a la sociedad que colabora con nosotros en esta tarea. Dejo, para finalizar, nuestro reconocimiento público más sincero a las personas que, en los años 1991 y 1992, estaban al frente de la Educación Especial en Navarra y que siguen siendo el “alma mater” de la creación del CREENA.

## Bibliografía

- AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.
- AINSCOW, M., ECHEITA, G. y DUK, C. (1994): “Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado”, *Aula 31*, pp. 70-77.
- BLANCO, R. (1999): “La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo”, en COLL, C. y PALACIOS, J.: *Desarrollo psicológico y educación*, vol III: *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, Alianza Editorial.
- COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1991): *Desarrollo psicológico y educación*, vol. II: *Psicología de la Educación. (Marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje)*. Madrid, Alianza Editorial.
- COLL, C., PALACIOS, J. (1999): *Desarrollo psicológico y educación*, vol. III: *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, Alianza Editorial.
- ECHEVERRÍA, A., ERICE, M., PATERNÁIN, C. y SANZ, M. (2001): *Alumnado con grave discapacidad psíquica en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- HEGARTY, S. y LUCAS, D. (1981): “Educating pupils with special NEEs in the ordinary school”, en COLL, C., PALACIOS, J. *Marco estructural y funcional del CREENA* (1994) (documento interno).
- MARTÍN, E. y SOLÉ, I. (1991): “Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria”, en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A., vol. II. Madrid, Alianza Editorial.
- MEC (1986): *Guía de la Integración*. Madrid.
- (1990): *Informe de Evaluación del Programa de Integración del alumnado con necesidades educativas especiales*. MEC/Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- (1994): *La Educación Especial en el marco de la LOGSE*. Madrid.
- SORIANO, V. (red.) (2000): *La Educación Integradora en Europa*. Valencia, Colección “Inter-ciencias” de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales.
- VALERO, C. (1995): “Respuesta educativa a la diversidad”, *Escuela Española*, nº 3, p. 250.
- VERDUGO, M. (1995): *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid, Siglo XXI.

- VYGOTSKY, L. (1973): *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. Madrid, Psicología y Pedagogía.
- VISLIE, L. (1995): *Towards inclusive schools?* London, David Falton.
- WARNOCK, R. (1978): *Special Educational Needs, report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London, HMSO.

### Legislación

- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 103, 30 abril 1982. Madrid).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, 4 octubre 1990. Madrid).
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 65, 16 marzo 1995. Madrid).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 131, 2 febrero de 1995. Madrid).
- Real Decreto de Ordenación de las acciones para la Compensación de Desigualdades (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 23, febrero 1996. Madrid).
- Decreto Foral 76/1993, de 1 de marzo, por el que se crea el Centro de Recursos de Educación Especial (*Boletín Oficial de Navarra*, núm. 32, 15 de marzo 1993. Pamplona).
- Orden Foral 133/ 1998, de 8 de mayo, por la que se dan instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con NEE asociadas a discapacidad psíquica, sensorial y motórica, en centros ordinarios de Secundaria (*Boletín Oficial de Navarra*, núm. 71, 15 junio 1998. Pamplona).
- Decreto Foral 233/1999, de 21 de junio, por el que se regulan los programas específicos de garantía social en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra (*Boletín Oficial de Navarra*, núm. 98, 6 agosto 1999. Pamplona).

### Relación de documentos elaborados por el CREENA

- *Taller de Cocina: un enfoque disciplinar* (agotado), n.º 1.
- *Alumnado con sobredotación intelectual/altas capacidades. Orientaciones para la respuesta educativa*, n.º 2.  
*Orientaciones para padres de niños y jóvenes con altas capacidades* (publicación adjunta).
- *Habilidades de interacción y autonomía social. Instrumentos para la atención a la diversidad*, n.º 3.
- *Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en alumnado con retraso mental y autismo: orientaciones para la valoración y respuesta educativa*, n.º 4 (en revisión).
- *Evaluación de la Comunicación y del Lenguaje*, n.º 5 (en revisión).
- *Necesidades educativas especiales en la ESO. Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con discapacidades psíquicas*, n.º 6.

- *Materiales informáticos y necesidades educativas especiales*, n.º 7.
- *Necesidades educativas especiales: alumnado con discapacidad motórica. Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con parálisis cerebral*, n.º 8.
- *Comportamiento desadaptado y respuesta educativa en Secundaria. Propuestas para la reflexión y la acción*, n.º 9.
- *Alumnado con grave discapacidad psíquica en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*, n.º 10.
- *Alumnado con discapacidad psíquica en la ESO. Orientación para la respuesta educativa: Unidades Específicas*, n.º 11.
- *Guía de Alumnado con NEE asociadas a discapacidad auditiva* (en prensa).
- CD 1: *Recopilatorio de Programas Informáticos para Educación Especial* (agotado)
- CD 2: *Recopilatorio de Programas Informáticos para Educación Especial*.
- CD 3: *Recopilatorio de Programas Informáticos para Educación Especial*.

## II. Calidad de vida y atención de calidad



# DE LA CAPACITACIÓN A LA AUTORREALIZACIÓN: HACIA UNA NUEVA CONCIENCIA PROFESIONAL

*Luis ARBEA*  
UNED Pamplona

*Javier TAMARIT*  
FEAPS

## Introducción

En las últimas décadas ciertamente ha habido una importante evolución en el abordaje atencional, en general, y educativo, en particular, de las personas con discapacidad. Ello ha supuesto, desde nuestro punto de vista, un progresivo avance en lo que al respeto a los derechos de estas personas se refiere. Hemos pasado (estamos en proceso de pasar sería lo más correcto) del enfoque clínico al enfoque personal, el cual constituye el desideratum marco en el que insertamos nuestra ponencia.

<i>Enfoque</i>	<i>Foco de Atención</i>	<i>Consecuencia</i>
Personal	Sueños y proyectos de Vida	Vida plena y feliz: Autorrealización
Funcional	Funciones de la vida	Capacitación
Clínico	Síntomas	Reducción de síntomas

(Adaptado de NCOR, 2001)

Posiblemente, en nuestros servicios educativos, hayamos superado el abordaje clínico. Es verdad que la mayoría de nuestros establecimientos tratan de ir más allá de la reducción de síntomas y se podrían definir como servicios que pretenden una mejora de la capacitación, esto es, una mejora de las funciones adaptativas de nuestros clientes y usuarios; sin embargo, muy pocos se plantean una misión entroncada en un enfoque personal, en una planificación basada en

resultados personales y existenciales, en el que el objetivo final es la vida plena, la mejora de la calidad de vida, ésa que surge de considerar el desarrollo de las personas con discapacidad desde la radical consideración de sus sueños y de sus proyectos de vida.

Y nuestro discurso se va a nutrir y fundamentar precisamente en esta visión convencida que nos supone un punto de partida dialéctico y nos sugiere un punto de llegada, una meta, como objetivo final. En definitiva, nos va a acompañar ese maravilloso camino que va de la capacitación a la autorrealización.

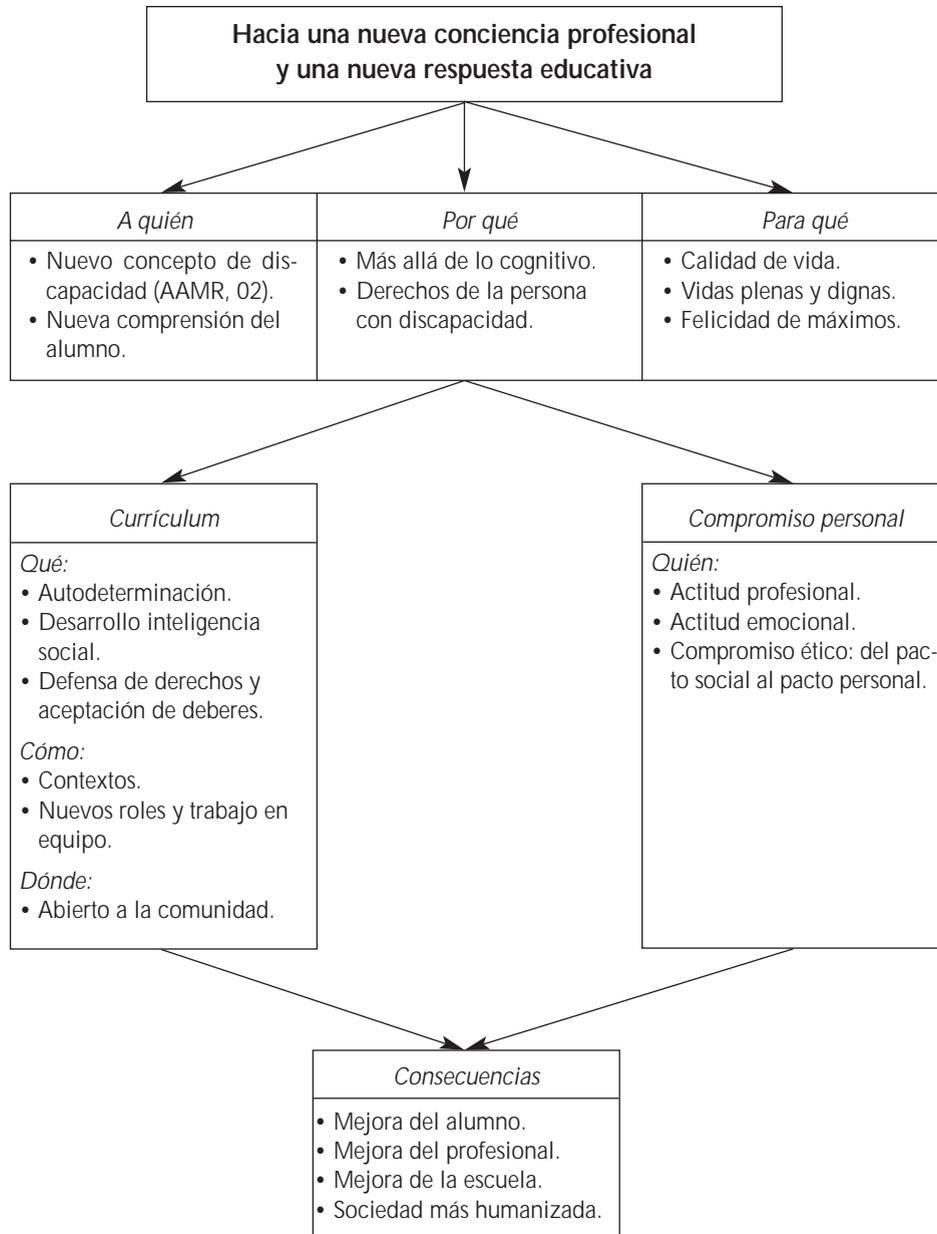
Otra consideración, extraordinariamente importante, también va a sustentar nuestra hipótesis de trabajo y va a marcar nuestro discurso. Se trata de recordar, de poner sobre la mesa el hecho palmario de que estos proyectos de vida, esta autorrealización la consiguen las personas con discapacidad con la ayuda (mayor o menor) del adulto. En nuestro caso del educador. Y por ello nuestra intervención debe estar referida a la mejora de la conciencia profesional del trabajador de atención directa, del educador. Mucho se ha hablado (en la literatura científica) en los últimos años de avanzar y mejorar el qué enseñar, el cómo enseñar. Las referencias al quién enseñar son evidentemente menos numerosas. Y en ellos y ellas, en vosotros y vosotras, en nosotros y nosotras está la llave de la mejora., la llave de ese legítimo derecho que tienen las personas con discapacidades de plenitud de vida, de máxima libertad, y en definitiva de máxima dignidad.

Y aquí reside nuestra hipótesis: llegaremos a conseguir nuestros objetivos de mejora de la calidad de la educación (ésa que va más allá de la capacitación y se expresa en la autorrealización) en la medida en que optimicemos la respuesta educativa y ello se logrará en la medida en que avancemos y mejoremos nuestra profesionalidad, es decir nuestra conciencia profesional, que necesariamente nos llevará a un ajuste y mejora de nuestros compromisos; y curiosamente esta fórmula milagrosa, esta incorporación de una nueva dimensión ética a nuestro trabajo de educadores, nos va a devolver, en muchos casos, la ilusión, la autoestima y la dignidad perdidas. Este sueño de mejora, en definitiva, de la comunidad educativa nos lleva al sueño utópico (difícil, que no imposible) de una sociedad más humanizada.

Pero, ¿cómo vamos a llegar a ese compromiso ético profesional?

Nuestra metodología se va a fundamentar en un recorrido reflexivo sobre A QUIÉN, POR QUÉ Y PARA QUÉ enseñar. Esto va a suponer una serie de consideraciones de carácter ideológico y ético que nos van a conducir a presentar una nueva conciencia curricular-científica (referida al QUÉ, CÓMO Y DÓNDE EDUCAR) y, a partir de ahí, nos van a sugerir un nuevo compromiso motivacional-emocional en nuestra interacción educativa (referido al QUIÉN educa) (figura 1)

Figura 1



## 1. ¿A quién educamos? La necesaria comprensión del sujeto objeto de la educación

El comprender adecuadamente el objeto por el cual se realiza una actividad, por el cual tiene sentido nuestra tarea, es algo clave, sin lo cual difícilmente podemos tener éxito. Pero, claro, conforme una materia de conocimiento se va desarrollando, la comprensión de su objeto de interés va siendo diferente, pudiendo darse el caso de ser absolutamente distinto entre unos momentos y otros. Pensemos en el caso concreto de la educación de alumnado con especiales necesidades de apoyo derivadas de discapacidad intelectual; según cómo se conciba la discapacidad y las consecuencias de ésta en los niños, así se planteará una educación u otra, pudiendo incluso llegar a considerar que la educación en sí no es relevante en este grupo. Es más, como veremos posteriormente, según como se plantee la discapacidad, así se valorará de una forma u otra al niño que la presente.

En nuestro planteamiento (ver también Arbea y Tamarit, 1998 y 1999), el sujeto de la educación, el niño con discapacidad intelectual, es por encima de sus limitaciones o competencias un niño, persona en plenitud, cargado de biografía gestada en un contexto sociocultural determinado en el que ha ido construyendo valores, actitudes, creencias, sensaciones, sentimientos... y algún que otro conocimiento de entre los que aparentemente han de ser el núcleo de los esfuerzos de la escuela. Es decir, ese niño no asiste por primera vez a la escuela como una "tabula rasa" compuesto meramente por competencias limitadas y por dificultades para adquirir conocimientos a la espera de un maestro que le eduque. Es un niño que siente, que expresa (sea de un modo u otro), que valora, que actúa, que piensa (aunque haya quien se empeñe en pensar lo contrario), que modula, que controla, que interpreta... Es ante todo, en nuestra concepción, el principal actor en la gestión de su destino vital, un destino que él mismo parcialmente construye por anticipado con sus sueños y proyectos (aún cuando aparentemente no pueda expresarlos). Difícilmente se podría ser persona sin ser agente en el contexto, siendo mero paciente del mismo. De ahí que la dimensión de autodeterminación individual es, en nuestra concepción, un factor crítico en la educación y en la consideración de los niños con necesidades educativas especiales (para una revisión en detalle, ver Verdugo y Jordán de Urríes, 2001).

Por otra parte, la concepción de discapacidad intelectual que surgió hace varios años de la mano de la AAMR (American Association on Mental Retardation) (Luckasson y cols., 1992) supuso un cambio drástico en la mirada hacia las personas con esta discapacidad; supuso un cambio de paradigma, variando nuestra visión, dejando de mirar a la patología y empezando a enfocar a la persona y sus necesidades de apoyo para progresar. Se alumbró la idea de que toda persona puede progresar si cuenta con los apoyos oportunos, frente a la idea anterior de predeterminación por la patología o por el grado de alteración que im-

pedían el aprendizaje (“éstos no son educables, son asistenciales”, “ha alcanzado el techo”, “con éste no hay nada que hacer”, etc.). Se asumió que toda persona presenta un perfil no solo de limitación sino también de puntos fuertes; se partió de la base de que la discapacidad intelectual no es algo que una persona sea o tenga, sino que se expresa en la interacción de la persona, que presenta determinadas limitaciones, con el entorno, con lo que se dio un vuelco a las posibilidades de intervención que hasta entonces habían estado más ceñidas al niño; con esta concepción, para mejorar las condiciones de un niño no solo él tiene que aprender, el entorno tiene que adaptarse.

Además, y quizá lo más importante, esta concepción hacía protagonista a la persona en su individualidad y no le veía como exponente de un colectivo de personas con discapacidad. Cada persona tiene su propio perfil de necesidades, con independencia de que comparta con otras una misma etiología, un mismo síndrome. E indagar en cuál es ese perfil es una tarea clave de la escuela.

En la revisión de esta concepción (Luckasson y cols., 2002) se abunda en el mismo paradigma y se dan claves más precisas para la determinación de los perfiles de apoyo. Se explica en detalle el proceso de planificación de los apoyos de cada persona y se dan orientaciones importantes para valorar el impacto de esos apoyos en su vida; esta evaluación se obtiene a partir de datos objetivos (a partir de instrumentos tales como pruebas, observación, etc.) y de datos subjetivos (pulsando la propia opinión de la persona o de sus allegados). En esta revisión se precisa con detalle que todo este proceso de apoyo a las personas con discapacidad intelectual debe suponer una potenciación de las propias personas y una adecuada disminución de poder de los técnicos o expertos. Durante mucho tiempo las vidas de las personas con discapacidad intelectual han estado regidas de modo excesivo por terceros, sobre la base de sus limitaciones; ya es hora de que con los apoyos adecuados y con las actitudes precisas, cojan las riendas que les corresponden en la persecución de sus anhelos y sueños. Precisamente son los propios intereses y preferencias los que, en esta revisión, guían la determinación de los apoyos que se precisan para alcanzarlos, lo que supone evidentemente un cambio profundo de enfoque. Tal y como se comentaba en la introducción, se orienta toda la planificación de los apoyos sobre la base de las propuestas realizadas por las propias personas, con o sin apoyo de otras, en vez de basar la planificación en objetivos de desarrollo de habilidades y competencias.

## 2. ¿Por qué educamos? El largo camino desde la invisibilidad a los derechos

En una reciente reflexión acerca de la construcción negativa de la discapacidad intelectual en el entorno de la cultura de occidente (Stainton, 2001) el autor hace

mención al hecho de que en este contexto sociocultural el valor humano es directamente proporcional a la razón humana. Dicho de otro modo, en la escala de los seres la inteligencia, el raciocinio humano, es la regla por la que un ser se sitúa más “arriba” o más “abajo”. Este planteamiento, en opinión de este autor, es consecuencia directa del pensamiento de Platón y Aristóteles, quienes adjudicaban el valor en relación con la capacidad de razón. De tal modo que, aún no directamente así expresado, quien no alcanzara ese nivel no llegaba a ser valorado como ser humano, sería un ser incompleto en su humanidad. Estos modelos de pensamiento han acompañado a nuestra cultura ofreciendo, de modo consecuente con esta idea, propuestas para las personas con discapacidad intelectual basadas en meros aspectos asistenciales o, más recientemente, en programas para el desarrollo de las competencias intentando un imposible acceso a la “normalidad” cognitiva. Es como si se considerara que el único camino para la pertenencia a la humanidad reside en alcanzar las metas de raciocinio que se contemplan como estándares en nuestra cultura.

Evidentemente en el campo de la educación esto se ha visto ampliamente refrendado. Por un lado, tras comenzar a salir de su invisibilidad, surgieron en la primera mitad del siglo veinte instituciones para asilar (aislar) a las personas para proporcionarles una mera asistencia básica, pues en la mente de casi todos parecía anidar la “imposibilidad” de educar a quienes la biología había marcado con la sin razón. Tras este primer tiempo –entiéndase que estamos amplificando la opinión, con lo que no debe considerarse literalmente esta descripción–comenzaron las ideas de la educación de un grupo determinado (los “educables”) con propuestas de objetivos educativos similares a los de las escuelas generales pero con metodologías de adaptación y apoyo para conseguir alcanzar, con ese andamio suplementario, el nivel educativo necesario. Pero el resto seguía siendo “asistencial”... (para una visión detallada de la historia de la discapacidad merece la pena ver en detalle el manual de Aguado, 1995).

La legislación, obligando a la educación para todos los niños con independencia de sus condiciones y gestionando recursos para favorecer la educación de quienes presentan discapacidad, fue un factor importante en el proceso lento, y no finalizado, de modificación de actitudes.

Pero no basta el hecho de la obligatoriedad en la educación y asistencia a la escuela durante la infancia para poder responder a la pregunta que encabeza este apartado. Los niños con discapacidad intelectual, sea cual sea el nivel de apoyo que requieran, tienen que tener una educación porque por derecho les corresponde, derecho no derivado de su discapacidad sino por ser un derecho que tiene como ser humano, sin ninguna minusvaloración motivada por su menor grado de lo que hemos denominado inteligencia; no se es menos humano por tener menos puntos de cociente intelectual, como tampoco se es menos humano por tener menos centímetros de estatura. Y esto genera una actitud muy diferente en los profesionales de la educación dirigida niños con necesidades

educativas especiales: es muy distinto hacer nuestro trabajo porque la ley nos obliga (pero el grado en que nos lo creemos a lo mejor no es el necesario) frente a hacer nuestro trabajo porque los niños tienen derecho como seres humanos y nuestro trabajo está a su entero servicio. En el primer caso seríamos cumplidores de la ley, en el segundo somos servidores de los derechos de los niños, derechos evidentemente amparados por la ley. En el segundo caso queda clara la consideración de la dignidad del niño y del respeto a él.

3. ¿Para qué educamos? Más allá del desarrollo de la inteligencia:  
el logro de vidas plenas y dignas

El sentido final de la educación ¿está en proporcionar mayores competencias? ¿Acaso está en la adquisición de contenidos generales, útiles para la vida? ¿Está en inocular normas culturales básicas para una determinada convivencia en un determinado contexto sociopolítico?

Básicamente, diríamos, estamos en cierto acuerdo con todas las premisas anteriores. Pero creemos que no responden esencialmente a la pregunta ¿para qué educamos? Si pensamos que la acción educativa debería ser una acción con proyección en todo el ciclo vital de la persona de modo que sea una base para su crecimiento personal y social, para su desenvolvimiento en los círculos sociales y culturales en los que se mueva, entonces admitiríamos que el sentido de la educación va más allá del mero aprendizaje de contenidos tradicionalmente escolares. El ciclo escolar es, en la mayoría de los casos, pequeño en comparación con el que posteriormente le espera al niño en la vida.

El sentido de la educación depende del tipo de planteamiento que, aún no conscientemente, nos hagamos; por un lado, podemos considerar el fin educativo centrado en el presente, en la dotación en el momento que corresponda de unos contenidos concretos de conocimiento; desde otro punto de vista, podemos considerar la educación con una finalidad proyectada al futuro vital del niño, en donde la mera inyección de conocimientos desdibuja su sentido si no persigue cierto impacto en el desarrollo de una vida mejor. En este caso la acción educativa persigue el sueño de servir, de ser útil, para lograr una vida percibida plena, satisfactoria, digna y en búsqueda activa de entornos justos en los que convivir. En nuestra opinión, defendemos que la educación alcanza más su verdadero sentido finalista en esta visión de futuro.

Desde esta perspectiva la enseñanza explícita de habilidades y conocimientos no es un fin en sí mismo de la escuela; es un medio del que se sirve para alimentar las dimensiones centrales para una vida de calidad en todo el ciclo vital. En un reciente informe de un panel internacional de expertos (Schalock y cols., 2002) se afirma:

Calidad de vida implica una aproximación por etapas de vida, lo cual exige que los individuos y servicios conceptualicen la política y la práctica en función de los efectos acumulativos del crecimiento del individuo. Por eso implica un proceso de anticipación y reconoce, por ejemplo, que el tipo de educación primaria que reciben los niños con una discapacidad influye en oportunidades posteriores y en el desarrollo en la escuela secundaria, el empleo y la vida en comunidad (p. 7).

De este modo la escuela se constituye en el contexto que ha de anticipar y tener en cuenta las necesidades, las expectativas y preferencias del niño y de sus allegados, colaborando con ellos para gestionarlas desde perspectivas de consenso y no de imposición, considerando los contextos socioculturales en los que se asienta, orientándose por un compromiso basado en la ética. El sentido de la educación estaría más cercano al hecho de participar en régimen de consenso en la construcción de unas vidas soñadas para ser felices, plenas, dignas y convivir con los demás en entornos justos en los que es posible la acción y la participación siendo percibidos desde la interacción como seres valiosos.

Podría argumentarse que esto solo tiene sentido desde la utopía, desde la palabra y no desde los hechos, desde la práctica educativa. Pensamos, en primer lugar, que decir esto supone quizá escudos de resistencia para encarar esta tarea frente a la obvia complejidad que encierra; pero no significa el decir eso que no sea posible hacerlo. De hecho, valga como prueba de la posibilidad real de este enfoque el *Manual de buena práctica de educación* (FEAPS, 2001), elaborado con las experiencias reales de profesionales de nuestro entorno y que basa su orientación en las dimensiones de calidad de vida del modelo de Schalock (1996 y 1997). Tener en cuenta las orientaciones vertidas en ese manual es la consecuencia de una concepción de la finalidad educativa como la que defendemos. En segundo lugar... ¡viva la utopía! Las utopías de ayer han configurado hoy una escuela capaz de incluir en ella niños que antes eran apartados, percibidos como inútiles y merecedores exclusivamente de compasión y lástima: “¡qué lástima, pobrecito, cómo está!”, “debe estar en un sitio asistencial, con él no podemos hacer nada”. Solíamos oír comentarios como ese... y como éste: “¡al menos que sea feliz!”. Esta consideración de la felicidad como una felicidad de mínimos no es la que defendemos aquí cuando expresamos que la consecución de vidas plenas y percibidas felices es un fin central educativo. Defendemos la educación como la herramienta para el logro de una felicidad de máximos. Una felicidad que el propio niño ha soñado, que percibe como tal, que le significa acciones vitales significativas, que le hace sentirse actor de su destino, que se teje desde la paradoja y desde la complejidad de la vida con momentos de insatisfacción y dolor.

En resumen, la educación ha de servir para ayudar a los niños a construir vidas dignas y plenas, para ayudar a conseguir altos niveles de calidad de vida. Evidentemente, reiterando lo que ya comentábamos en la introducción esto no

es posible sin la complicidad esencial y profunda del educador y del contexto educativo en su totalidad.

#### 4. ¿Qué enseñar? Hacia un currículo para el logro de resultados personalmente satisfactorios en contextos significativos

Desde la perspectiva que estamos dibujando las “materias” que se imparten en esta escuela no son sólo las tradicionalmente conocidas. En esta escuela, por ejemplo, será básico el fomento permanente de la autodeterminación individual, que se define como “las capacidades y actitudes requeridas para que uno actúe como el principal agente causal en su propia vida, así como para realizar elecciones con respecto a las propias acciones, libre de interferencias o influencias externas indebidas” (Wehmeyer, 1996, p. 24) (ver también para ejemplos de objetivos concretos Whemeyer y cols., 1998 y Tamarit, 2001).

Será también esencial impartir enseñanzas dirigidas a la mejora y fomento de las competencias de relación interpersonal. Schalock ofrece una definición de inteligencia social que apunta pistas de posibles objetivos educativos:

Inteligencia social implica la capacidad para comprender y manejarse de forma efectiva con acontecimientos y objetos sociales e interpersonales, incluyendo la capacidad para actuar manifestando los deseos propios en las relaciones interpersonales, para manifestar las habilidades sociales apropiadas, ser empático y reflexivo, y para lograr los resultados deseados en las relaciones interpersonales (Schalock, 1999).

Será también clave configurar unidades didácticas que ayuden a los niños a comprender sus derechos y defenderlos, actuando como autodefensores o solicitando ayuda cuando no se cumplan esos derechos o cuando existan situaciones de abuso o negligencia.

Todos estos aspectos –autodeterminación, competencias sociales, derechos– junto con otros relevantes son los que conforman las orientaciones del *Manual de buenas prácticas FEAPS*<sup>1</sup> (FEAPS 2001) y por lo tanto alentamos plenamente su uso.

Además de las anteriores anotaciones acerca de qué, hay que unir un aspecto clave. La prestación de un servicio educativo o de cualquier otro tipo, desde la perspectiva que estamos señalando, ya no es una acción dirigida exclusivamente por el profesional experto e impuesta a la persona con discapacidad, sino que parte de la expresión por parte de esta persona (o de quienes representen su mejor interés) de sus necesidades y de su derecho a recibir el apoyo para resol-

1. Editado gracias al patrocinio de la Obra Social de Caja de Madrid y de la Fundación ONCE.

verlas. Es decir, la participación del niño y su familia en la construcción del traje a la medida educativo es un derecho que les asiste, aunque eso no signifique que además existen las leyes reguladoras de las bases generales de la acción educativa (por ejemplo, la obligatoriedad para los padres de que sus hijos asistan a la escuela para recibir una educación).

Todo este tipo de cosas está produciendo un cambio muy importante de roles de los profesionales, o al menos un aumento en la complejidad de los mismos. Ya no se trata de perseguir meramente ser un buen conocedor de la técnica, un experto educativo: hay que conseguir además del talento técnico un concreto talante humano; perseguir la calidad de vida nos exige mostrar un talante de cercanía, de comprensión, de complicidad mutua, de empatía. Ya no es solo cuestión de ofrecer los apoyos sino de asegurar que esos apoyos cumplan con las expectativas y necesidades de las personas para una vida mejor.

La Asociación Americana sobre Retraso Mental (Luckasson y cols., 2002) señala actualmente cuatro roles que deben considerar como propios los profesionales:

- a) *Rol planificador*: responsable de analizar los servicios que busca la persona y de ayudarla a desarrollar un plan para lograr el resultado identificado;
- b) *Rol investigador de recursos en la comunidad*: responsable de tener conocimiento de los recursos de la comunidad para ayudar a la persona a acceder a ellos y obtener los apoyos naturales y los basados en servicios que necesita;
- c) *Rol consultor*: responsable de lograr una relación con la persona de consejo y de dar recomendaciones basadas en el conocimiento y experiencia; y
- d) *Rol técnico*: responsable de estar actualizado en las últimas estrategias y tecnologías de apoyo para asegurar la adquisición y el mantenimiento de habilidades.

Especialmente debería considerarse otro rol, el de *coordinador de los servicios de apoyo* (NCOR, 1997), que tendría las siguientes funciones:

- Se alía con la persona para determinar las preferencias.
- Ayuda a la persona en la evaluación de las necesidades.
- Define, con la persona, los resultados esperados.
- Desarrolla planes basados en resultados en unión de la persona e identifica las personas de apoyo y los miembros del equipo de la comunidad.
- Localiza los servicios y recursos consistentes con las preferencias de la persona.
- Desarrolla vínculos en la comunidad.
- Mantiene la capacidad de elegir.
- Registra, revisa y modifica los planes basados en resultados.
- Asegura que se cumplen los resultados mutuamente acordados.

Estamos asistiendo a un profundo cambio en la consideración de las personas con discapacidad intelectual y de sus necesidades. Esto influye significativamente en el modo en que debemos repensar la educación de los niños que presentan esta discapacidad pero, como observamos, nos obliga a repensar también los papeles que han de jugar los educadores. Observando los roles anteriores, se dibuja un panorama de gran complejidad, para el que se precisa formación ya no meramente en técnicas pedagógicas sino en procesos profundos de capacitación personal y en valores. Las propias funciones que se muestran suponen un diferente contexto educativo, más centrado en entornos significativos de aprendizaje, en contextos naturales, más que en el contexto físico de las aulas (Tamarit, 1994, 1995; Tamarit y cols., 1997); los recursos educativos no se encuentran esencialmente en los armarios de las aulas sino en los contextos socioculturales en los que se asienta la escuela y la vida de sus alumnos; las programaciones se expanden en planes personalizados de apoyos para una vida de calidad en los que priman las preferencias y necesidades de los alumnos frente a los saberes expertos de los profesionales y en los que se persiguen resultados personalmente significativos frente a curricularmente significativos; las jerarquías educativas tradicionales se desdibujan pasando a ocupar el “trono” el alumno y poniéndonos al resto a su servicio para actuar a demanda y con el principio del mejor interés para él, orientando permanentemente nuestra acción más por la ética que por la ciencia.

##### 5. El educador, ¿un quijote? Hacia un compromiso ético

Hemos recorrido ya mucho camino en ese nuestro deseo de encontrar la fórmula mágica que optimice la calidad de nuestra respuesta educativa. Ya sabemos quién es el sujeto objeto de nuestra respuesta educativa, ya sabemos por qué y para qué enseñamos y educamos, ya sabemos qué debemos priorizar en el currículo, ya sabemos incluso cómo y dónde educar. ¿Lo sabemos todo? ¿Será suficiente para que nuestros alumnos y alumnas logren la máxima autorrealización, el máximo desarrollo de sus sueños y de sus proyectos?

Nos tememos que no. Tenemos la mesa casi hecha pero nos falta una pata, quizás la más importante, desde luego esencial: la relativa al factor humano, al buen hacer del educador. Y en ello vamos a incidir. Sin embargo, todo lo que hemos planteado hasta ahora es muy importante y absolutamente necesario ya que nos ha proporcionado la clave para la optimización de nuestra conciencia profesional, esa conciencia que, como decíamos en la introducción, sólo ella nos puede sugerir un compromiso ético en nuestro quehacer educativo.

El análisis de este compromiso nos va a llevar indudablemente a reflexionar sobre los aspectos motivacionales y emocionales que enmarcan nuestra fun-

ción educadora; sobre ese buen hacer y esa óptima actitud que son, en última instancia, los que van a posibilitar esa utopía, esos sueños compartidos.

### 5.1. *Motivación profesional: de la rutina a la creatividad*

Trabajar con personas es un tema muy serio y nada fácil. Educar, educar bien es un tema posiblemente mucho más serio y posiblemente más difícil. De ahí se colige que ser un buen educador de personas con dificultades represente un oficio arduo y a la vez un reto maravilloso y fascinante. Es muy probable que no todas las personas que nos dedicamos a la educación seamos las idóneas. Quizás nos lo podemos preguntar al final del artículo. Pero no adelantemos acontecimientos y sigamos nuestro camino.

Podríamos decir en un principio que interpretamos que para ser un buen educador haría falta presentar una actitud positiva, una motivación potente y ajustada a la realidad que tenemos entre manos, una actitud motivacional ajustada a esa conciencia ético-profesional que hemos visto hasta ahora. Pero, ¿de qué hablamos, qué supone eso de la motivación potente y ajustada? Sin duda, supone un conjunto de aspectos actitudinales cuya totalidad no controlamos pero sí un par de ellos que presentamos a continuación y que consideramos básicos.

De entrada parece sensato presuponer que el buen educador tiene que creer en su cliente, en sus alumnos y alumnas, tales como son, con sus grandezas y sus dificultades, tal como lo hemos explicado en apartados anteriores. Y tiene, asimismo, que creer en todos los matices arriba señalados que nos han conformado esa nueva conciencia profesional. Y este asunto no es nada fácil porque trata de temas y apreciaciones sutiles que a primera vista nos pueden sorprender, descolocar o rozar nuestra sensibilidad. ¿Cómo puedo comprender y posibilitar el proyecto de vida y los sueños de Javier si es un muchacho que apenas se comunica? o ¿cómo voy a propiciar que Leire sea autora de su vida si presenta máximas necesidades de apoyo generalizado? Son ejemplos de preguntas y dudas naturales que nos dificultan legítimamente asumir esa nueva conciencia.

Si no nos lo creemos del todo, si nos cuesta creérselo, que, como ya hemos visto, es bastante normal, al menos creámonos que nos lo creemos. Dicho de otra manera, queramos creer. Querer amar es ya amar de algún modo. Querer creer es empezar a creer. Y todo esto es algo más que un más o menos original juego de palabras. Somos muchos los profesionales que en algún momento funcionamos como si no creyéramos en Javier o en Leire, como si no creyéramos en su ser personas y desde aquí es muy difícil avanzar, es imposible educar. Frases recurrentes como “con estos no hay nada que hacer”, “no quieren cambiar”, “no tenemos suficientes recursos”, representan, en la mayoría de las ocasiones, manifestaciones palmarias de nuestro descreimiento en nuestro cliente y en úl-

tima instancia nuestra falta de respeto a la persona. (Sobre esta idea muy interesante un artículo de Luis Alberto Barriga, 2002). El creer o el querer creer en nuestros alumnos, en sus posibilidades, en sus derechos y en sus proyectos va a suponer la máxima opción de activación en nuestra tarea docente

En otro orden de cosas, y en la búsqueda de esa motivación profesional ideal, tenemos que referirnos necesariamente a la capacidad de autocrítica. Partimos de algo tan obvio y ampliamente aceptado como exiguamente practicado. Nuestra hipótesis sería más o menos algo como “si no hay autocrítica profesional, no hay avance, no hay crecimiento profesionales”. Podríamos ir más allá y añadir que el territorio ético es el territorio de la conciencia creadora, de la autocrítica. Ciertamente no puede existir comportamiento ético si no existe una conciencia desnuda previa. Y esa desnudez profesional nos tiene que hacer pensar, con naturalidad y sin agobios, que la distancia entre lo que podríamos hacer y lo que hacemos es, a veces, mínima, pero, en muchas ocasiones, infinita. Nos tiene que evitar caer en la trampa de considerar que ya todo lo hacemos bien, que ya somos buenos educadores. Y ser conscientes de ello no tiene que suponer autolaceraciones masoquistas, sino simplemente un ejercicio de conciencia creadora que nos posibilite avanzar e imposibilite dormirnos en el mecerse autista de la rutina. Sólo mantendremos la motivación desde el acto creativo docente y además recuperaremos muchas sonrisas perdidas. “Crear es sacudir la inercia, mantener a pulso la libertad, nadar contra corriente, decir una palabra amable, defender un derecho, inventar un chiste, hacer un regalo, reírse de uno mismo, tomarse en serio las cosas serias. Todo este es el terreno de la ética que no es una meditación sobre el destino, sino cómo burlarse del destino, es decir del determinismo, de la rutina” (J.A. Marina, 95).

## 5.2. *Actitud emocional: de la calidad a la calidez*

La importancia de los aspectos contextuales en los procesos educativos es otro de los asertos incuestionables en materia de educación y que nos sirve de principio básico donde enmarcar nuestro argumento. Ciertamente, el educador, la educadora, representan el primer y principal contexto significativo en la interacción educativa, es el referente adulto. Ésta es nuestra primera premisa.

Nuestro segundo supuesto, también incontestable, es que un contexto emocionalmente positivo es el que mejor optimiza dicha interacción de enseñanza-aprendizaje. Sólo desde la emoción positiva podemos dar seguridad a nuestros educandos, sólo desde la sonrisa profunda podemos potenciar comunicación, sólo desde el corazón abierto podemos desarrollar autorrealización.

De ahí que nuestra actitud emocional tiene que ser cálida, respetuosa y digna y ¿por qué no? amorosa. ¿Es posible educar bien desde el desamor? Y es que

educar es, en definitiva, compartir sueños y éstos sólo se comparten desde la complicidad emocional. Sólo desde esa complicidad emocional se nos puede posibilitar el compromiso ético. De ahí que nuestra propuesta insista en la respuesta de calidad y a la vez cálida. Y es que nunca podrá haber calidad sin calidez, sin amor. Y otra vez nos surge la pregunta: ¿hay posibilidad de educar bien sin estas premisas? Y otra vez nos surge la duda: ¿verdaderamente amamos a nuestros alumnos?

### 5.3. *Compromiso ético: del pacto social (colectivo) al pacto personal*

Hemos repasado las bases de una nueva conciencia profesional y hemos esbozado un perfil ideal del educador. Ahora sólo nos resta reflexionar sobre la acción docente, sobre la respuesta educativa. De entrada nos es inevitable plantear que la aportación de apoyos se tiene que realizar desde la calidad y desde la técnica. Sin embargo, éstas sin la ética jamás serán suficientes: conceptos como calidad de vida y persona sobre los que hemos fundamentado nuestro discurso nunca podrán entenderse y desarrollarse desde el exclusivo paradigma técnico y científico. Hay que incorporar a las razones de la razón, las razones de la voluntad y de la emoción. Estamos ya en el terreno de la ética, de la voluntad ética, del compromiso ético.

Convenido este preámbulo, nos será fácil inferir que la asunción por parte del profesional del diseño educativo que hemos presentado nos lleva inexorablemente al terreno de la ética. O dicho de otra manera, asumiendo todo lo planteado hasta ahora, el compromiso ético surge de necesidad. Y es que los principios que sustentan cualquier código ético son los mismos que han sustentado nuestro discurso: búsqueda de autorrealización, igualdad de oportunidades de participación, individualidad, relaciones personales de empatía, significativas y de calidez para la consecución última de igualdad y dignidad. Este es el caso del marco del Código Ético de FEAPS que asumimos plenamente (FEAPS, 2002), un código que trata no sólo de mejorar las prácticas, sino sobre todo, de modificar o afianzar actitudes, un código que surge de la necesidad de un sistema de valores compartido que dé sentido y significado a todas nuestras actuaciones, un código, en definitiva, que bien podría enmarcar nuestra tan manejada profesionalidad.

Pero aún podríamos avanzar un poco más y pasar de un compromiso genérico y colectivo a un compromiso concreto y personal con cada uno de los educandos que están bajo mi responsabilidad de educador, de tal manera que el compromiso pasa de ser un marco más o menos general de declaración de intenciones a una explicitación concreta mía personal: de Luis educador, con Javier y Leire como alumnos, en una serie de puntos específicos, de determinados

referentes sobre nueve temas básicos que representan nuevos parámetros relevantes de promoción de dignidad e igualdad<sup>2</sup>.

A modo de ejemplo, las explicitaciones y concreciones de ese compromiso personal e individual podría describirse así: “Yo, Iñaki, como profesor de Javier y de Leire, respetaré sus valores y facilitaré la expresión de sus elecciones, respetaré sus preferencias y cortaré la expresión de puntos de vista y estereotipos negativos sobre ellos mismos y el colectivo que representan, etc.” (College of Direct Support: *Code of Ethics*, 2002).

Se trata, por tanto, de un contrato personal: tú alumno y yo educador en una relación educativa directa, en un compromiso sin mediadores, descarnadamente humano (¿puede haber una posibilidad mayor de compartir sueños y proyectos?), en el marco de un código que no es un manual de la profesión, sino simplemente una guía, un referente para mejorar nuestra profesionalidad en el marco de la libertad, la justicia y la igualdad para todos. Esto es, en el marco profundo de la Ética.

Un buen número de lectores quizás piensen que, para asumir un planteamiento como el que vamos sugiriendo a lo largo de la ponencia, hace falta ser muy idealista, ser un poco “quijote”. Posiblemente tenga que ser así. Parece ser que educar, educar bien, puede resultar un tanto complicado y comprometerse éticamente también. No es fácil. Y es que educar, en cierta manera, tiene algo de quijotesco, de heroico. Pero estas reflexiones no tienen por qué asustarnos sino, al contrario, animarnos y motivarnos más para aceptar el reto pues, no olvidemos, el heroísmo está adscrito a la voluntad, a la tragedia humana diaria, a la cotidianidad, a ese día a día en que no aceptando la realidad planteamos nuestra firme voluntad de modificarla. Por eso don Quijote fue un héroe, y por eso nosotros, y tú también querido lector, podemos ser héroes. El objetivo final merece la pena.

## 6. Recapitulación final: ¿tiene sentido asumir un modelo ético de intervención como el que hemos planteado?

En el desarrollo de esta ponencia hemos insinuado muchas cosas y es el momento, pensamos, de enlazar con la introducción, a modo de síntesis final. Recordemos que nuestra hipótesis general suponía que la asunción de las ideas sugeridas en nuestro discurso podían cambiar la profesionalidad y con ello la mejora de la respuesta educativa.

2. Estos nueve apartados son en el Código Ético de Minnessota: apoyos centrados en la persona, promoción del bienestar, integridad-responsabilidad, confidencialidad, justicia-honradez-equidad, respeto, relaciones, autodeterminación, defensa (Advocacy).

De entrada parece indudable que el primer beneficiado es el alumno y la alumna: un proyecto educativo que plantea como objetivo último la vida plena y feliz, esto es, la autorrealización y que asume y no abandona la capacitación de sus alumnos y alumnas, puede y debe posibilitar una educación más integral, más funcional y más justa. Educar en clave de autodeterminación, complicidad emocional y eticidad en nuestro compromiso docente es educar con muchas oportunidades y garantías de éxito. Desde este punto de vista, por tanto, el alumno nos lo va a agradecer: es como si le acercáramos un poquito esa estrella que tanto sueña (ver la portada de este Libro de Actas).

Paralelamente, así lo creemos (ello era otra manifestación de nuestra hipótesis de trabajo), la mejora para nosotros profesionales también es evidente. Ajustar la conciencia y asumir el compromiso ético implica un esfuerzo. Es verdad que, en un principio, puede suponer un mayor esfuerzo, puede suponer un empeño potente y desgarrado, pero merece la pena: podemos potenciar nuestra ilusión y, en algún caso, incluso recobrar la identidad docente. Porque si educar, educar bien es un oficio arduo, a la vez es maravilloso y apasionante que pueda desarrollar nuestra autoeficacia y salvarnos de las trampas, de las desidias, de las rutinas y cansancios. Un nuevo reto así nos puede devolver la sonrisa.

Si como hemos dicho, la aceptación de este paradigma nos puede beneficiar como docentes, el enriquecimiento de la escuela y de la comunidad educativa surge ante nosotros como una consecuencia inevitable. La calidad del servicio va a sin lugar a dudas a optimizarse de tal manera que si no podemos hablar de la emergencia de “otra” escuela, sí de la misma... aunque distinta y mejorada.

Y finalmente, ¿por qué no? (y que nadie nos robe el sueño), mejorando la escuela también mejoramos la sociedad haciéndola más justa y humanitaria. Conciencia, amor y compromiso como la fórmula de un bálsamo milagroso que pudiera curar todas las heridas socioeducativas.

## 7. A modo de epílogo

Una reflexión final. Hace casi cuatro años (ver Arbea y Tamarit, 1999) invitábamos a los profesionales de atención directa, a los educadores, a un nuevo compromiso y a una revolución de actitudes y de maneras.

Hoy volvemos a retomar las mismas ideas, quizás un poco más desarrolladas y sistematizadas. Ideas escritas en clave de ciencia y utopía. Somos absolutamente conscientes de que no es precisamente fácil ponerlas en la práctica. Posiblemente estamos planteando un desideratum, un sueño, una utopía. Pero, aunque la utopía aparece como algo irrealizable en el momento, no es algo imposible. Tenemos constatación vivencial de pequeños o grandes hitos en el ámbito de la llamada educación a personas con discapacidad que hace tan sólo 15 ó 20 años se vivían

como utópicas. De esta manera, por ejemplo, pensar en la generalización del compromiso ético en nuestras escuelas lo sentimos como algo imposible hoy pero perfectamente realizable mañana. Por eso, como decíamos hace una líneas, que no nos quiten el sueño a los educadores, ni la esperanza a las personas con discapacidad. Se trata de una legítima esperanza de justicia.

Así lo expresaba el poeta, parafraseando a Neruda y dedicándoselo a aquella persona maltratada e incomprensida... discapacitada.

*Puedo soñar esta noche los versos más hermosos.  
Soñar, por ejemplo,  
que la Justicia es el único aliento del Hombre  
y que tuyo, también, es mi corazón.*

## Bibliografía

- AGUADO, A. L. (1995): *Historia de las deficiencias*. Madrid, Escuela Libre editorial.
- ARBEA, L. y TAMARIT, J. (1998): "Una Escuela para Juan", en L. ARBEA (coord.): *Comunicación y Programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de apoyo generalizado*. Pamplona, Departamento de Educación. Gobierno de Navarra [publicado también en la *Revista Psicología Educativa*, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid].
- (1999): "Escuela y calidad de vida en personas con retraso mental y necesidades de apoyo generalizado", en M.A. VERDUGO y B. JORDÁN DE URRÍES (coords.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 451-466). Salamanca, Amarú.
- BARRIGA, L.A. (2002): *Calidad y calidez en los Servicios Sociales*. Manuscrito.
- COLLEGE OF DIRECT SUPPORT (web 2002): *National Alliance of Direct Support Professionals Code of Ethics*, en <http://www.collegeofdirectsupport.com/ethics.htm>.
- FEAPS (VV.AA.) (2001): *Manual de Buena Práctica de Educación*. Madrid, FEAPS. (Disponible en la página web: [www.feaps.org](http://www.feaps.org)).
- (2002): *Código ético* (versión borrador), en [www.feaps.org](http://www.feaps.org).
- LUCKASSON y cols. (1992): *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support*. Washington, AAMR [traducción al castellano (1997): *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid, Alianza Editorial].
- (2002): *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support*. Washington, AAMR.
- MARINA, J.A. (1995). *Ética para naufragos*. Barcelona, Anagrama.
- NCOR (NATIONAL CENTER ON OUTCOMES RESOURCES) (2001): *Practice Guidance for Delivering Outcomes in Service Coordination*. The Council on Quality and Leadership in Supports for People with Disabilities. [www.thecouncil.org](http://www.thecouncil.org).
- SCHALOCK, R.L. (ed.) (1996): *Quality of Life*. Vol. I. Washington, AAMR.
- (ed.) (1997): *Quality of Life*. Vol. II. Washington, AAMR.
- (1999): "Hacia una nueva concepción de la discapacidad", *Siglo Cero*, 30, 1, 5-20.
- SCHALOCK, R.L. y cols. (2002): "La conceptualización, medida y aplicación de calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales: informe de un panel internacional de expertos", *Siglo Cero*, 33, 5, 5-14.

- SCHALOCK, R.L. y VERDUGO, M.A. (2002): *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, AAMR.
- STAINTON, T. (2001): "Reason and value: The Thought of Plato and Aristotle and the Construction of Intellectual Disability", *Mental Retardation*, 39, 6, 452-460.
- TAMARIT, J. (1994): "La escuela y los alumnos con grave trastorno en el desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 47-53.
- (1995): "Proyecto ENTORNOS: una propuesta para la programación educativa en autismo", en M.A. LÓPEZ MÍNGUEZ (coord.): *Autismo: la respuesta educativa*. Murcia, Centro de Profesores y Recursos I.
- (2001): "Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental", en M.A. VERDUGO y B. JORDÁN DE URRÍES (coords.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, pp. 277-292. Salamanca, Amarú.
- TAMARIT, J. y otros (1996): *Programación por ENTORNOS*. Manuscrito en CEPRI. Madrid.
- VERDUGO, M.A. y JORDÁN DE URRÍES, B. (coords.) (2001): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, Amarú.
- WEHMEYER, M.L. (1996): "Self-determination as an educational outcome", en D.J. SANDS y M.L. WEHMEYER: *Self-determination across the life span* (pp. 17-36). Baltimore, Paul H. Brookes.
- WEHMEYER, M.L., AGRAN, M. y HUGHES, C. (1998): *Teaching self-determination to students with disabilities*. Baltimore, Paul H. Brookes.

# CONCEPTOS CLAVE: CONDUCTA ADAPTATIVA Y AUTODETERMINACIÓN

*Delfín MONTERO*  
Universidad de Deusto

## 1. Conducta Adaptativa y Autodeterminación en el ámbito de la discapacidad

Tal vez algunos lectores al leer el título de este trabajo se hayan hecho dos preguntas: ¿por qué son dos conceptos clave? y, además, ¿qué conexiones hay entre ellos, en el caso de que existan? Estas páginas pretenden aportar algunos elementos que pudieran contribuir a contestar a ambas cuestiones. Los conceptos de conducta adaptativa y autodeterminación tienen una muy larga trayectoria dentro de la psicología científica; sin embargo, ambos adquieren connotaciones específicas cuando, en el último tercio del siglo pasado, entran a formar parte del bagaje conceptual de la comunidad de profesionales e investigadores, las propias personas con discapacidad y sus allegados. Dentro de este marco discurre este trabajo.

Con relación a la primera pregunta, por qué se trata de conceptos clave, probablemente ayude efectuar una mínima contextualización histórica de ambos para de esta manera ubicar su relevancia dentro del acelerado rosario de cambios que vienen sucediéndose en el ámbito de la discapacidad a lo largo de las últimas décadas. Empecemos por la conducta adaptativa, un concepto que, con matices de relieve, ha venido definiéndose como el conjunto de habilidades y competencias que permite a un individuo ajustarse a las demandas de independencia personal y responsabilidad social esperadas para su edad (Grossman, 1977; Meyers, Nihira y Zetlin, 1979). Es decir, en términos operativos, se trata de un constructo que agrupa un muy amplio conjunto de habilidades de autonomía personal, destrezas sociales y habilidades necesarias para una vida independiente.

Es de todos conocido el decisivo papel que ha desempeñado en el desarrollo del concepto de conducta adaptativa su inclusión –a partir de 1959– en la definición de

retraso mental de la Asociación Americana de Retraso Mental (Heber, 1959). La AAMR es, en el plano internacional, la más influyente, numerosa y antigua asociación profesional relacionada con el retraso mental (Milligan, 1961). Hasta esa fecha, en buen número de países occidentales el diagnóstico de retraso mental se hacía con criterios médicos y/o basados en los resultados de aplicar tests de inteligencia.

La inclusión de conducta adaptativa en la definición de la AAMD (hoy AAMR), sucedida al filo de las décadas de los cincuenta y sesenta, ocasionó un extraordinario debate, lleno de controversia y entusiasmo. Creo que la situación creada por la publicación de la definición de 1992 (Luckasson et al., 1992), ofrece notables analogías con la que se creó a partir de 1959. Aunque entonces no se habló de cambio de paradigma, como hoy hacemos, de hecho lo hubo.

O ¿no es eso acaso dejar de caracterizar el retraso mental por lo que miden los tests de inteligencia y/o por lo que dicen los informes médicos y, a cambio, dirigir la mirada *también* a la evaluación de las habilidades necesarias para, por ejemplo, comer o desplazarse de forma autónoma por la ciudad o aprender a esperar a que llegue su turno en un juego, es decir, hacia la conducta adaptativa? Padres, allegados, profesionales de la atención directa –y muchas personas con discapacidad intelectual– saben que son exactamente cuestiones como éstas algunas de las más relevantes de sus preocupaciones cotidianas.

La autodeterminación, desde un punto de vista psicológico, es un concepto que tiene diversas fuentes conceptuales, algunas de ellas en teorías sobre la motivación humana (Deci y Ryan, 2002). Al igual que ocurre con la conducta adaptativa, tiene carácter multidimensional, cuestión ésta que queda patente examinando el modelo de la conducta autodeterminada de Wehmeyer y sus colaboradores (Wehmeyer, 2001), que sin pretender ser un listado exhaustivo, ofrece una serie de elementos muy frecuentes de una u otra manera en modelos actuales sobre la autodeterminación, contemplada desde un punto de vista psicológico. Estos son los componentes de ese modelo:

- Aptitudes para realizar elecciones.
- Aptitudes para tomar decisiones.
- Aptitudes para resolver problemas.
- Aptitudes para la fijación y logro de objetivos.
- Aptitudes de autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo.
- Aptitudes de autoeducación.
- Aptitudes de liderazgo y defensa propia.
- Locus interno de control.
- Atribuciones positivas de eficacia y expectativa de resultados.
- Autoconciencia.
- Autoconocimiento.

Volveremos en el último apartado a plantear algunas cuestiones sobre los factores cognitivos implicados en la conducta autodeterminada, comparándola con la adaptativa. Ahora recuperemos el hilo histórico, ya que la autodeterminación

no sólo es un interesante conjunto de teorías psicológicas que dan cuenta de cómo los individuos realizamos opciones en nuestra vida y las transformamos en realidades. Desde una perspectiva sociohistórica este concepto es fruto del ingenioso movimiento que se generó en muchos países desarrollados a lo largo de las décadas de los sesenta, setenta y ochenta del siglo XX. Aunque lo ocurrido en ese periodo es mucho y de difícil resumen, podemos señalar uno de sus rasgos más distintivos –y tal vez su emblema–: buena parte de lo acontecido entonces fue guiado por la ideología de la normalización (Bank-Mikkelsen, 1976, Nirje, 1976; Scheerenberger, 1987). Su eco continúa oyéndose todavía hoy.

He utilizado la palabra ideología en el exacto sentido en el que la empleaba Wolfensberger hace treinta años (Wolfensberger, 1972), es decir, como un conjunto de hechos, creencias y actitudes que nos ayudan a entender el mundo. Son estas dos últimas las que muy a menudo se constituyen en el motor de nuestros actos, bien individual o colectivamente. En este sentido, si examinamos la puesta en práctica de los primeros planes de normalización, descubrimos que su fundamentación no estaba tanto en la investigación científica como en el impulso de una suerte de imperativo ético. Buena parte de la energía del principio de normalización procede de la certeza de que era eso precisamente lo que había que hacer por un heterogéneo grupo de motivos morales, políticos y personales. Eso es lo que justifica un buen número de errores e ingenuidades; la reflexión racional y la investigación llegarían más tarde.

El concepto de autodeterminación, que enfatiza tanto el afán de todo ser humano por disfrutar de las mayores cotas posibles de libertad y responsabilidad, bebe sin lugar a dudas de las fuentes de los pioneros del principio de normalización y del impulso ético que ha cambiado la vida de muchas personas con discapacidad durante las últimas décadas. De hecho, se le atribuye a Nirje (1976) el haber empleado por primera vez este término, con un sentido muy similar al que hoy empleamos en el terreno de la discapacidad. La potencia programática de esta saludable evolución de las viejas ideas, tanto en el plano político, como en el educativo, de los servicios sociales y sanitarios, es evidente para muchos, entre los cuales me encuentro.

Aunque aún queda mucho por hacer, conceptos relativamente recientes como éste, junto a otros como el de calidad de vida, han provocado que la persona con discapacidad esté más en el centro del escenario social que nunca antes a lo largo de la historia.

## 2. Conducta Adaptativa Social, Práctica y Conceptual: la décima edición del Manual de la AAMR

La evolución del concepto de conducta adaptativa ha estado estrechamente unida al papel desempeñado en la definición de retraso mental de la AAMR. La

propuesta de la décima edición (Luckasson et al, 2002) puede provocar un interés renovado por repensar el concepto y por mejorar nuestras herramientas para su evaluación, tareas éstas que, de hecho, han comenzado ya (Schalock, 1999; Schalock, 2001). La definición de retraso mental propuesta ahora por la AAMR es ésta:

... es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años (Luckasson et al., 2002, p. 1).

Como puede constatarse, se vuelve a retocar el criterio de conducta adaptativa proponiendo tres dimensiones –social, conceptual y práctica– en las que agrupar sus distintos componentes. A juicio de la Asociación, esas tres categorías se ajustan mejor a la teorización actual del constructo, fundamentándola en los modelos de competencia personal, social e intelectual que Stephen Greenspan ha propuesto (Greenspan y Granfield, 1992; Greenspan, Switzky y Granfield, 1996), de los que se habla en el siguiente apartado, y a diversas evidencias provenientes de análisis factorial (McGrew, Bruininks y Johnson, 1996, Widaman y McGrew, 1996; Thompson, McGrew y Brunininks, 1999).

En el siguiente cuadro puede verse una definición operativa de estas tres dimensiones, según el manual de la décima edición de la AAMR.

#### Ejemplos de destrezas adaptativas conceptuales, sociales y prácticas

<i>Conceptuales</i>	<i>Sociales</i>	<i>Prácticas</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje (receptivo y expresivo).</li> <li>• Lectura y escritura.</li> <li>• Conceptos sobre el dinero.</li> <li>• Auto-dirección.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpersonales.</li> <li>• Responsabilidad.</li> <li>• Auto-Estima.</li> <li>• Facilidad para ser engañado/a.</li> <li>• Inocencia.</li> <li>• Seguir normas.</li> <li>• Obedecer leyes.</li> <li>• Evitar ponerse en peligro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades cotidianas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Comida.</li> <li>– Movilidad.</li> <li>– Retrete.</li> <li>– Vestido.</li> </ul> </li> <li>• Actividades instrumentales cotidianas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Preparación de comidas.</li> <li>– Limpiar la casa.</li> <li>– Transportes.</li> <li>– Tomar medicación.</li> <li>– Manejo de dinero.</li> <li>– Uso del teléfono.</li> </ul> </li> <li>• Habilidades ocupacionales.</li> <li>• Seguridad en distintos entornos.</li> </ul>

(Luckasson y otros, 2002)

### 3. El modelo de competencia intelectual de Stephen Greenspan

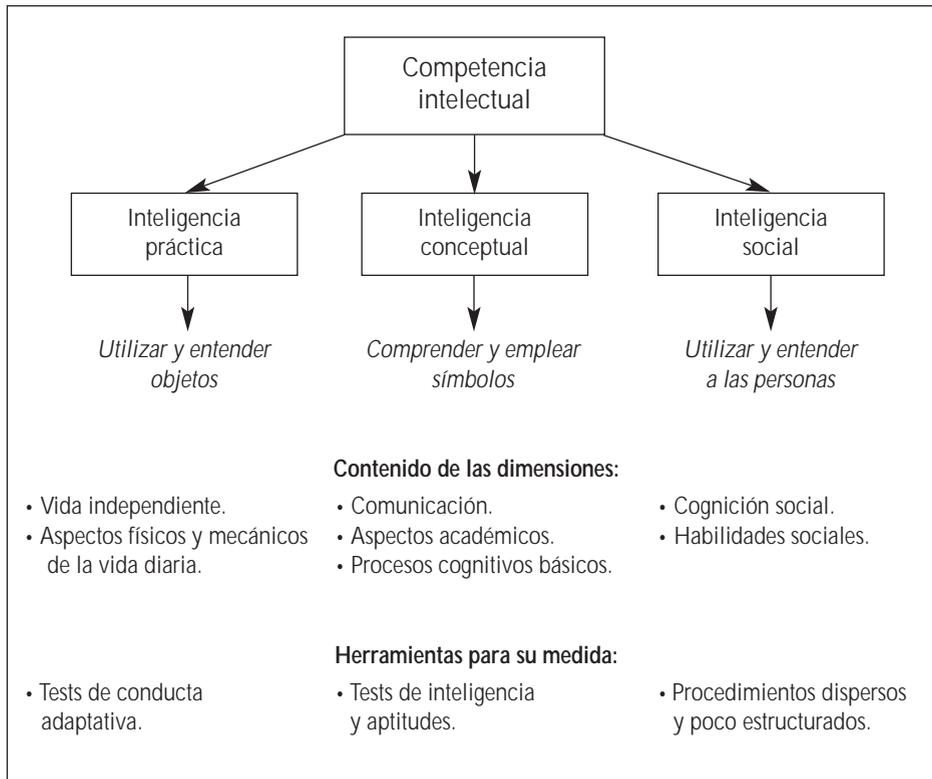
Pocos modelos han demostrado tanta amplitud, profundidad y capacidad heurística como los de Greenspan (1979, 1981a, 1981b) dentro del ámbito científico de la conducta adaptativa (McGrew y Bruininks, 1990; Reschly, 1990) y pocos como ellos han tenido tanta capacidad de sugestión para los redactores de las dos últimas ediciones de los manuales de la AAMR (Luckasson y otros, 1992 y 2002). Por eso parece obligado un comentario sobre ellos, y no sólo por el viraje hacia la triple categorización del constructo realizado por la Asociación, tan similar a lo que Greenspan dice, sino porque este modelo puede presentar un excelente andamiaje para repensar las conexiones entre la conducta adaptativa y la autodeterminación.

Greenspan es el autor de diversos modelos de competencia personal, social e intelectual. En estas líneas vamos a centrarnos únicamente en estos últimos. Aunque con variantes, retoques y cambios de denominaciones, este autor viene proponiendo desde 1979 un modelo de tres facetas –conceptual, social y práctica– para caracterizar la competencia intelectual de los seres humanos. Aunque con frecuencia se le atribuye a él, en realidad –como el propio autor señala– se trata de una propuesta añeja formulada por Thorndike (1920) a comienzos del siglo XX.

Thorndike (1920) fue el primero en proponer el concepto de inteligencia social para describir la capacidad para utilizar y entender a las personas. La inteligencia conceptual constituye el segundo elemento de su modelo. Expresa la capacidad de utilizar y entender símbolos. Estas cuestiones son las que evalúan los tests de inteligencia al uso. La tercera clase de inteligencia es la mecánica o práctica, que representaba para Thorndike la capacidad para utilizar y entender objetos. Greenspan (1981a) y otros autores han resaltado la proximidad entre la inteligencia práctica y buena parte del contenido de conducta adaptativa. Piénsese que el contenido de las destrezas de autonomía personal o las actividades domésticas, que forman frecuentemente parte de los tests de conducta adaptativa, esconden gran cantidad de problemas que ponen a prueba nuestra inteligencia práctica y mecánica.

Pueden verse en la Figura 1 las características básicas del modelo de competencia intelectual de Greenspan. Obsérvese en ella cómo debajo de cada uno de los tres tipos de inteligencia se expresa el contenido genérico de cada ámbito, y a continuación las posibilidades operativas que actualmente hay de medir las tres dimensiones.

Figura 1  
Modelo de competencia intelectual de Greenspan



A la vista de ese modelo, no extrañará al lector que Greenspan y Granfield (1992) hayan propuesto una redefinición del retraso mental, caracterizándolo como una limitación significativa de la capacidad cognitiva. Como puede verse en el modelo de inteligencia amplio que propone el autor, cabe tanto lo que la definición actual de la AAMR llama inteligencia –y que en términos operativos sigue midiéndose con tests de inteligencia– como la conducta adaptativa. Nótese, además, que se trata de una apuesta bastante pragmática ya que dos de las dimensiones equivalen nítidamente, en cuanto a herramientas de medida, a lo que la AAMR viene proponiendo desde hace décadas como criterios básicos para el diagnóstico de retraso mental. En cuanto a la tercera, inteligencia social, no disponemos aún de procedimientos de medida tan sencillos, rigurosos y difundidos como en los dos casos anteriores, aunque es cierto que, en mayor o menor medida, las escalas de conducta adaptativa evalúan habilidades sociales.

#### 4. Conducta Adaptativa y Autodeterminación: reflexiones finales

¿Cuáles son las conexiones entre los conceptos de conducta adaptativa y autodeterminación? Por un lado, parece que tienen relaciones de complementariedad. Por tradición histórica, la conducta adaptativa ha tenido, y sigue teniendo, una orientación muy centrada en la evaluación e intervención sobre comportamientos concretos y observables. De tal manera que los aspectos menos observables, y más propios de la inteligencia social que caracterizan en parte a la autodeterminación, muy a menudo están o ausentes o poco representados en las propuestas de herramientas de valoración y trabajo que se presentan desde este ámbito. Un posible motivo que pudiera explicar esto es que es más factible y operativo a partir del estado de nuestro conocimiento actual un planteamiento así, lo cual no niega para nada el valor de planteamientos teóricos distintos.

Volviendo a la complementariedad, cualquiera que repase una herramienta lo suficientemente amplia de conducta adaptativa se dará cuenta que autodeterminarse en la propia vida difícilmente puede hacerse sin partir de la sólida base que proporciona el conjunto de destrezas que precisa un ciudadano cualquiera para enfrentarse con un mínimo de éxito a las demandas adaptativas de cada día (Moreau, Bruininks y Montero, 2002). De todas maneras, la parte más compleja de la realización personal no se produce obviamente por un proceso de yuxtaposición de habilidades, como si se tratase de componentes de una máquina. Lo que nos hace personas dignas de tal nombre no es sólo la capacidad de ejecutar con más o menos eficiencia unas determinadas habilidades sino el ejercer responsablemente nuestra libertad. A esto último, apunta la autodeterminación, tanto desde el punto de vista psicológico individual, como desde el ideal de un sistema de prestación de servicios que garantice los apoyos necesarios para que las personas con discapacidad disfruten de los suficientes contactos personales, dinero e información para que tengan el poder de autodeterminarse efectivamente (Research and Training Center on Community Living, 1990; Bryant, Seay y Bryant, 1999).

Es precisamente esta vertiente cognitiva, de inteligencia social, de cognición social o de conducta adaptativa social, o como quiera que decidamos llamarla, la que a mi juicio y al de otros (Tamarit, 2001) más claramente intersecciona con el concepto de autodeterminación. Porque, ¿de qué manera podría materializarse ésta última sin ser capaz de realizar tareas cognitivas como, por ejemplo, ponerse en el lugar del otro para entender sus motivos, “leer” con efectividad las señales que los otros emiten para así interpretar sus estados de ánimo? ¿cómo podría una persona realizar elecciones libres y desarrollarlas en su vida sin, por ejemplo, poder juzgar los actos a partir de códigos éticos o hacerse entender por otros en función de nuestras intenciones comunicativas? (Greenspan y Love, 1997).

Una última reflexión –más bien deseo– sobre la autodeterminación: soy de los que piensan que es urgente y necesario elaborar y difundir propuestas ope-

rativas de trabajo, *curricula*, materiales de apoyo, experiencias, etc. que sirvan de ayuda a los profesionales de este país. No es una petición demasiado ambiciosa ya que materiales así existen en otros lares desde hace tiempo (Field, Hoffman, y Spezia, 1994) y algunos los tenemos ya a nuestra disposición (Crawley et al, 1988).

Volviendo a la conducta adaptativa, durante más de cuatro décadas un gran número de investigadores ha señalado que este concepto debiera integrarse en modelos de competencia personal o social más amplios que le sacasen de un cierto status atóxico y muy apegado a las preocupaciones específicas del mundo profesional. El modelo de Greenspan, ha sido presentado frecuentemente como una posible alternativa a este problema, y es que tiene muchas virtudes: es sencillo, bien fundamentado, significativo, con sólida tradición en la psicología científica y, además, existen evidencias empíricas sobre su validez (McGrew y Bruininks, 1990; McGrew, Bruininks y Johnson 1996).

El concepto de conducta adaptativa que propone la AAMR (Luckasson et al., 2002), con su triple división es una apuesta de futuro no exenta de riesgos. Comencemos por estos últimos: en primer lugar, hablar de conducta adaptativa práctica, social y conceptual nos remite al individuo, a rasgos personales, y nos puede alejar de los escenarios vitales que modulan, facilitan o inhiben la conducta adaptativa de las personas. Incidentalmente diré que el propio Greenspan no es nada ajeno a esta cuestión (Greenspan, 1999). A pesar de las críticas que cosechó, nadie puede negar que las diez áreas de conducta adaptativa de la novena edición nos aproximaban más a los contextos. Un peligro latente de la propuesta de la décima edición es que haya un cierto viraje psicométrico, y que acabemos actuando como si la conducta adaptativa fuese nada más que una cualidad personal, lo cual es parcialmente cierto.

La triple división del concepto puede trasladar a personas poco avisadas que las tres dimensiones son iguales en extensión, lo cual a mi juicio no es del todo cierto. Si se examinan varias herramientas de evaluación de conducta adaptativa se descubre generalmente que lo relativo a las habilidades de autonomía personal –próximo a la inteligencia práctica– tiene una presencia mayor que lo vinculado a lo social, y esto mayor que lo conceptual.

En cuanto a las apuestas de futuro de la actual formulación de la conducta adaptativa, me parece que intenta abrir las ventanas para atraer más investigación a este ámbito que pueda facilitar nuestra comprensión sobre un concepto tan multifacético, conocer mejor su posible naturaleza jerárquica y las relaciones que mantiene con lo que la AAMR, y muchos otros, llaman aún inteligencia, y que Greenspan denomina inteligencia conceptual.

A pesar de que está bien establecido empíricamente que inteligencia y conducta adaptativa son constructos relacionados pero autónomos (Harrison, 1987; Kamphaus, 1987), cada vez se nos hace más evidente a algunos que no es

posible hacer una reflexión a fondo sobre una de las dimensiones básicas del retraso mental sin realizarla sobre la otra. En mi opinión sigue siendo una anomalía que sigamos utilizando como indicador operativo de “la inteligencia” la puntuación de un test de inteligencia, cuando es bien sabido que estas herramientas no valoran, por ejemplo, la capacidad para entender los motivos de otros –inteligencia social– o para preparar un delicioso bocadillo –inteligencia práctica–. Me pregunto si esos ejemplos, y muchos otros, no merecerían formar parte también de un sustantivo tan hermoso como éste: inteligencia. Y naturalmente me respondo que sí.

## Bibliografía

- BANK-MIKKELSEN, E.R. (1976): “Denmark”, en KUGEL, R.B. y SHEARER, A. (eds.): *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, President’s Committee on Mental Retardation.
- BRYANT, B.R., SEAY, P.C. y BRYANT, D.P. (1999): “Assistive technology and adaptive behavior”, en SCHALOCK, R. (ed.): *Adaptive behavior and its measurement. Implications for the field of mental retardation*. Washington, American Association on Mental Retardation.
- CRAWLEY, B., MILLS, J., WERTHEIMER, A., WHITTAKER, A., WILLIAMS, P., y BILLIS, J. (1988): *¿Qué es la defensa y protección de uno mismo?* Cuaderno 1. Federación Vasca en Favor de las Personas con Minusvalías Psíquicas (FEVAS) [documento no publicado].
- DECI, E.L. y RYAN, R.M. (eds.) (2002): *Handbook of self-determination research*. Rochester, University of Rochester Press.
- FIELD, S., HOFMAN, A. y SPEZIA, S. (1998): *Self-determination strategies for adolescents in transition. Transition Series*. Austin, PRO-ED.
- GREENSPAN, S. (1979): “Social intelligence in the retarded”, en ELLIS, N.R. (ed.): *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research*. 2ª ed. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- (1981a): “Defining childhood social competence. A proposed working model”, en KEOGH, B.K. (ed.): *Advances in Special Education. A Research Annual. Socialization influences on exceptionality*. Vol. 3. Greenwich, JAI Press.
  - (1981b): “Social competence and handicapped individuals: Practical implications of a proposed model”, en KEOGH, B.K. (ed.): *Advances in Special Education. A Research Annual. Socialization influences on exceptionality*, vol. 3. Greenwich, JAI Press.
  - (1999): “A contextualist perspective on adaptive behavior”, en SCHALOCK, R. (ed.): *Adaptive behavior and its measurement. Implications for the field of mental retardation*. Washington, American Association on Mental Retardation.
- GREENSPAN, S. y GRANFIELD, J.M. (1992): “Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence”, *American Journal of Mental Retardation*, 96, 4, 442-453.
- GREENSPAN, S. y LOVE, P.F. (1997): “Social intelligence and developmental disorder: Mental retardation, learning disabilities, and autism”, en W.E. MACLEAN JR. (ed.): *Ellis’ handbook of mental deficiency, psychological theory and research*. 3ª ed. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

- GREENSPAN, S., SWITZKY, H.N. y GRANFIELD, J.M. (1996): "Everyday intelligence and adaptive behavior: A theoretical framework", en JACOBSON, J.W. y MULICK, J.A. (eds.): *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation*. Washington, American Psychological Association.
- GROSSMAN, H.J. (ed.) (1977): *Manual on terminology and classification in mental retardation*. Washington, American Association on Mental Retardation.
- HARRISON, P.L. (1987): "Research with adaptive behavior scales", *The Journal of Special Education*, 21, 1, 37-68.
- HEBER, R. (1959): "A manual on terminology and classification in mental retardation", *American Journal of Mental Deficiency*, Monograph Supplement, 64.
- KAMPHAUS, R.W. (1987): "Current psychometric issues in the assessment of adaptive behavior", *The Journal of Special Education*, 21, 1, 27-35.
- LUCKASSON, R., SCHALOCK, R.L., COULTER, D.L. SNELL, M.E., POLLOWAY, E.A., SPITALNIK, D.M., REISS, S. y STARK, J.A. (1992): *Mental retardation. Definition, Classification and Systems of Supports*. 9ª ed. Washington, American Association on Mental Retardation.
- LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTINX, W.H.E., COULTER, D.L., CRAIG, E.M., REEVE, A., SCHALOCK, R.L. y SNELL, M. (2002): *Mental Retardation: Definition, Classification, and systems of supports*. 10ª ed. Washington, American Association on Mental Retardation.
- MCGREW, K.S. y BRUININKS, R.H. (1990): "Defining adaptive and maladaptive behavior within a model of personal competence", *School Psychology Review*, 19, 1, 53-73.
- MCGREW, K.S., BRUININKS, R.H. y JOHNSON, D.R. (1996): "Confirmatory factor analytic investigation of Greenspan's model of personal competence", *American Journal of Mental Retardation*, 100, 5, 533-545.
- MEYERS, C.E., NIHIRA, K. y ZETLIN, A. (1979): "The measurement of adaptive behavior", en N.R. ELLIS (ed.): *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research*. Hillsdale, Lawrence Earlbaum.
- MILLIGAN, G.H. (1961): "History of the American Association on Mental Deficiency", *American Journal of Mental Deficiency*, 66, 357-369.
- MORREAU, L.E., BRUININKS, R.H. y MONTERO, D. (2002): *Inventario de Destrezas adaptativas (CALS)*. Bilbao, Mensajero.
- NIRJE, B. (1976): "The normalization principle", en KUGEL, R.B. y SHEARER, A. (eds.): *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, President's Committee on Mental Retardation.
- SCHALOCK, R. (ed.) (1999): *Adaptive behavior and its measurement. Implications for the field of mental retardation*. Washington, American Association on Mental Retardation.
- SCHALOCK, R. (2001): "Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida", en VERDUGO, M.A. y JORDÁN DE URRÍES VEGA, F.B. (cords.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. *Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca, Amarú.
- RESCHLY, D. (1990): "Adaptive behavior", en THOMAS, A. y GRIMES, J. (eds.): *Best practices in school psychology*. 2ª ed. Washington, National Association of School Psychologists.
- RESEARCH AND TRAINING CENTER ON COMMUNITY LIVING (1990): *Effective self-advocacy. Empowering people with disabilities to speak for themselves. Report, 90-4*. Minneapolis, Research and Training Center on Community Living, Institute on Community Integration, University of Minnesota.

- SCHEERENBERGER, R.C. (1987): *Mental retardation. A quarter of century of promise*. Baltimore, Brookes.
- TAMARIT, J. (2001): "Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental", en VERDUGO, M.A. y JORDÁN DE URRÍES VEGA, F.B. (cords.): *"Apoyos, autodeterminación y calidad de vida"*. Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca, Amarú.
- THOMPSON, J.R., MCGREW, K.S. y BRUININKS, R.H. (1999): "Adaptive and maladaptive behavior: functional and structural analysis", en SCHALOCK, R. (ed.) (1999): *Adaptive behavior and its measurement. Implications for the field of mental retardation*. Washington, American Association on Mental Retardation.
- THORNDIKE, E.L. (1920): "Intelligence and its uses", *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- WEHMEYER, M.L. (2001): "Autodeterminación: Una visión de conjunto", en VERDUGO, M.A. y JORDÁN DE URRÍES VEGA, F.B. (cords.): *"Apoyos, autodeterminación y calidad de vida"*. Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad. Salamanca, Amarú.
- WIDAMAN, K.F. y MCGREW, K.S. (1996): "The structure of adaptive behavior", en JACOBSON, J.W. y MULICK, J.A. (eds.): *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation*. Washington, American Psychological Association.
- WOLFENBERGER, W. (1972): *The principle of normalization in human services*. Toronto, National Institute of Mental Retardation.



# EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA AUTODETERMINADA Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Felisa PERALTA / Aitziber ZULUETA

Universidad de Navarra

## Introducción

El desarrollo de la conducta autodeterminada se configura en la actualidad como un objetivo fundamental tanto para los investigadores como para los profesionales en el ámbito de la educación especial. Varios factores han contribuido a incrementar este interés:

1. El fenómeno de la globalización, que ha hecho más patente la diversidad humana.
2. El cambio de visión de la discapacidad. La llamada “psicología positiva” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), la aplicación del principio de normalización, la nueva conceptualización de la discapacidad ofrecida por la OMS (1998), la aparición de los movimientos de autodefensa y la relevancia concedida a la calidad de vida han ayudado a acentuar los aspectos positivos de las personas con discapacidad. Así, actualmente se reconocen sus derechos a vivir de forma independiente, a decidir y elegir cuestiones relativas a su propia vida; y a disfrutar de una mayor inclusión e integración en los ambientes educativos, sociales y culturales de su comunidad.
3. Las nuevas propuestas legislativas que han propiciado la participación más plena en la comunidad y una mayor protección frente a la discriminación y exclusión.
4. La preocupación por el desarrollo profesional (*career development*) de las personas con discapacidad una vez terminan su escolarización y por las necesidades que los programas de transición a la vida adulta deben cubrir.

Sin embargo, a pesar de este relativo optimismo, es fácil constatar que las personas con discapacidad, en su mayoría, dejan la escuela sin haber adquirido habilidades cruciales para responder a las exigencias de la vida adulta. El sistema de apoyos propiciado desde la educación especial maximiza la adquisición de aprendizajes básicos o habilidades de la vida diaria, pero los alumnos siguen dependiendo de sus profesores y padres para tomar decisiones o valorar sus acciones, y para adaptarse a los cambios de su entorno (Martin y Huber Marshall, 1997<sup>1</sup>; Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer 1998b). Es decir, no se les enseña a ser personas autodeterminadas, no aprenden a responder a cuestiones clave como ¿qué me gusta?, ¿qué puedo hacer?, ¿qué quiero?, ¿qué busco?, ¿qué estoy dispuesto a hacer para tener lo que no tengo? (Mithaug, 1993).

Así, es conocido que las personas con discapacidad, y más concretamente los alumnos con discapacidad cognitiva, son fácilmente influenciados por los otros, presentan un *locus* de control externo, tienen baja autoestima y una percepción poco realista acerca de sus puntos fuertes y débiles, toman menos decisiones y, en general, están sobreprotegidos (Wehmeyer y Metzler, 1995; Field y otros 1998b; Robertson y otros, 2001). Esta situación se incrementa por las escasas oportunidades que les ofrece el entorno (Field, Hoffman y Spezia, 1998a; Hughes, Pitkin y Lorden, 1998; Jenkinson, 1999; Stancliffe y Wehmeyer, 1995; Verdugo, 2000). Por todo ello, son menos capaces y están menos preparados que sus iguales para tomar decisiones relacionadas con asuntos relevantes de su vida. Por otra parte, estos alumnos pueden poseer las destrezas necesarias para desarrollar conductas autodeterminadas, pero si no se les permite emplearlas, no lograrán un nivel aceptable de autodeterminación, y lo que es peor, llegarán a creer que no son capaces de alcanzarlo (Peralta, Zulueta y González-Torres, 2002).

¿Cómo podemos evitar que importantes hitos de la vida adulta, como el empleo, la vida independiente, o la integración en la comunidad, permanezcan fuera del alcance de muchos jóvenes con discapacidad? Una respuesta clave a esta cuestión es capacitar a los alumnos, mediante la incorporación al currículo de los contenidos necesarios, para que lleguen a ser más autodeterminados; es decir, más independientes para conocer sus necesidades, plantear metas y decidir planes de acción para conseguirlas (Martin y Huber Marshall, 1997). Esta convicción está también apoyada por los hallazgos de la investigación (Hughes

1. Según datos proporcionados por Martin y Huber Marshall (1997) obtenidos de un estudio americano con 30.000 alumnos de secundaria en los años 80, los alumnos con discapacidad abandonan la escuela con más frecuencia (37%) que los alumnos sin discapacidad (19%). Asimismo, son más frecuentes el desempleo o la precariedad del empleo, y situaciones de vida dependiente. Sólo el 35-45% de los alumnos con discapacidad encuentran trabajo al dejar la escuela, la probabilidad de encontrar empleo decrece con el tiempo.

y otros, 1998; Kavale y Forness, 1999; Wehmeyer y Schwartz, 1997<sup>2</sup>; Wehmeyer, Agran, Palmer y Mithaug, 1998).

Por ello, de la misma manera que la investigación educativa ha destacado la importancia de implicar activamente al alumno en su proceso de aprendizaje, tal como señalan los principios constructivistas (Alesandrini y Larson, 2002; Coll y otros, 1993) y los modelos sobre el aprendizaje autorregulado (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Schunk y Zimmerman, 1998), también es preciso empezar a considerar que la persona con discapacidad cognitiva puede modificar sus conductas y lograr un mayor control de su vida, de su proceso de aprendizaje y de las decisiones importantes. Esto es, desarrollar su autodeterminación. Sin embargo, este desarrollo no tendrá las mismas posibilidades ni el mismo alcance que en el caso de la persona sin limitaciones; en cualquier caso, ser autodeterminado no es una cuestión de todo o nada y consideramos que siempre es posible alcanzar un mayor grado de autodeterminación mejorando las actitudes (confianza, automotivación, etc.) y las habilidades (establecer metas, buscar medios, resolver problemas, hacer elecciones, etc.) de los alumnos con discapacidad (Peralta y otros, 2002).

Para poder intervenir en el desarrollo de la conducta autodeterminada es preciso conocer, valorar, y analizar, a través de la evaluación, las necesidades del alumno, así como las características de su contexto escolar y social de cara a tomar decisiones de mejora. Evaluación e intervención son parte de un proceso continuo, en el que la evaluación proporciona la información necesaria para plantear objetivos de intervención dirigidos a potenciar al máximo el desarrollo de la persona. El objetivo de este trabajo, que se ha centrado en la etapa de transición a la vida adulta, es analizar el proceso de evaluación de la conducta autodeterminada y, a continuación, ofrecer algunas orientaciones educativas obtenidas de una revisión de distintos programas de intervención recogidos de la literatura.

## 1. Evaluación de la conducta autodeterminada

Como acabamos de señalar, evaluación e intervención están necesariamente relacionadas en todas las propuestas educativas, el proceso de evaluación proporciona la información que da paso a la toma de decisiones de intervención.

Ahora bien, la evaluación se ha usado a menudo para identificar los puntos débiles del alumno y para proponer los objetivos de la instrucción relacionados

2. Resultados de una investigación de Wehmeyer y Schwartz (1997) indican que los alumnos con dificultades de aprendizaje o con discapacidad cognitiva que eran autodeterminados, obtuvieron resultados más positivos cuando dejaron la escuela (un empleo, mejor salario, etc.) que sus iguales no autodeterminados.

con esos puntos débiles (Field y otros, 1998b). Por ello, las personas con discapacidad intelectual ven la evaluación como una más de las muchas situaciones *diseñadas* para demostrar y confirmar que tienen retrasos, de tal manera que pueden tender a rechazarla, e incluso *simular* entender las preguntas a pesar de que no las entienden (Szymanski, 2000). Por tanto, el proceso de evaluación de la autodeterminación no puede seguir el mismo protocolo que en el caso de los alumnos sin discapacidad, debe ser un proceso más flexible y colaborativo. Requiere mayor dedicación ya que, a menudo, las preguntas deben ser reformuladas, adaptadas o simplificadas y los ejemplos, las repeticiones y otro tipo de apoyos visuales como los pictogramas, se hacen imprescindibles a la hora de lograr la comprensión por parte de estas personas (Finlay y Lyons, 2001, 2002; Cherry, Njardvik y Dawson, 2000). Es más importante dirigir la evaluación a la identificación de los puntos fuertes del alumno ya que constituyen el punto de partida para mejorar las áreas de dificultad.

La evaluación de la conducta autodeterminada debe estar planteada de tal manera que suponga una ayuda a los alumnos y que les permita llegar a comprender que dicha evaluación constituye una oportunidad de ayudarse a sí mismos respecto a lo que pueden hacer. De este modo se evitarán sentimientos de inseguridad o fracaso, siempre que se ofrezcan a continuación, oportunidades de aprendizaje y de experiencias que capaciten al alumno para progresar en los aspectos menos satisfactorios.

### 1.1. *Objetivos de la evaluación*

Como ya se ha señalado, para elaborar programas de desarrollo de la conducta autodeterminada, es importante recoger, a través de la evaluación, la información que, convenientemente contrastada y analizada, tenga efectos positivos en la vida de los alumnos. Según Field y otros (1998b) los objetivos de la evaluación de la autodeterminación son:

a) *Promover la autoconciencia.* Tomar conciencia de las limitaciones, habilidades, necesidades, preferencias e intereses es un componente fundamental de la autodeterminación. Los datos obtenidos en la evaluación se pueden emplear para ayudar al alumno a tener una “imagen” más precisa de sí mismo y de su entorno, de cara a que pueda decidir qué es más importante para él y para que desarrolle una mayor confianza y aceptación. Esto requiere identificar: 1) los puntos fuertes y las áreas que deben ser mejoradas, y 2) los factores ambientales que promueven o impiden la autodeterminación.

b) *Planificar la intervención.* Si el proceso de evaluación ha sido adecuado ofrece información útil del nivel actual del alumno y permite al equipo educativo tomar decisiones acerca de sus necesidades.

c) *Hacer adaptaciones en el ambiente.* La evaluación del contexto (físico y social) puede revelar que existen pocas oportunidades para practicar conductas autodeterminadas, o que hay barreras importantes como una figura extremadamente autoritaria y controladora o, por el contrario, una ausencia de orden o de consecuencias predecibles. Por tanto, la evaluación debe dirigirse también a lograr cambios en el ambiente.

d) *Evaluar la intervención.* Los resultados de la evaluación pueden mostrar la efectividad de los programas y usarse para hacer modificaciones en los mismos. Se recoge información antes y después de la instrucción para valorar el progreso del alumno en la adquisición de habilidades relacionadas con la autodeterminación y, si es preciso, programar nuevas metas de instrucción.

## 1.2. *Quién lleva a cabo la evaluación*

Como en todo proceso de evaluación que requiere la participación de diversas fuentes de información, la evaluación de la autodeterminación implica al propio alumno, a los profesores y a los padres por lo que debe hacerse en equipo. Además de recoger información valiosa, este proceso puede esclarecer la diversidad de percepciones u opiniones acerca de la capacidad del alumno y de su funcionamiento actual de cara a posibilitar un trabajo consensuado en equipo (Field y otros 1998b).

### a) Papel del alumno

El alumno tiene un papel central, es un participante activo ya que ofrece datos acerca de sí mismo o de las formas en que su ambiente apoya o impide la autodeterminación. Debe ser previamente informado y estar de acuerdo con el propósito de la evaluación (Wehmeyer, Agran y Hughes, 2000).

### b) Papel de los profesores

Los profesores proporcionan información adicional e imprescindible. Tienen ante todo un papel de colaborador, facilitador, y de guía, ya que conocen al alumno y el modo más adecuado de evaluarlo, así como los recursos del centro y de la comunidad.

### c) Papel de la familia

Tiene un papel crítico, aunque también una mayor implicación emocional, y es preciso trabajar estrechamente con ella.

### 1.3. Procedimiento de evaluación

La autodeterminación es un constructo multidimensional que requiere una evaluación comportamental, con diferentes tipos de instrumentos, en distintas situaciones y desde una aproximación que implique la colaboración entre alumno y evaluador (Field y otros, 1998b).

Así, desde un punto de vista metodológico, se pueden tener en cuenta los siguientes aspectos (Heal y Sigelman, 1996):

- La información acerca de las características del alumno y del ambiente puede ser aportada directamente por el individuo o por un observador externo.
- La información puede ser objetiva (qué habilidades tiene el alumno: si elige o no dónde vivir o en qué trabajar o si se implica en actividades de las que ha expresado sus preferencias) o subjetiva (actitudes y percepciones que el alumno tiene acerca de su competencia o del control en algunos aspectos de su vida u otros componentes actitudinales de autodeterminación).
- Finalmente, puede indicar directamente las características que son medidas (medida absoluta) o ser un índice relativo al compararla con alguna medida estándar normativa o con un resultado ideal.

Algunos de los métodos tradicionales que pueden ser usados son:

a) *Análisis de la información antecedente*. Uno de los primeros recursos de información es el material contenido en el informe escolar del alumno. Dicho informe suele contener evaluaciones previas, adaptaciones curriculares y observaciones de otros profesionales que hayan trabajado antes con el alumno. Además de los conocimientos y destrezas del alumno, también puede registrar información acerca de sus preferencias e intereses, sin olvidar que sólo, y no es poco, es un indicativo de su historia previa y que no tiene por qué coincidir con su nivel actual de funcionamiento o que, incluso, puede basarse en percepciones que otros tienen del alumno y que discrepen con la percepción que él tenga de sí mismo.

b) *Entrevistas*. Ofrecen la posibilidad de obtener información de diferentes fuentes. Pueden ayudar a identificar necesidades, intereses, sueños o metas del alumno tal como son expresadas y percibidas por él o por personas significativas de su entorno. Esta técnica contribuye a detectar posibles discrepancias en las percepciones y ayuda a dibujar un perfil más preciso e integrado de las habilidades y deseos del alumno, así como a desarrollar metas más apropiadas de transición.

c) *Observación comportamental*. Es uno de los mejores medios ya que permite evaluar la habilidad aplicada en el entorno natural. Pero también puede

existir un sesgo en la percepción del observador que, no obstante, se puede corregir usando un procedimiento sistemático de observación y con diferentes observadores en distintos contextos.

d) *Evaluación curricular*. Consiste en recoger, a través de la observación directa y sistemática, diversas muestras del rendimiento del alumno en situación de aprendizaje. Se toma como base el currículo usado en el aula, se determinan las necesidades del alumno en relación con los contenidos curriculares y se valoran el tipo de ayudas y el grado de apoyos requeridos para las adaptaciones precisas (véase, Verdugo, 1994). Supone una evaluación más auténtica al examinar al alumno en el contexto de aprendizaje. Un medio adecuado en el caso de la autodeterminación es la evaluación “portafolios”. Consiste en recoger materiales (muestras de escritura, resúmenes de observaciones del profesor, vídeos, fotografías, fichas, etc.) que documenten el progreso del alumno en un área determinada, definiendo previamente los criterios frente a los que se va a comparar su trabajo.

e) *Tests psicométricos*. Son instrumentos estandarizados que se pueden referir a normas o a criterios. El objetivo de estos tests es comparar la ejecución a lo largo del tiempo y evaluar la efectividad de un programa de autodeterminación, ya que no obtenemos ninguna ventaja de comparar la autodeterminación de un alumno con la de otro alumno. Estos tests no miden la capacidad del alumno para usar habilidades en contextos reales, además pueden dar resultados erróneos si el alumno no comprende las preguntas o tiene ansiedad. Sin embargo, pueden proporcionar una escala estándar con la que comparar qué características deben ser medidas.

Presentamos también algunos de los procedimientos empleados en la evaluación de la conducta autodeterminada (ver anexo 1). De los instrumentos reflejados en dicho anexo pasamos a describir más detenidamente las características de las *Escalas Minnesota* de Abery, Elkin, Smith, Springborg y Stancliffe (2000) y el *ARC* de Wehmeyer (1995).

a) Las *Escalas de Minnesota* (Abery y otros, 2000) han sido creadas en el Centro de Investigación y Entrenamiento en la Vida Comunitaria del Instituto para la Integración Comunitaria de la Universidad de Minnesota. Su objetivo es estimar el grado de autodeterminación que presentan las personas jóvenes y adultas con RM (en adelante RM). Este instrumento consta de cuatro escalas que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1

## Descripción de las escalas de autodeterminación de Minnesota por áreas o subdominios

<i>Escalas</i>	<i>Áreas o subdominios</i>
<p>Escala de destrezas, actitudes y conocimiento (32 ítems)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Destrezas: toma de decisiones, establecimiento de metas, solución de problemas, autorregulación, auto-defensa, habilidades sociales y de comunicación y habilidades de la vida en comunidad.</li> <li>2. Actitudes: <i>locus</i> de control, autoestima y autoaceptación, autoconfianza y autoeficacia, determinación y sentimientos valorados por otros.</li> <li>3. Conocimientos: recursos y sistema, leyes, derechos y responsabilidades, identificación de opciones y autoconciencia.</li> </ol>
<p>Escala de preferencias en la toma de decisiones (33 ítems)</p>	<p>Estas tres escalas incluyen ítems referidos a los siguientes contextos o situaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En casa.</li> <li>2. Con los amigos.</li> <li>3. Con respecto a su salud.</li> <li>4. Ocio y tiempo libre.</li> <li>5. En el trabajo.</li> <li>6. En el establecimiento de metas y la realización de planes.</li> </ol>
<p>Importancia del control (33 ítems)</p>	
<p>Ejercicio de control (54 ítems)</p>	

– La *Escala de Destrezas, Actitudes y Conocimiento* está diseñada para estimar el grado en que las personas con RM poseen las características internas asociadas con la autodeterminación. Cada ítem presenta una afirmación sobre dos personas que responden a una determinada situación de forma diferente. El sujeto tiene que indicar o señalar cuál de las dos personas representadas en los pictogramas se parece más a él.

– La *Escala de Preferencias en la Toma de Decisiones* informa, a través de las preguntas realizadas al sujeto, acerca de quién prefiere que tome algunas decisiones relacionadas con diferentes aspectos de su vida y en diferentes contextos. Las respuestas pueden ser “yo”, “otros” o “yo con ayuda”. Presenta pictogramas que facilitan la comprensión de los ítems y se pueden repetir o parafrasear las veces que se considere necesario.

– Por su parte, la *Escala de Importancia del Control* puede utilizarse de manera independiente como apoyo a la planificación de programas o, junto a la Escala de Ejercicio del Control, para evaluar el grado de importancia que otorga el sujeto a aquellas decisiones que son tomadas por él o por otros. El objetivo de

esta escala es comprobar la coincidencia entre lo que realmente eligen (ejercicio del control) y la importancia que otorgan a esa elección. Se inicia cada pregunta con la frase “te parece importante...?” y a continuación el sujeto debe especificar cuánto se preocupa por cada aspecto: “poco”, “regular” o “mucho”. Podrá responder bien verbalmente o señalando la respuesta correcta en los pictogramas.

– La última escala, *Ejercicio del Control*, trata de identificar quién toma realmente determinadas decisiones en la vida del sujeto. Las posibles opciones de respuesta son: “yo decido”, que significa que la decisión, la mayoría de las veces, la toma el propio sujeto; “otros deciden”, que indica que la decisión final la toman otras personas (debe indicar quién: padres, profesores, monitor, amigo, etc.); y “lo decidimos juntos”, si la decisión final es la mayoría de las veces un acuerdo entre la persona y alguien más; las decisiones tomadas con los demás pueden darse cuando la persona recibe asistencia o ayuda de otros a la hora de tomar su decisión. Está permitido repetir o parafrasear cualquier ítem tantas veces como sea necesario así como utilizar los pictogramas para facilitar su comprensión. Asimismo, se incluyen cuatro ítems para detectar sesgos en las respuestas de los entrevistados referidos a la aquiescencia (tendencia a responder “sí” a todas las cuestiones) y a la novedad (tendencia a repetir la última opción ofrecida). Dos ítems se preguntan antes de que empiece la entrevista y los otros dos se han intercalado a lo largo de la escala.

Cada una de estas cuatro escalas presenta dos formas: la primera, que acaba de ser descrita, se aplica directamente a modo de entrevista al alumno con RM; la segunda forma se dirige a los profesores o cuidadores a modo de autoinforme y permite contrastar la información obtenida de los alumnos para apreciar posibles discrepancias.

En estos momentos se está procediendo, una vez traducidas y adaptadas las escalas a nuestro contexto, a la realización de un estudio piloto para comprobar su eficacia en la evaluación de la conducta autodeterminada. Podemos adelantar que, con los alumnos con RM, la aplicación de las cuatro escalas debe hacerse, cuando menos, en dos sesiones diferentes, que la escala de mayor dificultad es la de Importancia del Control y que los pictogramas constituyen un estímulo importante para facilitar la comprensión de los ítems. Asimismo, constituye un medio idóneo para obtener información acerca de las características del alumno y de su contexto relacionadas con la autodeterminación.

b) La *Escala de Autodeterminación de ARC (The Arc's Self-Determination Scale)* ha sido elaborada por Michael Wehmeyer y publicada en 1995. Aplicada en situación individual o de grupo, proporciona una medida de la autodeterminación a través del autoinforme del alumno. Ha sido diseñada para adolescentes con discapacidad, particularmente alumnos con RM y dificultades de aprendizaje y está configurada por 72 ítems divididos en cuatro secciones (Tabla 2).

La escala así diseñada define operacionalmente el marco teórico del constructo de autodeterminación según Wehmeyer, no ha sido concebida como un ins-

trumento diagnóstico o prescriptivo entendido convencionalmente, sino como un medio que facilita la toma de decisiones de los alumnos con discapacidad, de los educadores y de los investigadores. Así, su aplicación pretende rescatar la voz de los alumnos con discapacidad en esta importante área, y generar una “discusión” entre alumnos y profesores acerca de las limitaciones, deseos, creencias, capacidades y planes de futuro de cada alumno. Además, aspira a ser un medio a través del cual los investigadores puedan evaluar qué ambientes, estrategias de instrucción y materiales curriculares posibilitan o impiden la autodeterminación.

A partir de un estudio piloto (para más información ver Peralta y otros, 2002) en el que se aplicó esta escala a alumnos con RM, que dio lugar a una serie de adaptaciones y modificaciones tanto de procedimiento como de contenido de algunos ítems, podemos afirmar, según los análisis efectuados, que cada una de las áreas de las distintas secciones constituye una base para la discusión, el consenso y la negociación entre alumnos y profesores acerca de las creencias, capacidades, decisiones e intereses y limitaciones del alumno.

Tabla 2

#### Descripción de la Escala de Autodeterminación de Wehmeyer por áreas

<i>Secciones</i>	<i>Áreas</i>
Autonomía (ítems 1-32)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grado de independencia de la persona, en relación con aspectos del cuidado personal, tareas domésticas e interacción con el ambiente.</li> <li>2. Capacidad de elección o de actuar en función de las preferencias, creencias, intereses y capacidades (incluye el empleo del tiempo libre, el grado de participación e interacción en la comunidad, los planes y actuaciones en relación con la etapa postescolar y la expresión personal de sus preferencias).</li> </ol>
Auto-regulación (ítems 33-41)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolución de problemas cognitivos interpersonales.</li> <li>2. Establecimiento de metas y realización de tareas.</li> </ol>
Creencias de control y eficacia (ítems 42-57)	Indicador global del control percibido: <i>locus</i> de control, autoeficacia y expectativas de éxito.
Autoconciencia (ítems 58-72)	Autoconciencia, autoaceptación, autoconfianza, o autoestima: comprensión que un individuo tiene acerca de sus propias emociones, capacidades y limitaciones y el grado en que puede estar influido por otros o por sus propias motivaciones y principios.

Los alumnos con RM obtienen las puntuaciones más bajas en las áreas de Interacción con el ambiente y Participación en la comunidad (sección Autonomía), lo que da cuenta del restringido campo de intereses y de las mínimas oportunidades de participación social de estas personas. Las dos secciones que han generado mayor número de dificultades en cuanto a la comprensión de los ítems han sido: Creencias de control y Autoconciencia.

Para paliar el problema de aquiescencia o de las percepciones poco realistas por parte de los alumnos con RM encuestados, es imprescindible, como ya se ha señalado anteriormente, contrastar la información obtenida del alumno con otras fuentes y analizar su contexto próximo, así como asegurarse, a través de ejemplos o reformulaciones de los ítems, que el alumno comprende las cuestiones planteadas.

Consideramos que ambas escalas realmente constituyen un vehículo a través del cual las personas con discapacidad puedan tomar mayor conciencia acerca de sus capacidades, limitaciones, creencias o expectativas de futuro. Ofrecen una oportunidad a los profesionales de conocer los puntos fuertes y débiles de sus alumnos con discapacidad cognitiva sobre aspectos tan relevantes como su autonomía, autorregulación, autoconciencia, creencias de control y eficacia, solución de problemas, autodefensa, habilidades sociales y de comunicación y habilidades de la vida en comunidad. La información así obtenida, que no pretende referirse a normas, posibilitará una propuesta educativa más acorde con las necesidades de estas personas.

## 2. Programas de intervención

El objetivo de la intervención es ayudar a las personas con discapacidad a ser más autodeterminadas. La educación, a lo largo de sus diferentes etapas, es, después de todo, la primera y más importante contribución para prepararse con éxito para la vida (Ryan y Deci, 2000, 2001). Es evidente que nadie es completamente autodeterminado, existen condiciones ambientales o acciones de otras personas que tienen un impacto en nuestra vida. Sin embargo, si el desarrollo de la autodeterminación se incorpora realmente al currículo, se da la oportunidad de que estas personas tengan, en un mayor grado, un papel más activo ante los acontecimientos, asuman mayor responsabilidad, se valoren a sí mismas, y tomen decisiones acerca de sus propia vida (Field y Hoffman, 1996; Martin y Huber Marshall, 1997; Wehmeyer y otros, 1998; Wehmeyer, 2001).

La autodeterminación es a la vez un objetivo central del currículo y un referente para la toma de decisiones curriculares. Elegir, decidir y resolver problemas son aspectos transversales del currículo, que requieren un contexto educativo que posibilite la participación del alumno, que lo considere como un copartícipe de

su proceso educativo y que lo apoye y respete. Ciertamente, habrá diferencias notables en los planteamientos curriculares en función de las necesidades del alumno y de su nivel de desarrollo, así como del contexto educativo (centro ordinario o centro específico).

Como en el caso de la evaluación, el desarrollo de estos contenidos es una labor de equipo en la que cada miembro juega un papel crucial (Field y otros 1998b):

a) *Papel de los padres*. Ante todo, proporcionar a su hijo la oportunidad de usar habilidades de autodeterminación y establecer los límites de manera positiva y clara, apoyando y valorando el progreso en la consecución de sus metas. Es decir, los padres deben por ejemplo, proteger y dar independencia a la vez, valorar lo que sus hijos dicen o hacen, permitir que formen parte de las actividades y decisiones familiares o posibilitar que asuman responsabilidades (Davis y Wehmeyer, 1991).

b) *Papel del profesor*. Debe crear, a través de sus actitudes, expectativas y acciones, las condiciones que promuevan el aprendizaje autorregulado (Wehmeyer y otros, 1998) y que permitan que el alumno mejore sus estrategias frente a los problemas, confiando en su capacidad. Evidentemente, esto requiere que, además de reconocer la importancia de la autodeterminación, los profesores reciban formación específica sobre métodos, estrategias y materiales que puedan promoverla (Wehmeyer y otros, 2000).

c) *Papel del alumno*. Enseñar autodeterminación significa centrarse en el alumno, requiere enseñarle habilidades de resolución de problemas, emplear más tiempo en capacitarle para que aprenda acerca de sí mismo, sepa elegir sus actividades y haga elecciones basadas en sus planes de futuro. Esto sólo lo puede hacer si explora sus puntos fuertes y limitaciones y examina las opciones disponibles para él (autoconciencia).

### 2.1. *Revisión de programas y materiales curriculares*

Existen en la literatura especializada un buen número de publicaciones sobre programas, estrategias y métodos dirigidos a desarrollar la conducta autodeterminada. Así, Agran (1997) ha reunido en un manual una serie de trabajos sobre las principales habilidades de autodeterminación; Field y otros (1996, 1998a, 1998b) han revisado 35 programas y materiales curriculares y ofrecen una propuesta curricular y estrategias de intervención para adolescentes; Wehmeyer y otros (1998) proponen una guía para que el profesor enseñe autodeterminación a alumnos adolescentes; y el Departamento de Educación de Oregon (2001) ha elaborado una guía de recursos para facilitar la transición y mejorar la autodeterminación y la autodefensa.

En el Anexo 2 se recogen algunos de estos programas, el tipo de alumnos a los que van dirigidos, los contenidos educativos que abordan y los principales materiales que emplean.

A partir de la revisión efectuada, podemos señalar que los programas orientados a desarrollar la conducta autodeterminada de las personas con discapacidad presentan las siguientes características:

1. Se basan en un *modelo de enseñanza* inclusiva que propicie la participación e integración de los alumnos en la comunidad y que posibilite el aprendizaje autodirigido.

2. La *presentación del programa*. Ciertamente la incorporación al currículo de los componentes de autodeterminación exige unas fases previas de preparación y presentación de los contenidos, de cara a implicar a profesores y padres y explicar el propósito a los alumnos; este último aspecto se ha podido trabajar ya en el proceso de evaluación.

3. El *objetivo*. Capacitar a los alumnos (*empowerment*) para que, con las ayudas necesarias, sean más autónomos, tomen decisiones y controlen sus vidas, desarrollen habilidades de autodefensa y aumenten su autoestima y autoconfianza (Bambara y Cole, 1997; Martin y Huber Marshall, 1997).

4. *El contexto de aprendizaje*. Se requiere un estilo de enseñanza no directivo y centrado en el alumno. El clima del aula (Field y Hoffman, 1996) debe reducir el excesivo control que limite o impida cualquier oportunidad de practicar la autodeterminación por parte de los alumnos. Para ello, se deben preparar contextos interactivos y cooperativos que, con los apoyos, guías o claves necesarias, faciliten un desenvolvimiento más autónomo.

5. El *profesor*. Es ante todo un facilitador, un colaborador empeñado en ayudar y capacitar al alumno en todo el proceso. Se trata de no sustituir al alumno, sino de acompañarle en el desarrollo de la autoconciencia, del planteamiento de metas, de la ejecución independiente, del autocontrol, etc. Para ello, empleará las estrategias adecuadas en función de las necesidades del alumno, desde el modelado a las guías antecedentes, las ayudas gestuales o el manejo de contingencias, entre otras.

6. *El alumno*. Debe ser un participante activo en todo el proceso de enseñanza. A través de diferentes fases y a lo largo de distintas etapas puede aprender a usar una serie de procedimientos dirigidos a la adquisición de conocimientos y habilidades para la resolución de problemas de manera autorregulada. Para ello, necesita conocer sus puntos fuertes y débiles, expresar sus necesidades, e identificar y priorizar sus preferencias, intereses, creencias y valores (a través de la evaluación, el alumno ha podido ya hacer patentes estas cuestiones).

7. La *estructura del programa*. El primer componente de los programas de intervención se basa en la capacitación del alumno para *resolver problemas* de

manera autorregulada. Este proceso se completa de manera sistemática a lo largo de cuatro fases:

- Definición del problema o planteamiento de metas y objetivos.
- Diseño del plan de acción.
- Puesta en marcha.
- Ajuste del plan o del objetivo.

En la siguiente tabla se recogen las principales áreas y contenidos curriculares para el desarrollo de la autodeterminación (Martin y Huber Marshall, 1997):

Tabla 3  
Áreas y contenidos de autodeterminación

Área	Ejemplos		
<i>Autoconciencia</i>	Identificar necesidades	Identificar intereses	Identificar y comprender puntos fuertes y débiles
<i>Autodefensa</i>	Expresar asertivamente deseos y necesidades. Buscar el apoyo necesario.	Expresar asertivamente derechos. Obtener y evaluar el apoyo necesario.	Determinar necesidades de apoyo. Conducir sus propios asuntos.
<i>Autoeficacia</i>	Esperar obtener metas.	Crear que se pueden alcanzar resultados.	
<i>Resolución de problemas y toma de decisiones</i>	Valorar las demandas de la situación. Identificar información para tomar decisiones.	Capacidad para plantear metas. Considerar las soluciones pasadas para las nuevas situaciones. Elegir la mejor opción.	Fijar estándares. Generar soluciones nuevas y creativas. Desarrollar planes.
<i>Funcionamiento independiente</i>	Iniciar tareas. Realizar la tarea según el estándar.	Completar las tareas. Seguir según el propio plan.	Usar estrategias de autogestión.
<i>Autoevaluación</i>	Comprobar la ejecución de la tarea. Determinar si el plan se ha cubierto y se ha alcanzado la meta.	Comparar el funcionamiento con el estándar.	Evaluar la efectividad de las estrategias de autogestión.
<i>Ajuste</i>	Cambiar metas. Cambiar estrategias. Usar el <i>feedback</i> ambiental para hacer los ajustes.	Cambiar los estándares. Cambiar los apoyos.	Cambiar el plan. Ajustarlo de manera persistente.

Para integrar estas áreas en el currículo, una vez recogida la información que la evaluación proporciona, es preciso capacitar al alumno en el manejo de una serie de contenidos procedimentales:

a) *Hacer elecciones, tomar decisiones y plantear metas.* Requiere en primer lugar que el alumno aprenda a conocerse y valorarse (Field y Hoffman, 1996), para llegar a expresar en voz alta o a través de las modalidades de comunicación que sean precisas (entrenamiento en habilidades de comunicación), sus intereses, preferencias y necesidades. Sirvan algunos ejemplos: dar oportunidades de elegir entre dos o más actividades, decidir cómo hacer una actividad, o seleccionar la persona con la que hacer una actividad; presentar opciones simples, reales y valiosas cuando el alumno no las pueda expresar; animarles a que piensen en voz alta sobre lo que les gusta o lo que hacen mejor o peor; proporcionarles la información necesaria; modelar situaciones dando un *feedback* constructivo sobre las consecuencias de sus elecciones, etc.

b) *Autoinstrucción.* Se enseña al alumno a expresar en voz alta lo que necesita hacer para resolver un problema. Constituye un mediador verbal y un apoyo de memoria a corto plazo (en algunos casos puede servir sólo una palabra) (Hughes, 1997). El modelado y el *role-playing* son un buen método de enseñanza de la autoinstrucción, mientras se va completando la tarea.

c) *Utilizar claves o estímulos antecedentes.* Son estímulos extra que ayudan a los alumnos a mejorar la conducta independiente o modificar la conducta inapropiada y son considerados como ayuda de memoria a largo plazo (Bambara y Cole, 1997; Wehmeyer y otros, 1998). Cuando un alumno con discapacidad no comprende las instrucciones verbales o no recuerda los pasos que tiene que seguir para completar una tarea, o no sabe cuándo debe iniciarla, se pueden emplear símbolos, pictogramas, fotografías o iconos que sean fácilmente reconocibles y que ilustren lo que el alumno necesita hacer paso a paso. Se deben aplicar en situaciones en las que el alumno muestre su interés o preferencia. El profesor debe preparar estas guías (pueden ser a modo de tarjetas o álbum de fichas) en función de la edad, nivel o características del alumno. A continuación, se trabaja la discriminación de los estímulos y finalmente, se les entrena en su uso (pasar los dibujos uno a uno, identificar el estímulo y relacionarlo con la tarea o el objeto, etc.) durante la actividad, empleando el entrenamiento del control estímular, el modelado, el *feedback* y el refuerzo.

d) *Habilidades de comunicación.* Incluyen también la imagen y postura corporal, permiten a los alumnos expresar sus preferencias y sentimientos, interactuar con otros (escuchar y responder) o resolver problemas de habilidades sociales (asertividad) (Oregon Department of Education, 2001).

e) *Autodefensa y asertividad.* Se trata de enseñar a los alumnos, a través de modelado (mejor entre iguales), ensayo de la conducta, refuerzo, etc., a expre-

sar opiniones o sentimientos positivos y negativos de manera apropiada, a hacer peticiones de ayuda y a conocer sus derechos y responsabilidades.

f) *Autoobservación*. El alumno debe comprobar el grado de consecución de la conducta objetivo (la conducta ha de ser claramente definida y de fácil consecución) por lo que debe aprender a discriminar la conducta, a reconocer su logro y a registrar su ocurrencia (mediante claves numéricas, verbales, gráficas o códigos de color, según las posibilidades del alumno) (Smith y Nelson, 1997).

g) *Autoevaluación*. El alumno debe ser capaz de comparar la conducta que está siendo observada con la meta de ejecución. Es un componente importante del proceso de autorregulación porque permite que el alumno tome conciencia de si su actuación se dirige a la consecución de la meta deseada. Es el último paso del proceso de resolución de problemas, informa al alumno sobre el grado en que ha alcanzado su meta o si el plan de acción ha de ser modificado. El registro de la autoevaluación puede incluir formatos gráficos, inventarios o cuestionarios.

h) *Autorrefuerzo*. Puede ser tan efectivo como la administración de refuerzos externos; no se adquiere automáticamente sino que se debe enseñar con instrucción sistemática. Requiere, a través del entrenamiento correspondiente, que el alumno discrimine que ha realizado la conducta objetivo y se refuerce por hacerla así. Según Agran (1997) el autorrefuerzo parece ser más efectivo combinado con la autoobservación o autoevaluación. Antes de reforzarse, los alumnos deben comprobar y evaluar si la conducta objetivo ha sido alcanzada para evitar un autorrefuerzo erróneo.

### 3. Conclusión

La autodeterminación es a la vez un objetivo y un medio para aumentar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Pero el reconocimiento que este constructo ha generado, tanto entre los investigadores como entre los profesionales, debe plasmarse en propuestas de intervención concretas que conduzcan a que las personas con discapacidad lleguen a ejercer un mayor control sobre sus vidas.

Es probable que, a pesar de la relación de programas incluida en este trabajo, ninguno de ellos responda exactamente a las expectativas de los profesores, a las necesidades de sus alumnos o a las características de su contexto educativo. El análisis efectuado con profundidad de alguno de estos programas nos permite afirmar que es preciso adaptar, probar y comprobar la eficacia de diversas propuestas curriculares incluidas en cada uno de estos programas o métodos.

Cualquier propuesta de intervención coherente requiere previamente el conocimiento de las características del alumno y de su contexto más próximo.

Esta información se obtiene a través del proceso de evaluación de la conducta autodeterminada, utilizando cualquiera de los métodos señalados anteriormente. No obstante, y a la espera de que se publique algún instrumento en nuestro contexto, los dos instrumentos a los que nos hemos referido en este trabajo (Minnesota y ARC), constituyen un buen medio para ayudar a los alumnos a expresar sus preferencias e intereses, a conocerse mejor y proponerse metas. Además, propicia por parte del profesor una visión del alumno, frecuentemente, distinta o no apreciada con anterioridad.

Como se ha señalado de manera reiterada, la promoción de la conducta autodeterminada requiere toma de decisiones que suponen modificaciones del currículo. Cuando se analizan los programas de intervención, se propone en primer lugar el cambio de modelo de enseñanza y esto a veces lleva, erróneamente, a suponer que ser autodeterminado es aprender solo, y sólo lo que me gusta, prefiero o quiero. Nada más lejos de lo que en realidad es esta enseñanza, que ante todo supone un cambio de actitud, el reconocimiento del alumno como un otro con el que se puede aprender y al que se puede enseñar respetando sus preferencias, y haciéndole tomar parte (en la medida de sus posibilidades) en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aprender a ser autodeterminado requiere un currículo que incluya los contenidos claves de este constructo de manera longitudinal (a lo largo de las distintas etapas educativas, comenzando tempranamente) y transversal (a través de las distintas áreas curriculares y extracurriculares), lo cual demanda por parte del profesor el empleo de una serie de estrategias y la elaboración de un conjunto de materiales que, sin ser radicalmente diferentes de su actividad docente habitual, sí tienen su especificidad. Para emprender esta tarea el profesor debe recibir apoyo y formación específica.

Este es uno de nuestros objetivos inmediatos, elaborar, a través de la investigación-acción, una guía para el profesor que le dé pautas o sugerencias sobre cómo puede ayudar al alumno con discapacidad a plantear y a responder a cuestiones como ¿qué me gusta?, ¿qué puedo hacer?, ¿qué quiero?, ¿qué estoy dispuesto a hacer para tener lo que no tengo? o ¿cómo debo hacerlo? Para lograrlo contamos con el empeño y la colaboración de un grupo de profesores, sin cuya implicación esta investigación que estamos acometiendo dejaría de tener sentido.

## Bibliografía

- ABERY, B.H., ELKIN, S.V., SMITH, J.G., SPRINGBORG, H.L. y STANCLIFFE, R.J. (2000): *Minnesota Self-determination Scales*. Minnesota, Universidad de Minnesota.
- AGRAN, M. (1997): *Student-directed learning: teaching self-determination skills*. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing, Cop.

- (1997): *Self reinforcement*, en M. AGRAN (ed.): *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 60-79). Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- ALESANDRINI, K. y LARSON, L. (2002): “Teachers bridge to constructivism”, *The Clearing House*, 75(3), 118-130.
- BAMBARA, L. y COLE, C. (1997): “Permanent antecedent prompts”, en M. AGRAN (ed.), *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 111-143). Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.R. y ZEIDNER, M. (2000): *Handbook of self regulation*. San Diego, Academic Press.
- CHERRY, C.E., NJARDVIK, U. y DAWSON, J.E. (2000): “Effects of verbal elaborations on memory for sentences in adults with mental retardation”, *Research in Developmental Disabilities*, 21, 137-150.
- COLL, C., MARTÍ, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. y ZABALA, A. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
- DAVIS, S. y WEHMEYER, M.L. (1991): *Ten steps to independence: promoting self-determination in the home*. Airlington, The Arc.
- FIELD, S. y HOFFMAN, A. (1996): *Steps to Self-determination. A curriculum to help adolescents learn to achieve their goals*. Austin, Pro-ed.
- FIELD, S., HOFFMAN, A. y SPEZIA, S. (1998a): *Self-determination strategies for adolescents in transition*. Texas, Pro-ed.
- FIELD, S., MARTIN, J., MILLER, R., WARD, M. y WEHMEYER, M. (1998b): *A practical guide for teaching self-determination*. Reston, The Council for Exceptional Children.
- FINLAY, W.M.L. y LYONS, E. (2001): “Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation”, *Psychological Assessment*, 13(3), 319-335.
- (2002): “Acquiescence in interviews with people who have mental retardation”, *Mental Retardation*, 40(1), 14-29.
- HEAL, L.W. y SIGELMAN, C.K. (1996): “Methodological issues in quality of life measurement”, en SCHALOCK (ed.), *Quality of life. Conceptualization and measurement*. Volume I (pp. 91-104). Washington, American Association on Mental retardation.
- HUGHES, C., PITKIN, S.E. y LORDEN, S.W. (1998): “Assessing preferences and choices of persons with severe and profound mental retardation”, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(4), 299-316.
- HUGHES, C. (1997): “Self-instruction”, en M. AGRAN (ed.): *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 111-143). Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- JENKINSON, J.C. (1999): “Factors affecting decision-making by young adults with intellectual disabilities”, *American Journal on Mental Retardation*, 104(4), 320-329.
- KAVALE, K.A. y FORNESS, S.R. (1999): *Efficacy of special education*. Washington, American Association on Mental Retardation.
- MARTIN, J.E. y HUBER MARSHALL, L. (1997): “Choice making: description of a model project”, en M. AGRAN (ed.): *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 224-248). Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- MITHAUG, D.E. (1993): *Self-regulation theory: How optimal adjustment maximizes gain*. Welsport, Praeger.

- OREGON DEPARTMENT OF PUBLIC EDUCATION (2001): *Self-determination resource handbook*. Salem, Public Service Building.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1998): *CIDAP: Clasificación Internacional de Deficiencias, Actividades y Participación*. Ginebra, Autor.
- PERALTA, F., ZULUETA, A. y GONZÁLEZ-TORRES, M.C. (2002): "La escala de autodeterminación de Arc. Presentación de un estudio piloto", *Siglo Cero*, 33(3), 5-14.
- ROBERTSON, J., EMERSON, E., HATTON, C., GREGORY, N., KESSISSOGLU, S., HALLAM, A. y NOONAN-WALSH, P. (2001): "Environmental opportunities and supports for exercising self-determination in community-based residential settings", *Research in Developmental Disabilities*, 22, 487-502.
- RYAN, R.M. y DECI, E.L. (2000): "Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being", *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- RYAN, R.M. y DECI, E.L. (eds.) (2001): *Handbook of self-determination research*. Rochester, University of Rochester Press.
- SCHUNK, D.H. y ZIMMERMAN, B.J. (1998): *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. Nueva York, Guilford.
- SELIGMAN, M.E.P. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000): "Positive Psychology", *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- SMITH, D.J. y NELSON, R. (1997): "Goal setting, self monitoring, and self evaluation for students with disabilities", en M. AGRAN (ed.): *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 80-110). Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- STANCLIFFE, R. y WEHMEYER, M.L. (1995): "Variability in the availability of choice to adults with mental retardation", *Journal of Vocational Rehabilitation*, 5, 319-328.
- SZYMANSKI, L.S. (2000): "Happiness as a treatment goal", *American Journal on Mental Retardation*, 105(5), 352-362.
- VERDUGO, M.A. (1994): *Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid, Siglo XXI.
- (2000): "Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales", *Siglo Cero*, 31(3), 5-9.
- WEHMEYER, L.M., AGRAN, M. y HUGHES, C. (2000): "A national survey of teachers' promotion of self determination and student-directed learning", *The Journal of Special Education*, 34(2), 58-68.
- WEHMEYER, M. y SCHWARTZ, M. (1997): "Self-determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities", *Exceptional Children*, 63(2), 245-255.
- WEHMEYER, M.L. (1995): *The Arc's Self-determination Scale. Procedural guidelines*. Arlington: The Arc of the United States.
- WEHMEYER, M.L. (2001): *Promoting self-determination. Building a foundation for adulthood*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad. Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida, Salamanca, 14-17 de marzo.
- WEHMEYER, M.L. y METZLER, C.A. (1995): "How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey". *Mental Retardation*, 33(2), 111-119.
- WEHMEYER, M.L., AGRAN, M., PALMER, S.B. y MITHAUG, D. (1998): *A Teacher's guide to implementing the self-determined learning model of instruction. Adolescent version*. Arlington: The Arc of the United States.

## Anexo 1

## Procedimientos para la evaluación de la autodeterminación

Instrumentos para la evaluación de la autodeterminación					
Nombre y autor	Edad	Objetivo	Áreas	Modalidad	
The Arc's Self-determination Scale WEHMEYER (1995)	Adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valorar independencia personal, capacidad de elección, resolución de problemas interpersonales, establecimiento de objetivos, autoconsciencia, autoaceptación y autoconfianza del alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autonomía.</li> <li>Autorregulación.</li> <li>Creencias de control y eficacia.</li> <li>Autoconsciencia.</li> </ul>	Autoinforme o entrevista al alumno.	
Minnesota Self-determination Scales ABERY, ELKIN, SMITH, SPRINGBORG y STANCLIFFE (2000)	Adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimar el grado en que las personas con retraso mental poseen las características internas que se asocian con la autodeterminación.</li> <li>Apoyar la planificación de programas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Destrezas, actitudes y conocimiento.</li> <li>Preferencias en decisiones.</li> <li>Importancia del control.</li> <li>Ejercicio del control.</li> </ul>	1. Entrevista/alumno (pictogramas). 2. Cuestionario/familia, educadores o monitores.	
AIR Self-determination Scale WOLMAN, CAMPAU, DU BOIS, MITHAUC y STOLASKI (1994)	Desde edad preescolar hasta los 17 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar y desarrollar un perfil de autodeterminación.</li> <li>Determinar puntos fuertes y áreas de mejora.</li> <li>Identificar metas y objetivos.</li> <li>Desarrollar estrategias para aumentar capacidades y oportunidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad: habilidad, conocimiento y percepciones.</li> <li>Oportunidad: escuela y casa (pensar, hacer y ajustar).</li> </ul>	Padres, profesores y alumno.	
Choice Maker Self-determination Assessment MARTIN y MARSHAL (1996)	Adolescentes y jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar habilidades de autodeterminación y oportunidades en relación con el currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elegir metas.</li> <li>Expresar metas.</li> <li>Llevar a cabo la acción.</li> </ul>	Inventario/profesor.	
Self-determination Knowledge Scale HOFFMAN, FIELD y SAWILOWSKY (1995)	Jóvenes y adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar la eficacia del programa de intervención STEPS a través del conocimiento cognitivo del alumno sobre la autodeterminación.</li> </ul>		1. Autoinforme, forma A (pre-test)/alumno. 2. Autoinforme, forma B (post-test)/alumno.	
The Self-determination Assessment Battery HOFFMAN, FIELD y SAWILOWSKY (1995)	Jóvenes y adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales de la autodeterminación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conócete.</li> <li>Valórate.</li> <li>Planifica.</li> <li>Actúa y aprende.</li> <li>Resultados del aprendizaje.</li> </ul>	1. Autoinforme/alumno. 2. Inventario de observación/profesor. 3. Cuestionario de percepción/profesor. 4. Cuestionario de percepción/padres.	
The Self-determination profile CURTIS (1996)	Jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ayudar a determinar preferencias, actividades y rutinas presentes y futuras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presencia en la comunidad.</li> <li>Participación y relaciones.</li> <li>Elección.</li> <li>Respeto.</li> <li>Competencia.</li> </ul>	Hojas de registro/alumno.	

Anexo 2  
**Características de los programas educativos más relevantes  
 para el desarrollo de la autodeterminación**

Nombre y autor del programa	Alumnos		Contenidos educativos de autodeterminación													Materiales				
	Dif. aprendizaje	Discapacidad secundaria	Post-obligatoria	Autodefensa	Establecer metas	Participación <sup>1</sup>	Autoconciencia	Autoevaluación	Ajustes	Autoeficacia	Elección/decisión	Empleo	Comunidad	Personal <sup>2</sup>	Hogar y vida diaria	Fichas	Escritos	Guías repaso	Guías orientación	Otros <sup>3</sup>
<i>A maze to amaze: transition planning for youth with disabilities</i> McAlonan, S.J y Longo, P.A.		X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	X				X
<i>Become your own expert: self-advocacy curriculum for individuals with learning disabilities</i> Carpenter, W.D.	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X			X		X	X	
<i>Becoming me I want to be, building skills and making choices</i> Asociación de Espina Bífida de Kentucky, VV.AA.		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	
<i>Becoming Self-determined</i> Holub, T.	X	X	-	-	X	X				X	X	X							X	
<i>Choicemaker self-determination curriculum: choosing employment goals</i> Marshal, L.H., Martin, J.E., Maxon, L.L. y Jerman, P.	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
<i>Choicemaker self-determination curriculum: self-directed IEP</i> Martin, J.E., Marshal, L.H., Maxon, L.L. y Jerman, P.	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Colorado Transition manual</i> McAlonan y Longo, P.A.		X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	X		X		
<i>Self-determined learning model of instruction-adolescent version</i> Wehmeyer, M.L., Agran, M., Palmer, S.B. y Mithaug, D.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X									X
<i>Life centered career education</i> Brolin, D.E.	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X		X	X	X
<i>Rocketing into the future</i> Miller, R. y Corbey, S.		X	X	X			X													
<i>Irvine unified school district self-determination materials: student strategies, support strategies and transition</i> Tabor, M., Deboer, D. y O'Neal, L.	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	
<i>Learning with purpose</i> Serna, L.A. y Lau-Smith, J.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						X	X	X	X	

1. Proceso de enseñanza aprendizaje no directivo, centrado en el alumno.

2. Ocio, tiempo libre, salud y bienestar y relaciones interpersonales.

3. Vídeo, audio, N.T.I.C., juegos, etc.

\* Posibilidad de realizar adaptaciones para alumnos con altos grados de discapacidad.



# APRENDIZAJE AUTODETERMINADO Y ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: ALGUNAS POSIBILIDADES Y REALIDADES

*Josep FONT*  
Universitat de Vic

## Introducción

Puede producir cierta perplejidad y, en determinados momentos, alguna confusión semántica hablar de autodeterminación y personas con discapacidad intelectual. La palabra autodeterminación tiene significados diversos en distintos contextos sociales. En nuestro contexto nos interesa el significado psicológico y educativo de la autodeterminación. A partir de los años 30, este concepto se introduce en los estudios de la psicología. No obstante, solo a finales de los años 80 y principios de los 90 adquiere la autodeterminación una importancia progresiva en el campo de la discapacidad, gracias a la superación de viejos estereotipos y a la adopción de una manera diferente y más positiva de percibir la discapacidad intelectual que empiezan a publicarse trabajos sobre la autodeterminación (Wehmeyer, Bersani y Gagne, 2000; Wehmeyer, Sands, Knowlton y Kozleski, 2002).

¿Por qué este interés en la autodeterminación? Ciertamente, si hiciéramos una revisión de los trabajos publicados en los últimos años, la autodeterminación ocuparía un lugar destacado. Varias pueden ser las razones de esta preocupación. Vamos a resumirlas en tres: En primer lugar, la autodeterminación constituye una de las dimensiones esenciales de la calidad de vida. Tanto la asociación *The Council on Quality and Leadership in Supports for People with Disabilities* (2000) como el propio Schalock (1996, 1997) incluyen la autodeterminación dentro del amplio marco de la calidad de vida. Asimismo constituye una de las actividades de las nuevas áreas de apoyo del sistema 2002 de definición

del retraso mental (Luckasson y col., 2002). Así pues, debemos entender que a mayor grado de autodeterminación mejor calidad de vida para la persona. En segundo lugar, los cambios ocurridos en las prácticas y métodos educativos que se aplican en la educación especial. Tradicionalmente, la educación especial ha dado un papel muy relevante y directo al maestro. En este modelo, el maestro es el que tiene la responsabilidad de decidir qué, cuándo y cómo enseñar. En los últimos años estamos experimentando las ventajas que pueden resultar de dar a los alumnos un papel más activo y directo en los procesos educativos (Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer, 1998). Este hecho, presupone cambios profundos tanto en el currículum escolar como en las prácticas de la clase. En tercer lugar, la preocupación de conseguir unos resultados lo más integrados e independientes posible en la vida adulta. Obtener un trabajo remunerado, una vida independiente y un grado elevado de inclusión social son aspectos que tienen una estrecha relación con la autodeterminación. Hay evidencia suficiente que indica que las personas con discapacidad intelectual que terminan la escuela obtienen resultados más favorables en la vida adulta (especialmente en el trabajo) si poseen mejores habilidades de autodeterminación (Wehmeyer y Schwartz, 1997). Las puntuaciones elevadas en la autodeterminación son predictivas de puntuaciones más positivas en la calidad de vida (Wehmeyer y col., 2002). Así pues, una de las razones de la obtención de buenos resultados en la vida adulta es que los alumnos a lo largo de su escolaridad tengan oportunidades y se les ofrezcan propuestas adecuadas para llegar a ser personas con autodeterminación.

Desde esta perspectiva, la finalidad de la presente comunicación es doble. En primer lugar, llevar a cabo una breve revisión de lo que en la actualidad se entiende por autodeterminación y cómo se puede concretar en los contextos educativos. En segundo lugar, mostrar algunos ejemplos y resultados que se derivan de la aplicación de ciertos componentes de la autodeterminación con alumnos que presentan discapacidad intelectual.

## 1. Qué significa la autodeterminación

Anteriormente hemos comentado las raíces históricas del término autodeterminación. A partir de los años 90, este concepto ha sido adoptado y adaptado por los defensores de los derechos de las personas con discapacidad y hace referencia a la facultad que tienen de controlar sus propias vidas (Price, Wolensky y Mulligan, 2002). En la actualidad, no existe una definición unánime sobre la autodeterminación. No obstante, la mayoría de profesionales percibe la autodeterminación como un constructo en el que adquieren importancia los atributos internos de cada persona. Dentro de estos atributos, el concepto de elección supone un componente básico.

Field y Hoffman (1996) y Wehmeyer y col. (1998) son algunos de los autores con mayor prestigio en el campo de la autodeterminación. Sus trabajos y modelos han tenido un impacto importante en el estudio, la comprensión y la aplicación de la autodeterminación.

Field y Hoffman (1996) definen la autodeterminación como “la habilidad de definir y conseguir objetivos a partir de la base del conocimiento y valoración de uno mismo” (p. VII). De acuerdo con estos autores, la autodeterminación es algo esencial para conseguir éxito en la escuela, el trabajo y la vida comunitaria. Aquellos alumnos que se implican en la planificación, en la toma de decisiones y en la ejecución de sus programas educativos obtienen una mejor competencia que los alumnos no implicados. La autodeterminación está influida por múltiples factores que incluyen variables ambientales y atributos de la persona.

Wehmeyer y col. (1998) son los autores que mayores aportaciones han realizado al estudio y aplicación de la autodeterminación. Sus trabajos constituyen un referente obligado y un ejemplo destacado de buena práctica educativa. Para Wehmeyer la autodeterminación supone un resultado educativo y representa “la capacidad de actuar como agente causal principal en la propia vida y realizar elecciones y tomar decisiones con relación a la calidad de vida de uno mismo, que esté libre de influencias o interferencias externas indebidas” (p. 6). Ser agente causal significa llevar a cabo o provocar acontecimientos en la propia vida.

No hay que confundir autodeterminación con un control absoluto sobre todas las cosas. Más bien, implica ejercer un papel relevante en las decisiones y elecciones que tienen un impacto en la vida personal.

Hay que tener presente que la autodeterminación es un concepto fluido, es decir, puede significar cosas distintas en boca de diferentes personas de acuerdo con su capacidad e intereses y se puede experimentar de formas diversas a lo largo de la vida (Field, Martin, Miller, Ward, y Wehmeyer, 1998).

Por sus efectos organizativos y educativos debemos resaltar que la autodeterminación se da siempre en un contexto social. Esta dimensión social de la autodeterminación obliga a centrar nuestra atención en la interacción existente entre la capacidad que tiene una persona de elegir y actuar y las oportunidades que proporciona el entorno para llevar a cabo dichas elecciones y decisiones. La naturaleza interactiva de la autodeterminación con su énfasis en el entorno y el individuo representa una de sus características más relevantes (Wehmeyer, Martin y Sands, 1998).

Está claro, pues, que en la etapa educativa debemos ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan realizar elecciones, tomar decisiones y participar activamente en su propio aprendizaje. Todo esto con la finalidad de desarrollar aquellas habilidades y actitudes que caracterizan un aprendizaje autodetermina-

do. Wehmeyer, Bersani y Gagne (2000) expresan bien este punto de vista cuando afirman que “la autodeterminación hace referencia al control de la propia vida y del propio destino. Todas las personas tienen derecho a este tipo de control, tienen derecho a una educación que apoye su capacidad de ejercer más control y de proporcionar los apoyos necesarios para asumir un mayor dominio de sí mismos” (p. 331).

## 2. Componentes de la autodeterminación

Como ya hemos comentado, la autodeterminación se refiere al derecho inherente que tienen las personas con discapacidad de asumir el control y realizar elecciones que tengan un impacto en sus vidas (Powers, Singer y Sowers, 1996).

Desde una perspectiva evolutiva, la autodeterminación aparece a lo largo de la vida a medida que los niños y los jóvenes aprenden habilidades y desarrollan actitudes que les permiten convertirse en agentes causales de sus propias vidas. Estas actitudes y habilidades constituyen los componentes que definen la autodeterminación y que, más adelante, constituirán el centro de interés de la intervención educativa.

De acuerdo con Wehmeyer y col. (1998, 2002) el comportamiento autodeterminado puede identificarse por cuatro características esenciales:

1. La persona actúa autónomamente.
2. Las conductas son autorreguladas.
3. La persona inicia y responde a los acontecimientos de una forma psicológicamente habilidosa.
4. La persona actúa de una manera autorrealizadora.

Cada una de estas cuatro características se descomponen en una serie de componentes que conducen a comportamientos autodeterminados. Estos elementos son los siguientes:

- Habilidades de elegir.
- Habilidades de toma de decisiones.
- Habilidades de resolución de problemas.
- Habilidades para establecer y conseguir objetivos.
- Habilidades de autocontrol y autorregulación.
- Habilidades de autodefensa y liderazgo.
- Percepción de control y eficacia.
- Autoconciencia.
- Autoconocimiento.

En este punto tenemos que considerar dos aspectos: En primer lugar, estos elementos anteriormente descritos constituyen el centro de interés para la enseñanza y el aprendizaje de la autodeterminación. El maestro o cualquier otro profe-

sional debe desarrollar métodos y estrategias para mejorar las habilidades de los alumnos en estas áreas específicas y, de esta forma, aumentar su capacidad de autodeterminación. En segundo lugar, no todas las habilidades pueden adquirirse al mismo tiempo ni de la misma forma. Cada una de ellas tiene su propio desarrollo y se adquiere a través de experiencias específicas de aprendizaje.

El pequeño recorrido realizado en los apartados anteriores ha proporcionado un poco de sistematización sobre lo que es y significa la autodeterminación y nos prepara el camino para iniciar la intervención dirigida a la mejora de algunas de las habilidades de la autodeterminación.

### 3. Modelos y programas de autodeterminación

No es objetivo de esta comunicación llevar a cabo una revisión exhaustiva de los distintos modelos y programas que hay en la actualidad sobre autodeterminación. Otros autores ya lo han hecho. Por ejemplo, Malian y Nevin (2002) realizan una revisión de la literatura publicada sobre autodeterminación y auto-defensa y las implicaciones e impacto educativo que han tenido. Por otro lado, Test, Karvonen, Wood, Browder y Algozzine (2000) evalúan 60 programas curriculares diseñados para promover las habilidades de autodeterminación. Estos autores revisan de forma exhaustiva cada uno de los programas existentes con relación a ocho componentes significativos y proporcionan algunas orientaciones para evaluar los materiales curriculares.

En este apartado intentaremos aportar información de algunos materiales curriculares sobre autodeterminación así como de algunos modelos que sirven para planificar y organizar estrategias educativas encaminadas a mejorar el aprendizaje autodeterminado.

- *Take Action: Making goals happen*. Este es un material diseñado por Marshall y col. (1999). Consta de una serie de lecciones que sirven para que los alumnos aprendan a elegir objetivos y conseguirlos. El material incluye el manual del maestro, las lecciones y un vídeo. Es aplicable a alumnos con discapacidad moderada y ligera. La parte final del *Take Action* contiene cuatro lecciones modificadas para utilizar con aquellos alumnos que requieren un proceso más simple para elegir y conseguir objetivos. Pensamos que esta parte puede aplicarse con muchos alumnos que presentan discapacidad intelectual.

- *Steps to Self-determination*. Este es un material curricular elaborado por Field y Hoffman (1996). Su objetivo es ayudar a los adolescentes, con o sin discapacidad, a conseguir mejores habilidades de autodeterminación. Consta de 16 lecciones o sesiones que se basan en un modelo de autodeterminación elaborado por los propios autores. El modelo tiene cinco componentes importantes: conocerse a sí mismo, valorarse a sí mismo, planificar, actuar y experimentar re-

sultados y aprendizaje. Se supone que el conjunto de estos componentes promoverá la autodeterminación. Para los alumnos con discapacidad puede resultar difícil seguir este material.

- *El Modelo de Enseñanza del Aprendizaje Autodeterminado*. Este es un modelo educativo para enseñar habilidades de autodeterminación diseñado para aplicar con alumnos que presentan discapacidad intelectual. Es un modelo elaborado por Wehmeyer (Wehmeyer y col. 2002). Su finalidad básica es capacitar a los maestros para que los alumnos consigan ser más autorregulados, tengan mejores habilidades de resolución de problemas, dirijan sus esfuerzos hacia los objetivos que han elegido y, en definitiva, desarrollen su capacidad de autodeterminación.

El modelo es relativamente simple y consta de un proceso de tres fases educativas:

Primera fase: Establecer un objetivo.

Segunda fase: Planificar la acción.

Tercera fase: Ajustar el objetivo o el plan de acción.

Cada una de estas fases incluye una serie de preguntas que el alumno debe responder (cuatro preguntas por fase). El alumno debe aprender, modificar y aplicar cada una de estas preguntas a fin de resolver los objetivos que se ha propuesto. Cada pregunta está relacionada con unos objetivos del maestro y un conjunto de ayudas educativas que facilitan el aprendizaje autodeterminado. De esta forma, los alumnos, en esta secuencia de aprendizaje, deben regular su propia resolución de problemas, y lo hacen estableciendo los objetivos que tienen que conseguir, construyendo planes para responder a esos objetivos y ajustando las acciones para completar los planes.

A nuestro modo de entender, el modelo de enseñanza del aprendizaje autodeterminado ofrece grandes posibilidades a los maestros y para la planificación de estrategias de autodeterminación. Su relativa simplicidad y claridad permite que pueda aplicarse con comodidad a los diversos componentes y habilidades que configuran este área. Además, resulta fácilmente adaptable a distintas situaciones y a alumnos con diferentes grados de apoyo.

Diversos trabajos de investigación han demostrado la validez y aplicabilidad de este modelo (Agran, Blanchard y Wehmeyer, 2000; Agran, Blanchard, Wehmeyer y Hughes, 2002). Por ejemplo, en este último trabajo se enseñan habilidades de resolución de problemas para conseguir objetivos elegidos por los propios alumnos con discapacidad intelectual. Los objetivos que se proponen los alumnos están relacionados con contenidos curriculares (aumentar la participación en las discusiones de clase, mejorar el seguimiento de las órdenes, etc.). Los resultados indican un cambio radical en los objetivos propuestos (niveles iniciales entre el 0% y el 20% y un incremento del 100% después del tratamiento).

Finalmente, podemos citar, por su utilidad práctica, algunos materiales publicados en la colección *Innovations* de la AAMR. Nos referimos en concreto a los trabajos de Agran y Wehmeyer (1999) *Teaching problem-solving to students with mental retardation*, de King-Sears y Carpenter (1997), *Teaching self-management to elementary students with developmental disabilities*, y de Sands y Doll (2000), *Teaching goal setting and decision making to students with developmental disabilities*. Son trabajos que intentan poner en práctica los resultados de la investigación teórica en un área determinada de conocimiento. Realmente, son materiales muy interesantes y con muchas propuestas y estrategias concretas<sup>1</sup>.

#### 4. Estudio de casos

No resulta una tarea fácil poner en práctica los enfoques y las estrategias expuestos anteriormente. Cuando intentamos introducir en nuestras prácticas educativas los principios derivados de la autodeterminación hay que tener en cuenta algunas consideraciones. En primer lugar, un aspecto clave es que la persona con discapacidad debe mantener, siempre que sea posible, un grado de control sobre sus actuaciones. No todo el mundo es capaz de participar en todos los componentes que definen la autodeterminación. No obstante, sí que es posible aplicar o enseñar algunas habilidades de autodeterminación a los alumnos a pesar de la gravedad de su discapacidad. En segundo lugar, a veces no interesa tanto saber hasta qué punto la persona tiene habilidades de autodeterminación como el impacto que tienen ciertas habilidades en el entorno donde vive. Finalmente, y en la mayoría de casos, es el entorno el que limita la autodeterminación, y esta limitación está relacionada con el grado y tipo de apoyos que se proporcionen al individuo. De acuerdo con Wehmeyer y col. (2002), los esfuerzos para promover la autodeterminación hay que dirigirlos hacia tres dominios concretos: aumentar la capacidad, proporcionar oportunidades para ejercer control y diseñar e implementar adaptaciones y apoyos. “Hay evidencia suficiente que indica que los alumnos que están implicados en la planificación, toma de decisiones y realización de sus programas educativos, incluyendo la elección de actividades a partir de sus preferencias, tienen resultados educativos más positivos que sus compañeros que no participan activamente” (Wehmeyer, Martin y Sands, 2000; p. 194).

Desde esta perspectiva, presentaremos dos casos en los que se trabaja algún aspecto que configura la autodeterminación. De forma intencionada hemos ele-

1. Todos los materiales citados en este apartado están traducidos al catalán y pueden obtenerse solicitándolos al autor de la comunicación.

gido dos casos extremos. Uno hace referencia a un alumno con necesidades de apoyo generalizado y el otro a dos alumnas con necesidad de apoyo intermitente.

## 5. El caso de Miquel. Rechazo a la comida

Miquel es un joven de 16 años con discapacidad intelectual y autismo y que presenta necesidades de apoyo generalizado. Ingresó en nuestro centro en el mes de enero de 2001. Miquel presenta un bajo nivel de competencias en todas las áreas curriculares. La evaluación del ICAP da una puntuación de servicio de 24, lo que indica la necesidad total e intensa de supervisión. Desde un principio, una de las características más preocupantes de Miquel era su rechazo absoluto a todo tipo de alimento. Presentaba dos conductas típicas: evitación de la comida (es decir, mostrar conductas para rehusar la comida: mover la cabeza, no abrir la boca, cerrar los dientes, etc.) y rechazo de la comida una vez introducida en la boca (escupir o sacar la comida de la boca). Después de algunos intentos fallidos, se planteó la necesidad de realizar una intervención más estructurada y planificada. Se llevó a cabo una revisión de la literatura sobre rechazo de los alimentos y se procedió a la elaboración de un plan de actuación. Dentro de la propuesta de programa se consideró importante introducir algunas habilidades de autodeterminación. Si bien Miquel no realizaba elecciones, sí que podíamos intentar conocer las preferencias que tenía respecto a los alimentos. Hemos comentado anteriormente, que dentro de las habilidades de hacer elecciones hay un apartado que hace referencia al conocimiento de las preferencias. En este sentido, realizamos una evaluación y análisis de las preferencias alimentarias de Miquel. En la actualidad, disponemos de conocimientos suficientes para evaluar las preferencias de los alumnos, incluyendo aquellos que presentan una mayor gravedad (Fisher, y col., 1996; Reid y col., 1999; Gast y col., 2000). Los resultados de la evaluación dieron como preferentes los alimentos que, en general, tenían un sabor dulce y una textura más bien fina.

Además de otras estrategias, el tratamiento se inició con alimentos que se consideraban de alta preferencia para Miquel. Progresivamente, se fueron introduciendo alimentos de sabores distintos y de textura más normal. Después de un año de tratamiento, Miquel come cualquier tipo de alimento, mastica correctamente y no muestra evitación ni rechazo de los alimentos.

Si comparamos los datos de la evaluación inicial (en la que se registraba la aceptación del alimento, engullir el alimento, expulsar y interrupciones) con los de la evaluación final podemos observar el cambio importante que ha experimentado Miquel.

Pensamos que este es un ejemplo de autodeterminación. Hay que diferenciar entre hacer elecciones y conocer las preferencias. Trabajar a partir de las preferen-

cias de un alumno constituye, en definitiva, tener en cuenta su opinión y que decida sobre lo que quiere o le gusta hacer. Se trata también de que se convierta en agente causal, aunque solo sea en parte, de su propia vida. Finalmente, el hecho de atender a las preferencias de Miquel supone un impacto relevante en las prácticas de su entorno y en el tipo de alimentación que se le administra.

#### 6. El caso de Rachida y Sara. Aprender a escribir un texto explicativo

Rachida y Sara son dos alumnas con discapacidad intelectual (CI de 44 y 55) que estaban escolarizadas a tiempo parcial entre la escuela ordinaria y la especial. Uno de los objetivos de su programa educativo era componer un texto explicativo. Las dos alumnas, en el momento de la aplicación del programa, podían leer textos de 200 a 250 palabras con un buen nivel de comprensión. No obstante, tenían pocos recursos para la expresión escrita.

Para mejorar sus habilidades de escritura se utilizó una estrategia de autorregulación. La autorregulación, como ya hemos observado anteriormente, forma parte de los componentes de la autodeterminación. El programa se organizó en tres fases: evaluación inicial, tratamiento y evaluación final.

a) *Evaluación inicial.* Antes de iniciar el programa se pidió a las alumnas que escribieran un texto explicativo sobre algo que hubieran vivido recientemente. A continuación se muestra el resultado de la prueba inicial de una de las alumnas:

El sábado fui al mercado con mi padre y mi madre. Un día fui al Zoo fui a ver animales: delfines, focas, jirafas, serpientes, elefantes. Un día en la otra escuela hice los pastorcitos... También fui al teatro. También fui a Barcelona con mi hermana... También en la otra escuela con mis amigas jugué al escondite... y a veces voy a la Biblioteca.

b) *Tratamiento.* El programa se aplicó dos días a la semana durante tres semanas (6 sesiones en total). El programa consta de una hoja de organización y dos de autocontrol. Los ejemplos de las hojas de autorregulación se exponen en la página siguiente.

### Hoja de organización del texto

¿Qué quiero explicar?

1. ¿Cuándo pasó?

2. ¿Dónde fui?

3. ¿Con quién fui?

4. ¿Qué hice?

- a)
- b)
- c)
- d)

5. ¿Cómo se terminó?

6. ¿Cómo me sentí?

### Hoja de autocontrol 1

Ahora responde a estas preguntas para comprobar que has escrito todas las ideas del texto.

	Sí	No
¿He dicho cuándo pasó?	___	___
¿He dicho dónde fui?	___	___
¿He dicho con quién fui?	___	___
¿He dicho lo que hice?	___	___
¿He dicho cómo se terminó?	___	___
¿He dicho cómo me sentí?	___	___

### Hoja de autocontrol 2

Ahora finalmente, responde a estas preguntas para observar si has seguido el proceso de escritura.

	Sí	No
¿He hecho la planificación oral de lo que quería escribir?	___	___
¿He contestado a todas a preguntas de la hoja de organización?	___	___
¿He redactado el texto en forma de borrador?	___	___
¿He revisado todo el texto que he escrito?	___	___
¿He elaborado el texto final con corrección?	___	___

El proceso de aprendizaje que debe seguir el alumno cuando escribe el texto es, en primer lugar, decidir el hecho que quiere explicar. Seguidamente, el alumno debe hacer, con la ayuda de las hojas de autorregulación, una planificación mental y oral de lo que tiene intención de escribir. A continuación, tiene que responder a las preguntas que hay en la hoja de organización y después redactar el texto en forma de borrador. Cuando se ha realizado esta primera redacción, debe contestar a las preguntas de la hoja de autocontrol 1 y así comprobar que ha escrito todas las ideas que se piden en la hoja de organización. Después que el alumno ha corregido el texto y revisado las ideas que ha escrito puede, entonces, redactar el texto final. El último paso consiste en responder a las preguntas de la hoja de autocontrol 2.

A través de procesos de modelaje, práctica guiada y práctica independiente, el maestro da las ayudas necesarias para que los alumnos puedan adquirir los objetivos del programa.

c) *Evaluación final.* Después de las seis sesiones de tratamiento, se pidió a las dos alumnas que elaborasen un pequeño texto sin la hoja de organización pero sí con la hoja de autocontrol. A continuación puede observarse el resultado de la evaluación final de una de las alumnas:

El sábado por la tarde fui al carnaval con mis amigas y amigos.

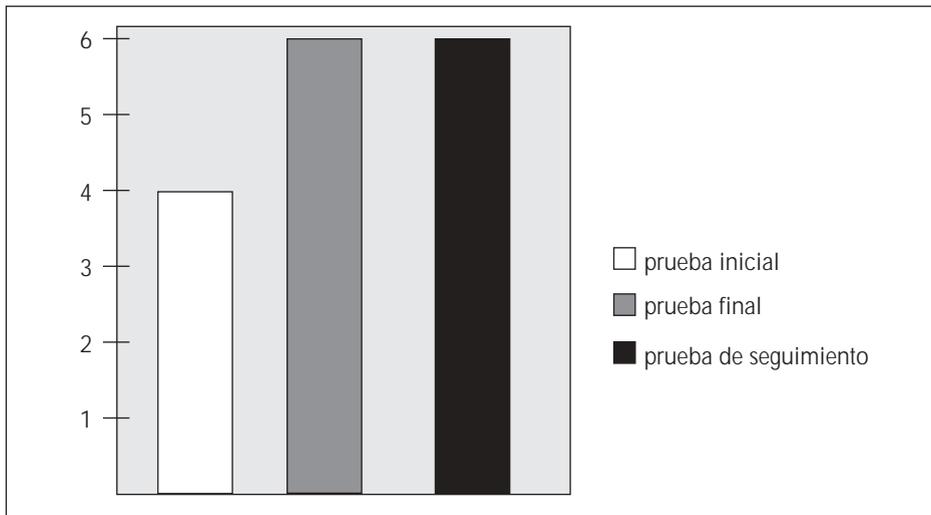
Me disfracé de demonio... fui al pueblo con las carrozas... y bailé mucho. Y cuando hemos terminado el carnaval bebimos coca-cola, y cuando hemos terminado hemos ido a casa de las amigas a cenar... Comimos arroz a la paella, y también calamares a la romana, berberechos, ensaladilla y cuando hemos terminado de comer un pastel de chocolate y nata, también yogur y flan... cuando terminamos de hacer esto cada uno se fue a su casa... y me sentí muy contenta con las amigas.

d) *Resultados.* Como se puede observar en las gráficas, los resultados obtenidos por las dos alumnas son claros. Es decir, las alumnas aprenden a redactar un texto explicativo con todos los componentes, siguiendo un orden cronológico y con las ideas expresadas con claridad.

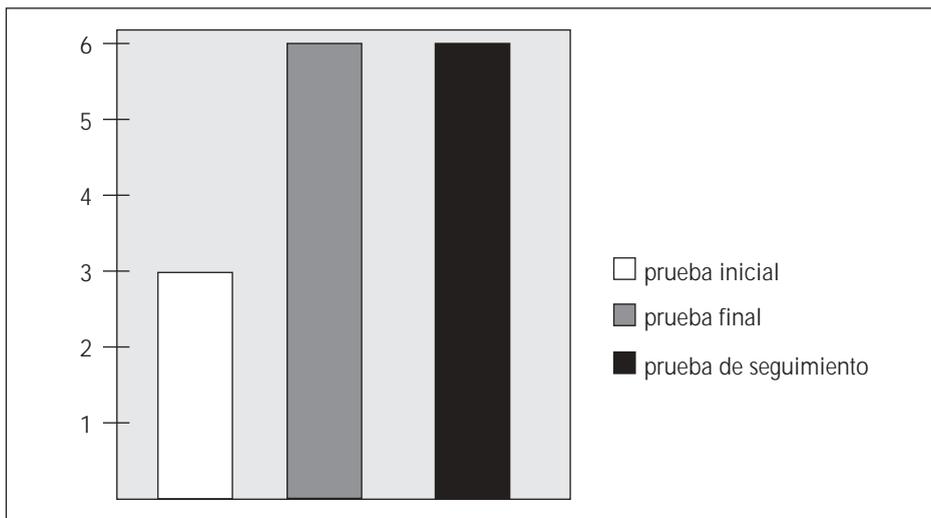
Los resultados los podemos valorar de acuerdo con la prueba inicial, la prueba final y las pruebas de seguimiento. En cada una de estas pruebas se han recogido datos sobre el número de componentes que contenía el texto explicativo y la longitud del texto.

En la gráfica 1, podemos observar cómo las alumnas mejoran los componentes que caracterizan un texto explicativo. Esta mejora se observa en la prueba final y se mantiene en las pruebas de seguimiento.

Gráfica 1  
Ideas principales que aparecen en el texto  
(Rachida)



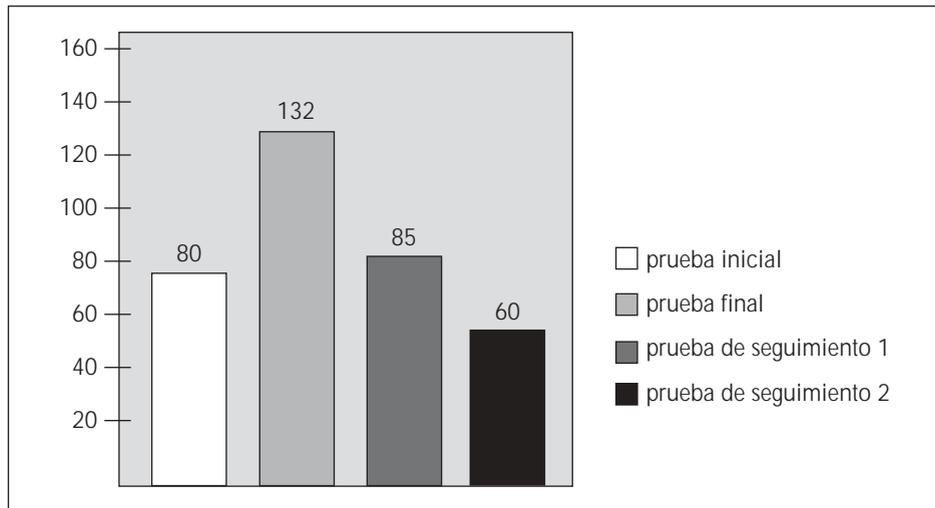
Ideas principales que aparecen en el texto  
(Sara)



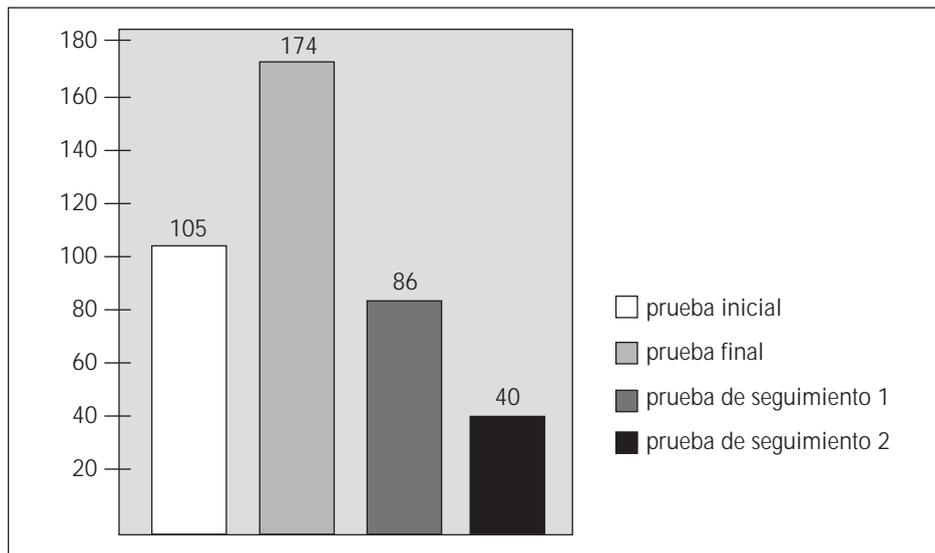
En la gráfica 2, se observa cómo las alumnas experimentan, al mismo tiempo, una mejora en la longitud del texto. Esta longitud del texto es muy evidente en la prueba final y en la primera prueba de seguimiento (para una de las

alumnas). En la segunda prueba de mantenimiento la longitud del texto disminuye un poco en una alumna y más considerablemente en la otra.

Gráfica 2  
 Número de palabras de los textos  
 (Rachida)



Número de palabras de los textos  
 (Sara)



Además de estos resultados, podemos observar una mejora en la estructura de las frases y en los elementos sintácticos.

Pensamos que este constituye un buen ejemplo de aprendizaje autodeterminado. La autorregulación resulta ser una estrategia muy poderosa para que los alumnos con discapacidad intelectual puedan acceder a ciertos aprendizajes que de otra forma les resultaría mucho más difíciles de conseguir. Además, nos parece que este enfoque de trabajo es muy prometedor y está en consonancia con las propuestas más recientes de adaptación y acceso al currículum ordinario (Wehmeyer, Lance y Bashinski, 2002).

## 7. Conclusiones

El campo de la discapacidad está en un momento de cambios importantes. Los nuevos enfoques sobre la definición, clasificación y sistemas de apoyo, así como las investigaciones más recientes sobre estrategias y métodos de intervención cuestionan seriamente algunas de las prácticas educativas existentes. Ciertamente, el aprendizaje autodeterminado constituye, dentro de este movimiento cambiante, una de las estrategias más significativas para la mejora de las personas con discapacidad y para aumentar su participación en las decisiones que les conciernen. La comunicación que hemos presentado ha intentado, básicamente, analizar y reflejar que es posible introducir componentes de la autodeterminación en las prácticas que se llevan a cabo en los centros. Además, hemos comprobado que la autodeterminación no se circunscribe a unos entornos concretos, a unos alumnos determinados o a unas edades específicas. Podemos y debemos ofrecer oportunidades de autodeterminación a todas las personas con discapacidad intelectual y, de esta forma, que se conviertan en los auténticos agentes de cambio y de decisión de sus vidas personales y de su propio destino. Esta nueva etapa supone retos distintos y enfoques renovados. Merece la pena intentar avanzar en esta dirección y, de esta forma, abrir horizontes de mayor esperanza para los alumnos con discapacidad intelectual.

## Bibliografía

- AGRAN, M., BLANCHARD, C. y WEHMEYER, M.L. (2002): "Promoting transition goals and self-determination: The self-determination learning model of instruction", *Education and Training in Mental retardation and Development Disabilities*, 30, 4, 351-364.
- AGRAN, M., BLANCHARD, C., WEHMEYER, M.L. y HUGHES, C. (2002): "Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education", *Remedial and Special Education*, 23, 3, 279-288.
- FIELD, S. y HOFFMAN, A. (1996): *Steps to self-determination. A currículum to help adolescents learn to achieve their goals*. Austin, Pro-Ed.

- FIELD, S., MARTIN, J., MILLER, R., WARD, M. y WEHMEYER, M. (1998): *A practical guide for teaching self-determination*. Reston, Council for Exceptional Children.
- FISHER, W.W., PIAZZA, C.C., BOWMAN, L.G. y AMATI, A. (1996): "Integrating caregiver report with a systematic choice assessment to enhance reinforcer identification", *American Journal on Mental Retardation*, 101, 15-25.
- GAST, D.L., JACOBS, H.A., LOGAN, K.R., MURRAY, A.S., HOLLOWAY, A. y LONG, L. (2000): "Pre-sessions assessment of preferences for students with profound multiple disabilities", *Education and Training in Mental retardation and Development Disabilities* 35, 4, 393-405.
- MALIAN, I. y NEVIN, A. (2002): "A review of self-determination literature: Implications for practitioners", *Remedial and Special Education*, 21, 2, 68-74.
- LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTIX, W.H., COULTER, D.L., CRAIG, E.M., REEVE, A., SCHALOCK, R.L., SNELL, M.E., SPITALNIK, D.M., SPREAT, S. y TASSÉ, M.J. (2002): *Mental Retardation. Definition, classification, and systems of supports*. Washington, AAMR.
- MARSHALL, L.H., MARTIN, J.E., MAXSON, L., HUGHES, W., MILLER, T., MCGILL y JERMAN, P. (1999): *Take Action: Making goals happen*. Longmont, Sopris West.
- POWERS, L.E., SINGER, G.H. y SOWERS, J.A. (1996): *Promoting self-competence in children and youth with disabilities. On the road to autonomy*. Baltimore, Paul H. Brookes.
- PRICE, L.A., WOLENSKY, D. y MULLIGAN, R. (2002): "Self-determination in action in the classroom", *Remedial and Special Education*, 23, 2, 109-115.
- REID, D., EVERSON, J.M. y GREEN, C.W. (1999): "A systematic evaluation of preferences identified through person-centered planning for people with profound multiple disabilities", *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 4, 467-477.
- SCHALOCK, R.L. (1996): *Quality of life. Volume I. Conceptualization and Measurement*. Washington, AAMR.
- (1997): *Quality of life. Volume I. Application to persons with disabilities*. Washington, AAMR.
- TEST, D.V., KARVONEN, M., WOOD, W.M., BROWDER, D. y ALGOZZINE, B. (2000): "Choosing a self-determination currículo", *Teaching Exceptional Children*, 33, 48-54.
- THE COUNCIL ON QUALITY AND LEADERSHIP IN SUPPORTS FOR PEOPLE WITH DISABILITIES (2000): *Personal outcome measures for children and youth*. Towson, The Council.
- WEHMEYER, M.L., AGRAN, M. y HUGHES, C. (1998): *Teaching self-determination to students with disabilities. Basic skills for successful transition*. Baltimore, Paul H. Brookes.
- WEHMEYER, M.L., BERSANI, H. y GAGNE, R. (2000): "Riding the third wave: Self-determination and self-advocacy in the 21<sup>st</sup> century", en M.L. WEHMEYER y J.R. PATTON, *Mental retardation in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 315-333). Baltimore, Paul H. Brookes.
- WEHMEYER, L.M., LANCE, G.D. y BASHINSKI, S. (2002): "Promoting access to the general currículo for students with mental retardation: A multi-level model", *Education and Training in Mental retardation and Development Disabilities*, 37, 3, 223-234.
- WEHMEYER, L.M., MARTIN, J.E. y SANDS, D.J. (1998): "Self-determination for children and youth with developmental disabilities", en A. HILTON y R. RINGLABEN, *Best and promising practices in developmental disabilities* (pp. 191-203). Austin, Pro-Ed.
- WEHMEYER, M.L., SANDS, D.J., KNOWLTON, H.E. y KOZLESKI, E.B. (2002): *Teaching students with mental retardation. Providing access to the general currículo*. Baltimore, Paul H. Brookes.
- WEHMEYER, M.L. y SCHWARTZ (1997): "Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities", *Exceptional Children*, 63, 245-255.



# MODELO DE SENSIBILIZACIÓN EN UNA ESCUELA PARA TODOS

*Mercedes Rios*  
Universidad de Barcelona

## Introducción

Quisiera iniciar la presente aportación reconociendo que no es fácil educar en la diversidad. Nuestra sociedad nos demuestra constantemente las dificultades que encontramos para que todos sus miembros se sientan partícipes con igualdad de oportunidades, y creemos que la escuela es un marco ideal para educar actitudes y valores que faciliten cambiar esta realidad aunque, para ser más efectiva, la acción educativa tendría que abarcar también los ámbitos de la educación no formal. Sin embargo, nos centraremos en la educación formal, en los niveles de Educación Infantil y Primaria, presentando los juegos motores sensibilizadores como un recurso educativo que intenta ir más allá de su significado inmediato, para abarcar plenamente el ámbito de los valores, facilitando el conocimiento y reconocimiento del colectivo de personas con discapacidad, con el objetivo principal de favorecer la aceptación y el respeto a la diferencia.

Vivenciar y experimentar una discapacidad es un recurso didáctico y consideramos que puede ser un recurso muy útil para implicarnos en el ámbito de la educación de valores de los alumnos y de las alumnas de Infantil y de Primaria. La experiencia entendida como vivencia es un procedimiento, una manera de hacer y de ver la realidad muy valioso porque puede ayudar a conseguir actitudes solidarias, de interrelación, de cooperación e igualdad; formas positivas de relacionarnos con la diversidad ya que, mediante la vivencia y la experimentación, mediante la empatía y el conocimiento, el alumnado que participa va adquiriendo conciencia de lo que supone tener una discapacidad, de las limitaciones que ello implica, limitaciones a veces causadas no tanto por la discapacidad en sí misma, como por el entorno físico, material y/o social en que las personas se

encuentran. Pero, al mismo tiempo, también aprenden a valorar las capacidades, las posibilidades, las habilidades especiales de cada persona, aspectos fundamentales para iniciar el conocimiento del otro y su reconocimiento desde la igualdad en la diversidad.

Pensamos que el respeto a los demás debe basarse en el conocimiento y el reconocimiento mutuo. No podemos juzgar lo que no conocemos, ya que entonces no nos moveríamos del prejuicio, permitiendo que aparezcan una serie de ideas preconcebidas originadas por la ignorancia, lo que necesariamente desemboca en actitudes no integradoras e incluso discriminatorias, con un profundo componente segregador. Es necesario dar a conocer cada realidad, sensibilizar, y la propuesta educativa que presentamos trabaja en este sentido.

Los juegos motores sensibilizadores se erigen como un recurso pedagógico que facilita la comprensión de la diversidad. Experimentar para interiorizar y así poder expresar y relacionarse. Maniobrar una silla de ruedas, desplazarse sin ver con la ayuda de un bastón, enseñar cómo acompañar a una persona invidente, jugar a básquet en silla de ruedas, etc., son vivencias que no sólo hacen de la actividad en sí misma una fuente de aprendizaje significativo, sino que también educan en valores y actitudes, posibilitando el conocimiento de las consecuencias de la discapacidad y, con éste, su valoración, su apoyo y la proximidad libre, voluntaria y solidaria con esta realidad diferente a la propia.

Son experiencias que, vividas de una manera lúdica, raramente se olvidan. Por ejemplo, incluir en las primeras sesiones del curso juegos motores sensibilizadores puede ayudar a hacer consciente al grupo-clase de las limitaciones y posibilidades de su compañero o compañera con discapacidad.

Los juegos motores sensibilizadores, por su estructura y contenido, pueden también ser aplicados en diversos ámbitos (dentro de las programaciones escolares, pero también en celebraciones puntuales, actividades de clubes deportivos, centros de tiempo libre y fiestas populares, entre otros). Además, de esta propuesta de actividades no solamente podrán disfrutar los participantes, sino que, para todas las personas que la presencien, podrá ser una fuente de reflexión y de concienciación.

## 1. Aproximación conceptual

Los juegos motores sensibilizadores son aquellos que, con la presencia o no de personas con discapacidad, posibilitan que el alumnado viva de manera lúdica las limitaciones de las personas que presentan dificultades físicas o sensoriales, y valoren, al mismo tiempo, sus posibilidades y capacidades.

El objetivo principal es sensibilizar a los participantes sobre la realidad del colectivo de las personas con discapacidad, fomentando actitudes positivas, de

cooperación y solidarias basadas en el respeto a la diversidad, y con la intención de evitar la aparición de actitudes negativas o no integradoras mediante el componente activo, lúdico en el sentido que apuntábamos anteriormente, participativo, de encuentro vivencial aunque simulado con las discapacidades, de las actividades que componen la propuesta. Todo esto se materializa en los siguientes objetivos:

- Tomar conciencia de la realidad que vive una persona con discapacidad.
- Experimentar y vivenciar las limitaciones, la movilidad reducida y la disminución sensorial y, por tanto, percibir las dificultades que encuentra la persona con discapacidad en la vida cotidiana (barreras arquitectónicas, de comunicación, etc.).
- Valorar las capacidades de las personas con discapacidad.

Tal como han sido presentados, es evidente que el programa de juegos motores sensibilizadores encaja plenamente con las finalidades propias de la educación de valores. El conocimiento de realidades diferentes a la propia, con sus implicaciones y consecuencias; el respeto a esas mismas realidades, la valoración de las diferencias, concebidas como algo que enriquece a la persona y que no ha de ser causa de distanciamiento, sino todo lo contrario y el compromiso que implica colaboración, cooperación y solidaridad con las personas que experimentan dificultades son todos ellos finalidades y objetivos no sólo de la educación en valores, sino de toda acción educativa que quiera superar los límites de los aprendizajes meramente instructivos.

En esta misma línea, queremos también destacar otras potencialidades o posibilidades que hacen de esta propuesta educativa un recurso especialmente relevante para la educación en valores del alumnado. Nos referimos al triángulo simbólico entre conocimiento, área afectiva y comportamiento o conducta. Las discapacidades físicas y sensoriales necesitan ser conocidas, es decir, la sociedad –todos y cada uno de nosotros– debe saber en qué consisten, cuál es la realidad de las personas con discapacidad en situaciones de la vida cotidiana. Conociendo se llega a comprender y para ello el acto de conocimiento puramente intelectual es insuficiente. Por otra parte, para comprender necesitamos también los sentimientos, las emociones. De esta manera combinadas cognición y afectividad, la conducta consecuente y coherente es la que se basa en los valores y actitudes de respeto, igualdad y colaboración. Muchas veces se han criticado propuestas curriculares de educación en valores porque estaban faltas del componente activo, porque no implicaban la voluntad y porque no se preocupaban lo suficiente por el paso a la acción. Creemos que la propuesta educativa de juegos motores sensibilizadores considera este aspecto como uno de sus objetivos prioritarios, lo que le permite ser una vía directa de educar en valores viviéndolos y de educar la personalidad moral del alumnado desde el respeto a la diversidad.

## 2. Orientaciones didácticas

### 2.1. Trabajo previo de reflexión en el aula

Debe realizarse con la intención de que la actividad no se limite a algo puntual y anecdótico y sea así más significativa. Como ya apuntábamos líneas atrás, se trata de conocer y comprender de manera plena. No podemos, por lo tanto, correr el riesgo de que la puesta en práctica de esta propuesta se limite tan sólo a su sentido lúdico, sino que queremos llegar más allá sin renunciar, no obstante, a este componente. Queremos que los niños y niñas tomen conciencia de lo que significa la discapacidad física y sensorial y que, con ello, aprendan a valorar la diversidad. Por ese motivo, se les debe acercar la diferencia a su entorno más inmediato. Las personas que tienen alguna discapacidad no están fuera de nosotros, sino que están con nosotros. La contextualización es uno de los requisitos imprescindibles para toda acción educativa significativa y será la primera forma de aproximación a la discapacidad que presentaremos en los juegos motores sensibilizadores.

A continuación se ofrecen algunas propuestas previas para trabajar en el aula que ayuden a introducir a los alumnos y alumnas en el mundo de la diversidad:

- Pasar un cuestionario que evidencie actitudes integradoras o segregadoras hacia las personas con discapacidad (comentando los resultados, reconduciendo actitudes irrespetuosas, etc.).
- Diseñar sopas de letras trabajando el vocabulario de las barreras arquitectónicas (escalera, desnivel, metro, autobús, obstáculo...).
- Por parejas, los alumnos y alumnas elaborarán un cuestionario para detectar las barreras arquitectónicas del centro escolar y de su entorno.
- Inventar un cuento o historia donde sea protagonista una persona con discapacidad.
- Introducir los sistemas de comunicación que utilizan las personas con diferentes discapacidades (Braille, símbolos Bliss, sistema pictográfico, gráficos visuales y no vocales...). Hacer alguna práctica en el aula.
- Proyectar un vídeo de Special Olympics y proponer un debate sobre el derecho a la participación.
- Organizar una mesa redonda con la presencia de deportistas de deporte paralímpico, en la que expliquen su experiencia, los beneficios del deporte, con turno abierto de preguntas y respuestas, etc.
- Ordenar una historia en láminas (antes recortadas y coloreadas) donde aparezca un protagonista con dificultades de movilidad (analizándolas, comentando, etc.).
- Leer en clase el cuento de *El patito feo* y reflexionar sobre la marginación por razón de la diferencia física.
- Elaborar puzzles con fotografías de deportistas paralímpicos.

- Visionar una película sin voz, escribir lo que se ha interpretado y, posteriormente, contrastarlo con la voz.
- En el aula o en el gimnasio, explicar y practicar cómo ayudar en sus desplazamientos a una persona en silla de ruedas o con discapacidad visual (con la colaboración de personal de entidades representativas del colectivo).

Con éstas y otras actividades que pueden incluirse en la síntesis anterior, estamos colaborando para que el alumnado tome conciencia de lo que supone vivir con una discapacidad, de tipo sensorial o físico. Se descubre, en el caso de que no lo conocieran, otra manera de situarse ante la misma realidad. Con ello se posibilita el cambio de perspectiva, se pasa del punto de mira del yo a otro diferente y no conocido, y se está en condiciones de desarrollar actitudes de empatía y colaboración con las personas con discapacidad. De esta manera también se puede comprender críticamente lo que significa una discapacidad y generar actitudes de respeto y solidaridad. En las actividades anteriores, como se habrá observado, se reserva un lugar para analizar el propio entorno, para descubrir en él barreras que impiden o dificultan la vida cotidiana a las personas con discapacidad, al mismo tiempo que se procura también que conozcan otras formas de relacionarse con ese entorno –en un principio no favorecedor– que utilizan las personas con discapacidad para superar esas dificultades. De esta manera, se está presentando el esfuerzo por la autonomía como un valor y se está comunicando alegría y esperanza por un entorno que, algún día, será menos segregador y más igualitario.

## 2.2. La organización de juegos motores sensibilizadores

– *De 3 a 4 años:* mediante las acciones del cuento motriz. Dada su capacidad de simbolización, los niños y las niñas se van introduciendo progresivamente en el conocimiento de la discapacidad y de sus efectos.

– *De 5 a 7 años:* trabajo por rincones o estaciones de juego. Se recomienda proponer un centro de interés (el mundo del circo, de los cuentos, el bosque mágico) y en base a éste, que las niñas y niños pasen por las diferentes zonas de juego donde se propongan las actividades motrices de sensibilización.

Ejemplos:

- a) *La estación oscura*, con propuestas de desplazamiento, reconocimiento y orientación con los ojos vendados:
  - Cómo guiar a una persona invidente.
  - Hacer un recorrido con bastón-guía.
  - Juegos sensoriales: gusto, tacto, oído, olfato.
  - Carrera y saltos con antifaces.
  - Buscar las llaves del candado.
  - La cara del gigante (poner las partes de la cara donde corresponden).

- b) *La estación de la vida diaria:*
- Hacer la cama con los ojos vendados o con un brazo inmovilizado.
  - Maquillarse con los ojos cerrados.
  - Vestirse con los ojos tapados o con un brazo inmovilizado.
  - Comer con los ojos cerrados.
  - Llenar la mochila de la escuela y la de ir a la montaña reconociendo los objetos sólo con el tacto.
  - el pie pintor (pintar con los pies).
- c) *La estación de los desplazamientos:*
- Circuito en muletas o silla de ruedas.
  - Transferencia de una silla de ruedas a una colchoneta o a otra silla.
  - Bicicleta tándem con la persona de atrás con los ojos vendados.
  - Jugar a juegos tradicionales en silla de ruedas o con muletas (tocar y parar, 1-2-3 pica pared, el pañuelo, etc.).
- d) *La estación de la comunicación, donde se trabaja la comunicación no verbal y se introducen sistemas alternativos de comunicación:*
- Introducción del braille.
  - Decir palabras o jugar utilizando el lenguaje de signos (por ejemplo, el juego de *Tierra, mar y aire*).
  - Dibujar con un licornio.
  - Juegos de mímica.
- e) *La estación del Gran Juego, donde se vivencia tanto la discapacidad física como la sensorial*

– *A partir de los 8 años:* se incluyen las anteriores más las estaciones de deporte adaptado: el goalball, básquet en silla de ruedas, voleibol sentado, boccia, etc. O bien pueden proponerse sesiones comparativas entre las marcas conseguidas por atletas paralímpicos y las que hacen los alumnos (por ejemplo, en salto de altura simulando la amputación de una pierna, comparando el resultado con el récord paralímpico de 2.04 m.)

En relación a la discapacidad intelectual, debido a la imposibilidad de su simulación, se aconseja que se incida en ella exclusivamente en el trabajo de aula, aplicando aquellos recursos anteriormente expuestos que hagan especial referencia al respeto a la diferencia y a la comprensión de lo que es y supone una discapacidad intelectual. Una segunda vía de intervención en este sentido sería la posibilidad de poder compartir alguna actividad lúdica y/o deportiva con grupos de centros de Educación Especial, teniendo en cuenta que los grupos o equipos que se organicen estarán formados por el alumnado de ambos centros. Se recomienda especialmente en este caso el previo trabajo de aula para prevenir actitudes poco respetuosas.

Con la anterior propuesta educativa estamos realizando educación física y en valores. La educación física puede ser la más integradora o la más segregadora de cuantas intervenciones educativas se realicen en un centro escolar, y no nos referimos ahora exclusivamente al ámbito de la discapacidad. ¿Cuántas veces la educación física se enfoca de manera competitiva, dejando al margen a los alumnos o alumnas con menores habilidades o destrezas, incluso ya en los primeros niveles de la Educación Infantil? ¿Somos conscientes de los valores que, por esa vía, por ese modo de proceder estamos transmitiendo? ¿Estamos de acuerdo con ellos? ¿Por qué no reconducir todo el potencial que en materia de valores posee por sí misma la educación física –y no nos estamos refiriendo tampoco a los más recurrentes, aunque imprescindibles y quizá convenga no olvidarlos, como son la educación sexual y la educación para la salud–? ¿Se puede aprender mejor el valor del respeto a la diferencia, de la igualdad y de la colaboración que en un marco relajado, distendido, lúdico, apreciado y deseado por la mayoría de los niños y niñas, como es la clase de educación física, donde se demuestre que todo el mundo tiene algo que aportar, que es necesario el concurso de todo el grupo para conseguir un objetivo común?

Es interesante también hacer notar que las actividades que conforman la presente propuesta de juegos motores sensibilizadores son bidireccionales en el sentido de que aproximan al alumnado a conocer, a través de la vivencia, las discapacidades físicas y sensoriales. También que la otra perspectiva, el otro yo, tiene voz, está representada, en algunos casos directamente –mediante la invitación a determinados colectivos o asociaciones–, y en otros de manera indirecta –a través del aprendizaje de otros sistemas de comunicación, como p.ej. el sistema braille de lectoescritura–. Creemos que este enfoque es necesario y valioso porque a menudo se encasilla a las personas que tienen alguna discapacidad en otra categoría, la de los diferentes, y esos encasillamientos o prejuicios se pueden y se deben romper con una comprensión y un acercamiento que no parta de lo que nos separa, lo que nos diferencia, sino de lo que nos une y nos asemeja.

Por otra parte, esa bidireccionalidad también evita caer en actitudes de sobreproteccionismo y de lástima que no permitirían una relación basada en la igualdad y la colaboración. Se trata de buscar la igualdad, de construirla conjuntamente. Se trata también de trabajar y esforzarnos por conseguir la autonomía. Se trata de valorar la dignidad humana y por ello, porque la valoramos y la deseamos, trabajaremos conjuntamente por conseguir un entorno más solidario y más justo para todas las personas, sin atender a discriminación de ningún tipo: ni por capacidades físicas, sensoriales o intelectuales, ni por cuestiones sociales, económicas o culturales, ni por motivos religiosos, políticos o ideológicos.

### 2.3. La valoración

Resulta muy aconsejable hacer un trabajo posterior que facilite la reflexión sobre la experiencia vivida (verbal, escrita –haciendo una redacción, pasando un cuestionario–, dibujando lo que han sentido, usando otras formas de expresión, etc). De esta manera no se limitará solamente a la participación en unas actividades novedosas, *diferentes*, interesantes y sugerentes, sino que se conseguirá que sean realmente significativas, que se materialice, en definitiva, en acciones respetuosas e integradoras ante las discapacidades y la diferencia –todas las personas somos diferentes, pero también somos iguales–.

En síntesis, no se trata de disponer de grandes medios materiales ni económicos sino de desarrollar la creatividad y aprovechar los recursos disponibles, intentando que estas actividades tengan continuidad, y evitando que se conviertan en algo puntual y anecdótico.

Sin embargo, quisiéramos apuntar una última cuestión referida, en esta ocasión, al profesorado: la relativa a que no es suficiente con poseer un determinado nivel de conocimiento teórico y práctico sobre este tema si su intervención docente no apunta normalmente hacia esos objetivos, es decir, si no se es consecuente, si no se toma partido por el respeto, la igualdad y la colaboración en otros momentos de la relación educativa. En ese sentido, la creación de espacios de análisis y reflexión sobre la propia práctica educativa –espacios que, por otra parte, no han de concebirse solamente desde lo individual, sino constituir momentos de comunicación entre todo el colectivo docente–, puede contribuir de manera fundamental a nuestra intervención en aras de conseguir el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices, pero también el desarrollo de unos valores comunes, sea la más adecuada. La valoración, por consiguiente, debe incluir también la autovaloración o auto evaluación, referida tanto a la manera de proceder de la profesora o profesor en este u otro programa, como a sus actitudes ante el mismo.

Educar con la diversidad, en la diversidad, es la base de futuras actitudes de respeto en un entorno motivador donde todos y todas participan y aprenden, y esto incluye también al profesorado.

### Bibliografía

- BUXARRAIS, M<sup>a</sup>R., MARTÍNEZ, M., PUIG, J.M<sup>a</sup>; TRILLA, J. (1995): *La educación moral en Primaria y Secundaria*, Madrid, MEC/Edelvives.
- CORINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Technos.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1991): *Treballem la diversitat!: Carpeta de recursos per a la informació objectiva i el foment d'una actitud positiva i solidària dels alumnes d'EGB cap a les persones amb disminució*. Barcelona.

- MARTÍNEZ, M. (1998): *El contrato moral del profesorado*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- PAYÀ, M. (2000): *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. 2ª ed. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- PUIG, J.M<sup>a</sup> (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.
- PUIG, J.M<sup>a</sup>; MARTÍN, X. (1998): *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona, Edebé.
- RÍOS, M. BLANCO, A., BONANY, T., CAROL, N. (1998): *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona, Paidotribo.
- RÍOS, M. (1994): “Els jocs sensibilitzadors: una eina d’integració social”, en *Apunts*, 39.
- (2000): “El valor educativo de los juegos motrices sensibilizadores”, *Minusport*, 135.
- RÍOS, M., PAYÀ, M. (2000): “Los juegos motrices sensibilizadores y la educación moral”, *Tándem*, 2.
- VV.AA., *Elkarrekin: Materiales didácticos*. IBE-CERE, Centro especializado de recursos educativos, País Vasco.



### III. Calidad de vida y empleo de calidad



# VALORACIÓN DE LAS MEDIDAS DE INTEGRACIÓN LABORAL DESDE LAS ORGANIZACIONES EMPRESARIALES

*Pilar IGLESIAS*

Departamento de Relaciones Laborales. CEOE

1. *Aspectos estadísticos:*
  - Referencias al colectivo de discapacitados sobre la base de la encuesta INE-IMSERSO-ONCE.
  - Estadística de contratación MTAS.
2. *Factores que inciden en la integración laboral:*
  - Entorno físico y cultural.
  - Barreras para la accesibilidad.
3. *Declaración Europea de los Interlocutores Sociales sobre el empleo de personas con minusvalías:*
  - Directrices para el empleo.
  - Posición de la UNICE.
4. *Consideraciones sobre:*
  - Formación Profesional
  - Servicios de intermediación laboral.
5. *Medidas específicas:*
  - Incentivos a la contratación (bonificaciones en cuotas, subvenciones).
  - Medidas de discriminación positiva (cuota de reserva), medidas alternativas. Valoración de las mismas.
  - Consideraciones sobre aspectos de estas medidas: participación del mundo empresarial en los acuerdos. Resultados de las medidas.
6. *Últimas iniciativas:*
  - Algunas consideraciones sobre el empleo protegido.
  - Iniciativas de los interlocutores sociales en el ANC 2003.



# POLÍTICAS DE INSERCIÓN LABORAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD: LÍNEAS DE ACTUACIÓN EN NAVARRA

*María Jesús VICENTE*  
Instituto Navarro de Bienestar Social

## Introducción

La atención a la discapacidad desde la perspectiva de Servicios Sociales se aborda como un programa específico sectorial con un principio inspirador: conseguir la no discriminación de las personas con discapacidad, el fomento de su independencia, la autosuficiencia económica, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad universal.

Y nuestro gran objetivo: alcanzar las mayores cotas de integración social a través, fundamentalmente, de la formación y el empleo.

El trabajo o la ocupación es un derecho básico que contribuye a promover la igualdad, la participación y la inclusión social.

Además, la actividad laboral y ocupacional contribuye a lograr una autonomía personal, independencia, desarrollar relaciones sociales y, en definitiva, participar en la vida de la colectividad.

La importancia que tenga el trabajo para la persona dependerá de la función que cumple para ella y su entorno socio familiar, así como el significado y la aportación que éste tenga para la mejora de su calidad de vida.

No es el empleo el que debe dar dimensión social a las personas sino que, desde la dimensión social que tienen las personas, resulta imprescindible disponer de empleo y ocupación.

El proceso de inserción laboral no tiene sentido si no está vinculado a la experiencia vital, ya que no puede desarrollarse con éxito si no está basado en el desarrollo personal y por lo tanto a un modelo de integración social antes que integración laboral.

La Directiva Europea 2000/78/CE señala que: “La no discriminación en materia de empleo y ocupación en relación a las personas con discapacidad exi-

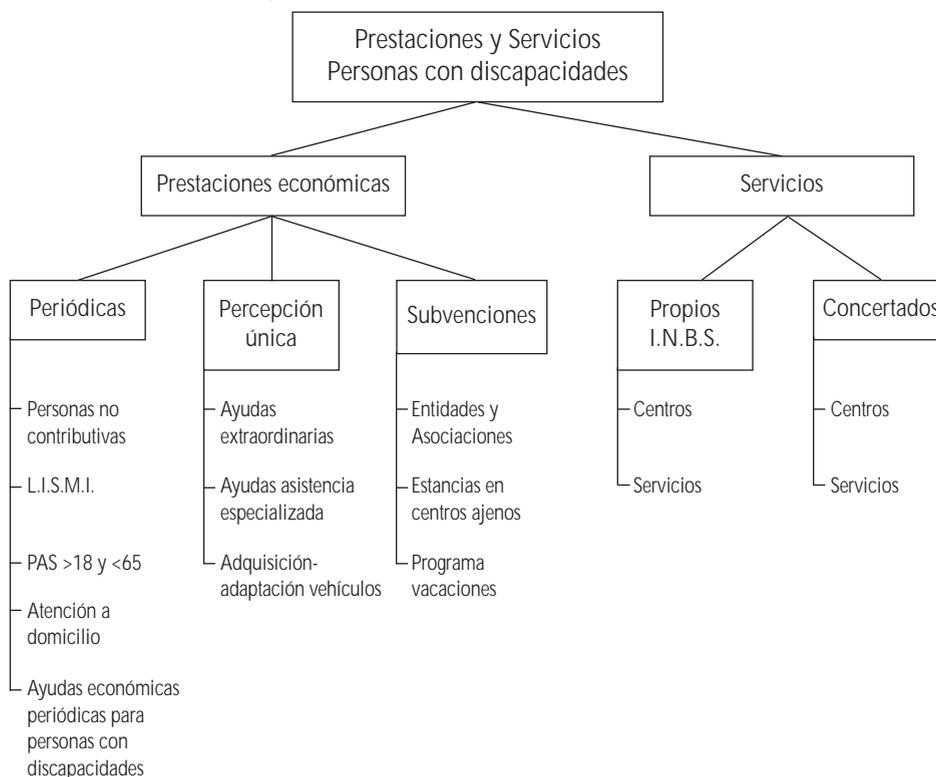
ge que se realicen ajustes razonables en el mercado laboral; las empresas tomarán las medidas adecuadas en función de las necesidades de cada situación concreta para permitir a las personas con discapacidades acceder al empleo o progresar en el mismo”.

Por último, es necesario “personalizar las políticas de empleo” buscando un carácter individualizado de las intervenciones para mejorar la empleabilidad y la inserción socio-laboral a través de la elaboración de itinerarios personales de empleo.

### 1. Atención a la discapacidad en Navarra en el ámbito de los servicios sociales

Las prestaciones y servicios en el área de personas con discapacidad son gestionadas en el Instituto Navarro de Bienestar Social por la Sección de Personas con Discapacidades y, en algunos casos, por la Sección de Incorporación Social.

#### Prestaciones y servicios en el área de personas con discapacidad



**Centros y servicios propios**

<i>Centro</i>	<i>Régimen atención</i>	<i>Plazas concert.</i>	<i>Personas usuarias</i>
San José (Pamplona)	Residencial	80	Deficientes mentales con afectación severa/profunda
Lur Gorri (Barañain)	Residencial	11	Deficientes mentales con afectación ligera/media
Total	2	91	

**Centros y servicios ajenos**

<i>Entidad</i>	<i>Centro</i>	<i>Régimen atención</i>	<i>Plazas</i>	<i>Usuarios</i>
AGEDNA	Valle Roncal (Pamplona)	Residencial Centro de Día	120 10	Deficientes mentales afec. severa/profunda
	La Atalaya (Tudela)	Residencial Centro de día	26 16	Deficientes mentales afec. severa/profunda
	Santa María (Burlada)	Residencial Centro de día	29 10	Deficientes mentales afec. severa/profunda
SERVIRECORD	Mendebaldea (Pamplona)	Piso funcional	14	Deficientes mentales afec. ligera/media
	Monjardín (Pamplona)	Centro de día	30	Deficientes mentales afec. severa/profunda
	Vencerol (Tudela)	Piso funcional	18	Deficientes mentales afec. ligera/media
	Oncineda (Estella)	Residencial Centro de día	61 5	Deficientes mentales afec. severa/profunda
	Las Trochas (Estella)	Piso funcional	12	Deficientes mentales afec. ligera/media
ASPACE Asociación	Ramón y Cajal (Cizur)	Residencial + C. día Centro de día	34 66	Parálisis cerebral y enfermedades afines
	Uxane (Bera)	Centro ocupacional	16	Parálisis cerebral y enfermedades afines
ASPACE Fundación	Infanta Elena (Pamplona)	Residencial Centro de Día	70 12	Gran discapacidad física
Clínica Padre Menni	Pamplona	Residencial	12	Enfermedad mental
		Piso funcional	4	Enfermedad mental
Hospital Benito Menni	Elizondo	Residencial	30	Enfermedad mental
Total			595	

## 2. Competencias del Departamento de Bienestar Social en materia de actividad laboral

Están recogidos en el Real Decreto 2274/1985, de 4 de diciembre, del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, que regula los Centros Ocupacionales para Minusválidos.

### 2.1. *La orientación ocupacional*

La valoración comprende cuatro apartados:

1. Aptitudes físicas.
2. Aptitudes cognitivas.
3. Aptitudes psicomotoras.
4. Aptitudes psicolaborales.

Para la elección de los factores que componen cada grupo se tienen en cuenta dos cuestiones esenciales:

- El objeto fundamental de la valoración es determinar la idoneidad ocupacional-laboral de un individuo.
- Se da la circunstancia de que la gran mayoría de las personas a valorar tienen diagnosticada como discapacidad principal una deficiencia intelectual.

La ponderación dada a cada uno de los cuatro grupos y sus correspondientes factores, viene marcada tanto por las características de las personas a valorar como por las posibles actividades ocupacionales a realizar.

Aptitudes físicas	5%
Aptitudes cognitivas	15%
Aptitudes psicomotoras	40%
Aptitudes psicolaborales	40%

Los factores están subdivididos en cinco grados. Según la definición de cada grado y a la vista de los datos extraídos en cada caso, se irán puntuando todos y cada uno de los factores. La media ponderada obtenida nos ofrecerá los siguientes resultados:

1. Unidad Ocupacional Especial	20-39
2. Centro Ocupacional	40-59
3. Centro Especial de Empleo	60-79
4. Empleo con apoyo-Empleo ordinario	80-99

Todo esto quedará plasmado en un perfil gráfico individual con la correspondiente orientación del caso.

## 2.2. *Actividad ocupacional laboral*

En Navarra además tenemos un modelo en el que los CEE, CO y U.O.E. comparten instalaciones, actividades y plantilla.

### a) Centro Ocupacional

Su gestión es competencia del Instituto Navarro de Bienestar Social. Proporciona servicios de terapia ocupacional y de ajuste personal y social a personas minusválidas mayores de 18 años que no puedan integrarse en una empresa o en un centro especial de empleo.

El objetivo del centro ocupacional es:

- La integración socio laboral.
- El aumento de la autonomía mediante:
  - Programas de rehabilitación funcional.
  - Ajuste personal y social.

### b) Centro Especial de Empleo

Su gestión es competencia del Departamento de Trabajo:

- A él acuden trabajadores minusválidos con disminución de trabajo en relación con la capacidad normal de trabajo de una persona de similar cualificación profesional.
- El trabajo debe ser productivo, remunerado para favorecer su adaptación personal y social y facilitar su posterior integración laboral en el mercado ordinario de trabajo.

### c) Unidad Ocupacional Especial

Es un centro destinado a ofrecer un servicio educativo ocupacional, en principio sin finalidad productiva, con contenido de terapia ocupacional.

Los usuarios son personas con minusvalía severa o profunda o bien personas que presentan deficiencia idónea para CEE y CO, con problemas de comportamiento añadidos.

Las actividades van dirigidas a favorecer la autonomía personal, las habilidades sociales, potenciar las áreas de conocimiento y el mantenimiento de habilidades cognitivas.

### 3. El modelo de inserción laboral actual en Navarra

#### 3.1. *Análisis de la situación actual*

- La población que acude a los centros ha cambiado porque tiene:
  - Mayor nivel de deterioro.
  - Envejecimiento.
- El recurso ha crecido de manera heterogénea porque:
  - No todos los C.O. tienen un mismo modelo y un mismo perfil de usuario.
  - Se ha convertido en un recurso finalista.
  - Falta de motivación por la rutina, el deterioro de usuarios, etc. (inmovilismo, frustración).
  - Falta de evaluación de actividades, programas repetitivos, actividades idénticas.
- Los centros están más aislados:
  - No participan de las actividades comunitarias.
- El deseo de las familias de la permanencia en el centro como medida de seguridad, impide la promoción individual.

#### 3.2. *Propuestas de mejora*

Los objetivos que deben orientar un nuevo modelo son:

- La integración socio laboral.
- Aumento de la autonomía personal e independencia económica.
- Mejora de la calidad de vida y bienestar de la persona.

Un nuevo modelo debería tener las siguientes características:

- Que no suponga ruptura de la fase escolar (continuo de cuidados).
- Que sea flexible.
- Que la oferta sea diversificada.
- Que sea interdisciplinar.
- Que sea personalizado.
- Que esté orientado hacia el empleo normalizado (promoción, no estancamiento).
- Que incorpore criterios de gestión de calidad.

Nuestra propuesta en Navarra se basa en diseñar modelos de integración conjuntos, Educación /Bienestar Social/Trabajo, que contemplen desde el inicio una formación específica orientada a una actividad laboral completa:

- Que aborde las distintas fases desde la educación al empleo ordinario
- Que incluyan un diseño único y conjunto desde:
  - La formación.
  - El periodo de prácticas de aprendizaje.
  - El seguimiento de la actividad laboral.

En definitiva, un modelo que responda a la integración y a la continuidad de servicios.

### 3.3. *Proyecto Aula Educativa Formativa para el empleo con apoyo*

#### a) Definición

Es un centro de atención y formación de personas con discapacidad psíquica de entre 21 y 23 años dependiente del Instituto Navarro de Bienestar Social, basado en programas de contenido socio-profesional, preferentemente del sector de servicios.

Este proceso de formación e integración laboral pasa por tres etapas fundamentales:

- Formación continua en el marco de una escuela taller.
- Formación en un marco de producción real y normalizado a través del cual la persona entra en contacto con terminologías y sistemas de organización de trabajo, difícilmente alcanzable o reproducible en un centro educativo u ocupacional.
- Contratación laboral en empleo ordinario con los mismos derechos y obligaciones del resto de los trabajadores.

#### b) Usuarios

Personas con retraso mental, con necesidades de apoyo intermitente y/o limitado en dos o más áreas de habilidades adaptativas a partir de 19/20 años que hayan cursado P.I.P.E. y a las que se les oriente para acceder al empleo ordinario en cualquiera de sus modalidades laborales: individual, enclaves o brigadas móviles.

#### c) Servicios prestados

- Actividades programadas con carácter individual con indicación de objetivos, métodos y técnicas a emplear, y seguimiento de la evaluación.
- Formación y adiestramiento prelaboral.
- Información, sensibilización y formación del entorno laboral.

## d) Duración

2 años.

*Primer año:* teórico práctico en el centro. Es un fase formativa preparatoria (se continuará la formación iniciada en PIPES) antes de pasar a la empresa, facilitando el aprendizaje significativo no solo de las habilidades y destrezas requeridas para llevar a cabo una tarea, sino también de los hábitos laborales y otras actividades polivalentes, como pueden ser las habilidades sociales necesarias para mantener las relaciones interpersonales tan importantes en el ejercicio de las tareas laborales y en las actividades de la vida diaria.

*Segundo año:* prácticas tuteladas en distintos centros de trabajo. Con tal motivo habrá que contar con compromisos firmes de las distintas administraciones o empresas para poder llevar a cabo dichas prácticas.

## e) Personal

- Monitores que constituyen el personal de atención directa.
- Especialistas en cada una de las áreas de conocimiento básico con titulación de F.P .II.
- Mediador profesional: hará compatible las características individuales de cada usuario con las exigencias del mundo laboral y facilitará la integración del trabajador en la empresa, favoreciendo las situaciones de normalidad, haciendo que la persona con discapacidad entre a formar parte de un ambiente de trabajo normalizado, adquiriendo un rol social.  
Hará un seguimiento de la integración laboral de la persona con discapacidad.
- La dirección, supervisión y seguimiento estará a cargo de la entidad de que depende, que dispone de profesionales de psicopedagogía y trabajo social. Estos profesionales disponen de sala, taller con material y utillaje adecuado para las especialidades que se imparten.
- La proporción mínima de personal será de 0'30 por usuario.

## f) Objetivo general

- Mejorar la calidad de vida de las personas discapacitadas intelectualmente.
- Ofrecer la formación y herramientas necesarias para facilitar el acceso al mundo laboral de las personas con discapacidad psíquica con plenas garantías de integración.
- Dar respuesta a las necesidades laborales y educativas de los jóvenes con discapacidad intelectual una vez finalizada su etapa escolar.

## g) Objetivos específicos

- Consecución de empleo normalizado y remunerado en la empresa ordinaria, utilizando para ello un mediador que hará las funciones de preparador laboral (empleo con apoyo).
- Conseguir un ajuste de horarios para la persona discapacitada intelectualmente y dejarle tiempo para que tenga acceso a programas de formación continua que contribuyan a su enriquecimiento personal y a mejorar su autoestima.
- Posibilitar mayor formación a las personas con discapacidad intelectual de cara a favorecer su incorporación en el mundo laboral.
- Mejorar su proceso madurativo en las distintas áreas de la vida para lograr una integración social y laboral plena.
- Posibilitar una madurez que les permita la asunción de responsabilidades laborales propias de una persona en edad adulta.

## h) Actividades a desarrollar

Las actividades a desarrollar estarán en relación directa con tres tipos de programas:

- Programa de formación laboral: el objetivo será dotar a la persona discapacitada de actitudes, hábitos, destrezas y capacidades que faciliten su integración en puestos de trabajo en el régimen más normalizado posible.
- Programa de formación continua: para que los jóvenes sigan formándose y preparándose para su participación activa en el mundo socio-cultural (habilidades de la vida diaria).
- Programa de integración laboral: para la realización de las habilidades laborales aprendidas en el programa de formación laboral en un trabajo real en la empresa ordinaria.

Se trabajarán habilidades polivalentes estrechamente relacionadas con la actividad laboral, que son:

- Obligatoriedad de la asistencia al trabajo.
- Puntualidad en el mismo.
- Aceptación de la superación en el mismo.

## i) Escuela Taller de aprendices

- Mantenimiento.
- Carpintería.
- Limpieza.
- Jardinería y viveros.
- Cocinas.
- Conserjería.

#### j) Metodología

Se sigue la metodología de la mediación que hace hincapié en el apoyo natural, que consiste en que las orientaciones, advertencias y consejos se den no sólo a la persona con discapacidad sino también a los jefes inmediatos y a los compañeros de trabajo, que son las personas que pueden ayudar a la persona discapacitada en su formación en un trabajo concreto.

El mediador estudiará el puesto de trabajo analizando las condiciones y ayudas técnicas que pueden influir de manera significativa en el rendimiento del trabajador, estudiando las relaciones que establece la persona discapacitada con sus compañeros, previniendo los posibles problemas así como sus soluciones y dándole herramientas al trabajador discapacitado para solucionar sus problemas.

#### 4. Políticas generales del Estado en materia de integración socio laboral: II Plan de Empleo

##### 4.1. *Líneas de actuación a nivel estatal, II Plan de Empleo, CERMI-MTAS (2003-2004)*

- Intermediación laboral.
- Formación e inserción laboral.
- Contratación e inserción laboral.
- Promoción de la iniciativa empresarial.
- Adecuación del entorno social y laboral.
- Lucha contra la discriminación.
- Comisión de seguimiento.

##### 4.2. *Otras actuaciones estatales*

- Propuesta modificación LISMI (Ley de igualdad de oportunidades).
- Ley de Dependencia.
- Ley de Patrimonio Especialmente Protegido.

#### 5. Conclusiones

El año europeo de las personas con discapacidad es para el empleo una gran oportunidad para trabajar políticas de no discriminación, de autonomía personal, de autosuficiencia económica y, en definitiva, para insistir en la línea de la integración social de las personas con discapacidades.

En Navarra contamos ya con importantes iniciativas en relación a nuevos modelos de formación-empleo con un nivel de coordinación interdepartamental excelente además de con el apoyo de importantes entidades de iniciativa social.

La reconversión de los distintos dispositivos de actividad laboral ocupacional desde los de mayor nivel de protección (U.O.E.) al empleo ordinario es una tarea que debemos iniciar ya, dedicando el tiempo necesario a la reflexión, el análisis y la elaboración de nuevas propuestas y con la participación activa de los usuarios, las familias y las entidades del sector.

### Bibliografía

GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS. CONSEJERÍA DE ASUNTOS SOCIALES (2002): *De los Centros Ocupacionales y los Centros de Apoyo a la integración*.

GUERRERO, C. (2002): *Formación ocupacional de las Personas con Discapacidad Psíquica*. Barcelona, Ariel Educación.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. CONSEJO DE EUROPA (1997): *Del Empleo Protegido al Empleo Ordinario*. Madrid.

*Revista Cermi.es*.



# PROYECTO ITACA. UN MODELO DE EMPLEO CON APOYO

Roser YLLA

Asociación Síndrome de Down Navarra

## Introducción

El *Empleo con apoyo* es una metodología que nace en EE.UU. a finales de los años 70 y comienza a utilizarse en Europa en 1988. Esta modalidad permite a la persona con discapacidad tener una ayuda para poder acceder a un empleo real en empresas ordinarias. Esta posibilidad de acceso al mercado laboral con un empleo real puede proporcionar al individuo con discapacidad la posibilidad de seguir su propio camino de desarrollo y de realización personal, y tener *calidad de vida*.

Actualmente es una realidad en diferentes países: Alemania, Irlanda, Perú, Argentina, etc. Existen también en España muchas experiencias de integración laboral que han conseguido incorporar en trabajos ordinarios a personas con discapacidad: Barcelona, Mallorca, Bilbao, Huesca, Madrid, etc.

La iniciativa de crear, en la Asociación Síndrome de Down de Navarra, un proyecto de integración laboral siguiendo la metodología de “empleo con apoyo” nace del esfuerzo de padres y profesionales que quieren y creen necesario aportar una alternativa distinta a todos aquellos jóvenes con síndrome de Down que, una vez finalizada su etapa escolar, necesitan cubrir unas necesidades laborales y educativas.

El Proyecto Itaca nace en octubre del 2001. Uno de los objetivos que se pretende con la puesta en marcha de este proyecto es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. ¿Cómo?:

1. Consiguiendo al joven un empleo remunerado en empresas ordinarias; el chico/a estará acompañado, mientras aprende su trabajo, de un preparador laboral.

2. Procurando un horario adecuado para que la persona con síndrome de Down, además de trabajar, pueda seguir formándose teniendo acceso a la oferta de formación continuada del proyecto (habilidades sociales, actividades culturales, PEI...) y actividades que se desarrollen en su entorno social (deportivas, tiempo libre, etc.). Es decir, todo lo que contribuya a su enriquecimiento personal y a mejorar su autoestima, tanto en el ámbito laboral como en su entorno más inmediato.

Este proyecto tiene varias líneas de actuación que se complementan entre sí:

- a) *Programa de formación laboral*: donde se posibilitan el desarrollo de recursos y estrategias que pueden facilitar su incorporación al mundo laboral ordinario.
- b) *Programa de formación continuada*: justificado por la necesidad y el derecho de dichos jóvenes a seguir aprendiendo y preparándose para su participación activa en el mundo socio-cultural.
- c) *Programa de integración laboral*: incorporación del joven al mundo laboral ordinario (un trabajo real en empresas normalizadas).

## 1. Líneas del proyecto

### 1.1. *Formación laboral*

Mediante este programa se pretende ir familiarizando a la persona con síndrome de Down con el mundo de la empresa y que adquiera los conocimientos necesarios que faciliten su integración laboral.

Para poder acceder al proyecto Itaca se tienen en cuenta los siguientes requisitos:

1. Tener cumplidos los 18 años
2. Manifestar el deseo de tener un trabajo
3. Haber participado previamente en los grupos de Habilidades Sociales de la asociación o en otros centros.
4. Implicación de la familia.

Posteriormente se hará la valoración y selección de las personas interesadas mediante *entrevistas personales* para valorar el nivel de autonomía, habilidades sociales, aspectos instrumentales del joven y para poder observar su capacidad de relación y comunicación; y *entrevistas familiares* para hablar de todos aquellos aspectos que consideramos importantes para acceder al mundo laboral: habilidades sociales, motivación, información de otros profesionales (médicos, psicólogos, maestros...).

Asimismo, se presenta a los padres y al joven el ideario y un acuerdo de colaboración con el proyecto Itaca para que puedan decidir si están de acuerdo con él y dispuestos a colaborar con los profesionales del proyecto.

Una vez de acuerdo con los requisitos planteados el joven entra a formar parte del grupo de preparación socio-laboral, requisito que consideramos imprescindible antes de su acceso al mundo laboral.

Este grupo debe asistir a la formación laboral, 5 sesiones semanales de 1 hora de duración. En estas sesiones se desarrollará una parte práctica: manejo del dinero, fotocopias, encargos, visitas a empresas; y una parte teórica donde se trabaja temas relacionados con el mundo laboral: derechos y deberes, manual de manipulador de alimentos, etc.

### 1.2. *Formación continuada*

Este grupo estaría formado por los jóvenes del grupo de formación laboral, jóvenes que estén ya en prácticas y también por aquellos que están ya integrados en un trabajo ordinario.

Con este programa se pretende que los jóvenes que forman parte del proyecto tengan la posibilidad de:

- Seguir aprendiendo e integrando nuevos conocimientos que le ayuden a comprender y reestructurar el mundo que le rodea.
- Conocer, aceptar y desarrollar su propia identidad, sus posibilidades afectivas y de relación.
- Manifestar un progreso hacia la autonomía e iniciativa personal y, cuando se trate de valorar, tomar una decisión y saberla resolver.

En este programa se trabajan:

#### a) Habilidades sociales

Se pretende:

- Conseguir las habilidades necesarias, aprender los comportamientos adecuados en función de las circunstancias sociales y relacionales.
- Relacionarse y participar en grupo.
- Enseñar conductas que permitan tomar iniciativas y establecer relaciones asertivas.
- Adquirir responsabilidades.
- Identificar sentimientos.
- Controlar las emociones.
- Aceptar las correcciones, etc.

b) Programa de enriquecimiento instrumental (P.E.I)

Este programa fue creado en Israel por R. Feuerstein.

A través de la realización de sus ejercicios nos ayuda a reflexionar, a pensar con lógica, reconocer los errores, respetar la opinión de los demás, etc.

La finalidad del PEI es que la persona *aprenda a aprender*, poder aprovechar de manera eficaz los conocimientos aprendidos y saberlos aplicar, aprendiendo a enfrentarse a situaciones diferentes con más recursos y confiando más en las propias posibilidades.

Se trabaja sobre la base de cuatro instrumentos:

- Organización de puntos.
- Orientación espacial.
- Comparación.
- Clasificación.

Y con todo ello se quiere conseguir:

- Mejorar el vocabulario y las operaciones mentales (análisis-síntesis).
- Fomentar la motivación y curiosidad por aprender, deducir y buscar soluciones (conocer y confiar en sus propias posibilidades).
- Buscar diferentes soluciones y alternativas a un mismo problema.
- Aprender a tener una actitud de interés y tolerancia respeto a la opinión que pueden dar los demás.

c) Aspectos culturales

Se trabajan aspectos culturales para ir comprendiendo e integrando conocimientos del mundo que les rodea mediante:

- Utilización del periódico para obtener información: noticias, exposiciones, cine, etc.
- Preparación y exposición de temas que sean de su interés: hablar en público, comprensión, expresión, opinión personal.
- Organización de conferencias y visitas culturales: relacionadas con el mundo laboral, artísticas...; resumen y opinión personal de la visita o conferencia, etc.
- Utilización del vídeo para grabar algunas de las actividades desarrolladas (conferencias, visitas...) y después poder visionarlas y comentarlas; para ver vídeos de carácter cultural y de otras entidades dedicadas a la integración laboral

Los jóvenes del Proyecto Itaca asisten a la formación continuada 7 horas semanales, repartidas en tres mañanas y dos tardes para facilitar la participación de todos: contratados, en prácticas y los del grupo de formación laboral.

### 1.3. Integración laboral

Como se ha comentado anteriormente en la introducción, seguiremos la metodología *empleo con apoyo*. Para ello, hemos contado con el asesoramiento del proyecto *Aura* de Barcelona, que cuenta ya con 13 años de experiencia y gran repercusión en el ámbito nacional e internacional. Es miembro fundador de la Asociación Española Supported Employment AESE, a la cual también pertenecemos.

Nuestro objetivo es conseguir para cada joven con síndrome de Down un puesto de trabajo reenumerado en una empresa normalizada

#### a) Inclusión laboral

Una vez que el joven ha pasado por un tiempo de formación y se considera que ha asumido un nivel de preparación y autonomía, se le adjudicará un puesto de trabajo que se adapte mejor a sus características y posibilidades.

Siguiendo la metodología de empleo con apoyo, un preparador laboral acompañará al joven mientras realice las prácticas en la empresa que se le haya asignado, que pueden durar de 1 a 3 meses aproximadamente. Después de este periodo de aprendizaje, y cuando el joven realice bien su trabajo, la empresa se comprometerá a contratarlo.

Los pasos a seguir son:

#### 1. *Prospección de empresas.*

Se contacta con empresas que permitan aplicar esta metodología; que el chico-a seleccionado realice unas prácticas en su empresa acompañados de un preparador laboral y con el compromiso de contrato si el trabajo realizado es correcto. Se hace un trabajo de asesoramiento, información, incentivos económicos, etc.

El contacto con las empresas se hace a través de:

- Cartas en las que se presenta al empresario el proyecto y se solicita una entrevista personal.
- Contacto telefónico para concretar fecha para la entrevista.
- Entrevista personal para poder proponerle su colaboración con el proyecto.

A la empresa se le ofrece:

- Posibilidad de tener acceso a diferentes ayudas por contratación de personas con discapacidad.
- Entrenamiento y acompañamiento del trabajador en el lugar del trabajo por parte de un preparador laboral durante el periodo de prácticas; 1 ó 2 meses de trabajo sin remunerar.
- Información a los compañeros de trabajo.
- Realizar un seguimiento periódico cuando el joven ya este contratado.

- Colaborar desde el proyecto, siempre que sea necesario, con la empresa.
- Seguir una formación y dar apoyo psicológico si se considera necesario.
- Posibilidad de tener un trabajador formado en la misma empresa.

El empresario facilitará:

- Poder entrenar al joven en su empresa y aceptar la figura del preparador laboral.
- Determinar junto al preparador laboral las tareas que el joven va a realizar. P. ej.: ver si es necesario adaptarlas...
- Informar a sus trabajadores de la incorporación del joven con síndrome de Down.
- Contratar al trabajador cuando los responsables del proyecto y de la empresa han valorado que está realizando el trabajo con eficacia y autonomía.
- Mantener un contacto con los profesionales del Proyecto Itaca.

*El preparador laboral:* es una de las figuras clave de la metodología del trabajo con apoyo. Es la persona que hace de nexo de unión entre el equipo, el joven, la familia y la empresa. Ha de conocer muy bien al joven para que se establezca una relación de confianza, ya que al principio será su único punto de referencia dentro del entorno laboral. También será el punto de referencia para los compañeros de la empresa para saber relacionarse con el joven. Tendrá que informar y orientar a la familia en todo este proceso ya que ellos no pueden contactar con la empresa.

Los primeros días el preparador enseñará el trayecto de la casa del joven hasta la empresa, le ayudará a aprender los trabajos que ha de realizar. Tendrá que ayudar al entorno laboral a situarse y a relacionarse con el joven con discapacidad sin protegerlo y encontrando el equilibrio entre buena relación y exigencia.

Sus funciones serán:

- Informar, asesorar a los compañeros.
- Enseñar, entrenar y preparar al chico mientras duren las prácticas.
- Elaborar, ofrecer, sugerir, razonar, inducir estrategias que posibiliten o faciliten una mayor eficacia en la ejecución de las tareas.
- Alejarse progresivamente del joven una vez éste realice correctamente y con autonomía su trabajo.
- Realizar un seguimiento y evaluación del trabajo del joven.
- Apoyar a la empresa ante cualquier dificultad que pueda surgir.

## 2. *Análisis del puesto de trabajo.*

Análisis por parte del proyecto y del empresario de las posibles tareas a realizar en el puesto de trabajo, ver el grado de dificultad, o cómo mejor adaptarlas. Ver las condiciones laborales y el tipo de contrato.

### 3. *Adjudicación del puesto de trabajo.*

Entrevista individual y familiar para:

- Comunicar al joven y a la familia el puesto de trabajo asignado.
- Informar sobre horarios, remuneración económica cuando finalice el periodo de prácticas.
- Valorar el grado de dificultad de las tareas para adaptarlas mejor a las características del joven.
- Firma del acuerdo de prácticas entre la empresa / asociación / joven / padres.

### 4. *Formación in situ.*

- Acompañar al joven por parte del preparador laboral mientras duren las prácticas.
- Intervenir en el proceso de adaptación del chico-a.
- Crear estrategias para ayudar al joven a tener la máxima autonomía en el lugar de trabajo.
- Seguimiento y evaluación periódica para mantener y mejorar la calidad del trabajo.
- Asesoramiento y apoyo a la empresa ante cualquier eventualidad.

#### b) Contrato. Seguimiento laboral

Una vez que el joven está contratado seguirá manteniendo un contacto periódico con el proyecto a través de reuniones individuales y en grupo para poder seguir trabajando temas laborales, habilidades sociales o recibir atención psicológica si fuera conveniente.

Pueden seguir participando fuera de su horario laboral en el proyecto de formación continuada y P.E.I.

#### *Modalidad de contratos:*

Al principio de su incorporación:

- Reunión individual una vez por semana en la asociación con el preparador laboral y el pedagogo del proyecto con unas fichas de control semanal.
- Autoevaluaciones.

Después de los primeros meses:

- Se realizaran autoevaluaciones una vez al mes y un seguimiento en la empresa con una ficha de control mensual.

#### c) Evaluación del Programa de Integración Laboral

Se realizará un registro periódico (una vez por semana) durante la duración de las prácticas laborales, que se valorará por parte del preparador laboral y equipo de profesionales del proyecto.

Una vez que el joven está contratado, las estrategias de seguimiento son:

- Cada mes el preparador laboral hará una visita a la empresa y pasará una hoja de supervisión sobre el trabajo del joven para rellenar por parte de su responsable directo.
- Se harán reuniones con compañeros de trabajo para poder valorar la evolución del joven.
- Contacto telefónico con la empresa.
- Autoevaluación.

Al finalizar el primer año del proyecto se hará:

- Evaluación del joven: en cuanto a su actitud ante el trabajo, actitud ante los compañeros, cambios personales (autonomía, madurez...).
- Evaluación de la colaboración familiar.
- Evaluación de la actitud y colaboración de los compañeros de trabajo y el empresario.
- Evaluación de los puestos de trabajo conseguidos.
- Porcentaje de empresas visitadas.

## 2. Organigrama del Proyecto Itaca

### 2.1. *Grupo iniciación*

Grupo seleccionado y en fase de evaluación que entra a formar parte en los proyectos de formación laboral y formación continuada.

### 2.2. *Grupo de trabajadores en prácticas*

Grupo de jóvenes que siguen en los proyectos de formación continuada y formación laboral y han empezado a realizar prácticas laborales en empresas normalizadas acompañados de un preparador laboral.

### 2.3. *Grupo de trabajadores contratados*

Grupo de jóvenes con un contrato laboral en una empresa que siguen asistiendo a los proyectos de formación del proyecto fuera de su horario laboral.

### 2.4. *Actualmente*

- En la actualidad tenemos un grupo de 7 jóvenes, de edades comprendidas entre los 19 y 27 años.

- Cuatro están en el grupo de iniciación.
- Dos están de práctica: en una pizzería y en la sala de conferencias de la CAN.
- Una está contratada: en la lavandería de la residencia la Vaguada.

## Bibliografía

CANALS, G. y DOMÈNECH, M. (1990): *Projecte Aura*. Milano.

MANK, D. (1998): "Valores y empleo para personas con discapacidad", *Siglo Cero*, 29(4), 5-10.

VERDUGO, M.A. y JENARO, C. (1993b): "Una nueva posibilidad laboral para personas con discapacidad", *Siglo Cero*, 24 (3), 5-12.

VERDUGO, M.A., JORDÁN DE URRÍES, F.B. y BELLVER, F. (1998): "Situación del empleo con apoyo en España", *Siglo Cero*, 29 (1), 23-31.

VERDUGO, M.A. y JORDÁN DE URRÍES, F.B. (2001): *Panorámica del empleo con apoyo en España*. Madrid, Real Patronato sobre discapacidad.



#### IV. El contexto social de las personas con discapacidad



# EL APOYO A LAS FAMILIAS

Juan José LACASTA

FEAPS

## 1. Algunos rasgos de las familias actuales

### 1.1. *Todas las familias atraviesan las tensiones de nuestro tiempo*

Asistimos a una tensión social que se da en mayor o menor medida en el mundo occidental. ¿La familia es, como tradicionalmente ha sido, el punto de apoyo principal de nuestro modelo social (productora, educadora, cuidadora de sus niños, mayores y enfermos...)? O, por el contrario, ¿la familia está dejando de ser todo eso y está polarizando su papel a la función productora/consumidora y, como consecuencia, está delegando las funciones educadoras y cuidadoras a las instituciones (escuela, servicios sanitarios y servicios sociales...)?

La evolución de la familia extensa a la expresión más minúscula de la familia nuclear y, por otra parte, la incorporación paulatina de la mujer al mundo laboral y la escasa incorporación del hombre a las tareas del hogar, resta a la familia intensidad en sus funciones educadoras y cuidadoras, no sin haber abandonado culturalmente, como no podía ser de otra manera, el primero de los paradigmas: *la familia tiene obligación de mantener, educar y cuidar a sus miembros*. Este hecho ¿qué produce? A mi juicio, una enorme presión hacia quienes tienen la responsabilidad de mantener y desarrollar una familia.

Primero, porque ninguno de los padres y madres actuales, tenemos la sensación de estar haciéndolo bien. Sentimos un gran sentimiento de culpabilidad. Bien porque no dedicamos o no podemos dedicar el tiempo y quizá el afecto que necesitan nuestros hijos y entonces sustituimos el afecto y la comunicación por el consumo; bien porque nos sentimos abrumados e impotentes a la hora de educarlos en ciertos valores ante tanta influencia de la *basura audiovisual* y

ante tanta incitación a ese consumo; bien porque no sabemos de qué escudo dotar a nuestros hijos ante tantos riesgos que hay hoy en el mundo; o bien porque a veces nos sorprendemos nosotros mismos obligándolos a participar en una carrera competitiva en la que hay que ponerlos en cabeza a costa de todo, incluso de su propia felicidad y de su propia formación ética, para que al fin queden bien situados el día de mañana.

También soporta la familia una enorme presión cuando los profesionales o los profesores de los colegios y de los institutos, a veces con razón, denuncian sistemáticamente el papel dimisionario y pasivo de los padres en la educación moral y ética de sus hijos. Señalan que los niños no vienen educados de casa y se quejan de que los padres dicen que es el colegio el que se ha de encargar de educar. También denuncian los profesionales la falta de preocupación de muchas familias por sus mayores en las residencias de tercera edad. Se cumplen las obligaciones productivas, pero no se alcanza a cumplir bien las obligaciones educadoras y cuidadoras. La enorme transformación social que estamos atravesando en tan escaso tiempo está poniendo en cuestión el papel de la familia y el de la escuela, o el de la familia en relación con los servicios sanitarios y sociales.

Me cabe hacer estas reflexiones porque, no sé si más que antes, pero ahora la familia media típica, en la que ambos responsables de la familia trabajan, tienen un piso propio hipotecado, con uno o dos hijos pequeños y sanos, suele ser una familia agobiada, con la sensación de que no llega a lo que debería llegar, ya sea en tiempo o en energía.

### 1.2. *Las familias con personas con discapacidad tienen tensiones añadidas*

Las familias que cuentan en su seno con personas que tienen necesidades de apoyo especiales ya sea en el cuidado y/o en la educación, como son las personas ancianas o no autónomas o personas o niños con algún tipo de discapacidad, como es obvio, viven una presión suplementaria a la que vive una familia media tipo, ya agobiada de por sí.

Por otra parte, mirando hacia adentro de la familia, el autor argentino Salvador Minuchin entiende que la estructura familiar es “el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan el modo en que interactúan los miembros de una familia”. Diferencia tres subsistemas: el parental, el conyugal y el filial.

Las demandas funcionales, por ser invisibles son, a veces, no conscientes y todos los subsistemas tienen sus propios intereses. Precisamente, la comparecencia de la persona con discapacidad puede desequilibrar o agudizar el desequilibrio en la relación entre los subsistemas. Por ejemplo, hay riesgos de que se pueda dejar más de lado a los hermanos ante el requerimiento mayor de atención de la persona con discapacidad; o de que se pueda ver resentido el sistema conyugal si no

hay espacio para el desarrollo de la pareja; o de que pueda haber coaliciones perversas entre madre e hijo que se traducen en expresiones tales como: “tu padre no entiende...”, “esto sólo lo puedo hacer yo...”, “tú y tu hijito...”.

No sé cuáles son las soluciones a los problemas que acabo de describir, pero supongo que tales soluciones requieren cambios culturales profundos, cambios en los roles familiares, cambios en los papeles masculino y femenino, cambios en el sistema jurídico de protección social que apoyen el bienestar de la familia y que a la vez garanticen su participación en el sistema productivo, cambios en la mentalidad social, cambios en el papel de la escuela, cambios en las redes sociales de apoyo, etc. Lo que sí es claro es que las familias que cuentan con algún miembro con discapacidad, además de las transformaciones sociales que precisa cualquier familia para mejorar su papel y su calidad de vida, necesitan apoyos suplementarios que ha de proporcionar el sistema de servicios sociales y que en ese sistema cumple o puede cumplir un papel decisivo el movimiento asociativo.

Tradicionalmente, al menos en España, tanto la iniciativa social sin ánimo de lucro como la iniciativa pública, han dirigido sus esfuerzos y sus recursos hacia la habilitación y rehabilitación de la persona con discapacidad, no hacia la familia de la persona con discapacidad. Las redes de servicios han focalizado su actividad, de forma parcial y poco globalizadora, sólo y exclusivamente hacia el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad.

Ni siquiera los movimientos asociativos –como es el caso del que está relacionado con la discapacidad psíquica–, de composición mayoritariamente familiar, hasta hace bien poco, han prestado atención a las familias. En el movimiento asociativo FEAPS, a la hora de argumentar la necesidad de poner en marcha los primeros programas de apoyo a las familias, se señalaba que éste era un movimiento “de” familias, pero que no lo había sido nunca “para” las familias.

Ahora decimos con contundencia y con absoluta convicción que la familia es el principal recurso para dar respuesta a sus propias necesidades, pero que precisa de apoyos. Y también podemos decir que siempre ha sido el único recurso real, un recurso no reconocido, un recurso anónimo.

La evolución, como casi todo en estos tiempos, está siendo muy rápida. Cada vez es más evidente para todos los agentes sociales, la necesidad de apoyar a las familias –tanto para mejorar su propia calidad de vida, como, desde una perspectiva sistémica, para mejorar la calidad de vida y las oportunidades de sus miembros con discapacidad–.

## 2. Hablemos de las necesidades y las demandas de las familias

Las familias de las personas con discapacidad, en relación con sus propias necesidades, han sido, durante muchos años, un colectivo mudo. Salvo la de-

manda de servicios para sus hijos o la demanda de mejoras económicas, éstas no han expresado, al menos de forma colectiva, necesidades propias, quizá por no tener expectativas de que se les pudiera prestar determinados apoyos.

La puesta en marcha de programas de apoyo a las familias en los últimos años en España, en este caso, ha generado la demanda. Los programas destinados a las familias están poniendo de relieve las necesidades.

El sector asociativo está comenzando a realizar investigación sobre las necesidades de las familias con miembros con discapacidad intelectual y se están confirmando hipótesis por un lado y ofreciendo notas curiosas por otro en lo que a prioridades se refiere. Es el caso del estudio recién realizado y aún no publicado de la Federación de Cataluña (APPS) que será presentado en el Congreso de Familias de FEAPS de mayo de 2003 que se celebrará en Extremadura. Ha investigado y comparado necesidades en relación al impacto emocional inicial, al estrés, al cansancio intenso, a la preocupación por el futuro y también a los hermanos.

### 2.1. *¿Qué demandan las familias?*

Inexcusablemente hay que hacer una distinción entre necesidad y demanda. La necesidad es la carencia de algo que impide tener un cierto nivel de calidad de vida. Esa carencia puede estar en el plano material, en el emocional, en el social, en el personal... Lo distintivo de la necesidad respecto de la demanda es que la necesidad no tiene porque ser evidente ni consciente, sino que simplemente está.

La demanda, por el contrario, es consciente y explícita y se formula diciendo: necesito esto. Pido, solicito, aspiro a que se me proporcione este servicio o este apoyo concreto. La demanda es, por tanto, una autointerpretación de la propia necesidad.

La cuestión es que no siempre hacemos una adecuada autointerpretación de nuestras necesidades. Así por ejemplo, una persona o una familia puede necesitar apoyo social y no llegar a ser consciente de ello y traducirlo en una demanda de apoyo económico o, en otros casos, la formulación de la demanda puede ser genérica, en términos de "necesitamos ayuda", sin concretar en qué. En muchos otros casos, todo malestar en la familia es vivido como consecuencia del *handicap*, aunque la causa no sea precisamente esa. La familia, a veces, no sabe lo que le pasa y, por tanto, tampoco lo que quiere, hay necesidades subyacentes sin demandas explícitas. O en otras ocasiones, la expresión de una necesidad familiar se concreta en una demanda cuyo destinatario es la persona con discapacidad, no la familia, se desvía o se proyecta hacia la persona. Esta situación a veces es fruto de cierto rubor que siente la familia a la hora de expresar necesidades

propias. O, en algunas ocasiones, la expresión de una demanda familiar está acompañada de un alto grado de emocionalidad en momentos críticos de *shock* o de estrés, que alteran la autopercepción de lo que se necesita.

A donde quiero ir a parar es a que los servicios de apoyo a las familias y en general los servicios de apoyo humano no deben tener en cuenta únicamente la demanda de los clientes, siendo ésta imprescindible, aunque sólo sea porque es la primera aproximación a la necesidad, sino que, a la hora de determinar los apoyos, han de dar previamente con la verdadera necesidad. Han de hacer una adecuada interpretación de la necesidad para, en consecuencia, hacer una adecuada interpretación de la demanda.

Y, para ello, parece necesario contar con una visión de conjunto de la familia, comprender su estructura. Y hay algo que es básico, porque sería un grave error que esa adecuada interpretación de la necesidad se hiciese al margen de la familia: ésta ha de recorrer el proceso de elaboración de la interpretación de sus propias necesidades para, conjuntamente con el sistema de profesionales/servicios, explicitar una demanda coherente con aquéllas. Los servicios de calidad que se orientan al cliente, han de orientarse profundamente al cliente, no sólo es necesario escuchar su primera demanda, sino que hay que investigar y poner de relieve su verdadera necesidad, la necesidad subyacente, y que éste debe hacer explícita. Han de superarse las posibles contradicciones entre necesidad y demanda. Precisamente, atinar en la verdadera interpretación de las necesidades es un proceso crucial para acertar en las soluciones y en la provisión de apoyos por parte de los servicios, un proceso esencial para la calidad.

Otra cuestión clave que me gustaría destacar es que el proceso de interpretación de las necesidades del cliente familia puede ser complejo, quizá sea el más complejo, pero acertar en la identificación de los problemas es el verdadero comienzo para acertar en las soluciones. Y lo más importante es que la complejidad del análisis no tiene por qué coincidir con soluciones complejas, sino que en general las soluciones o las actividades o los apoyos o los recursos pueden ser sencillos, o mejor, naturales y espontáneos.

Quiero con esta formulación poner el mayor énfasis en el análisis y en la visión compartida entre el servicio y la familia de sus necesidades y, en consecuencia, también en la participación activa de ésta en la programación de apoyos que precisa. Considero que los servicios o los programas de nuestras asociaciones, respecto a las familias y quizá también respecto a las personas con discapacidad, han puesto el énfasis más en los recursos y en las soluciones, más que en el análisis riguroso de las necesidades y ello ha supuesto una pérdida sustancial de eficacia. Es más, creo que, en general, se ha puesto el énfasis en las soluciones que los profesionales creíamos que eran las mejores, sin contar siquiera muchas veces con la primera demanda de las familias, es decir, al margen de ellas. En definitiva, sin orientar nuestra actividad al cliente.

Por otra parte, hay otras ventajas colaterales nada desdeñables en ese proceso crucial de caer en cuenta o de darse cuenta de las necesidades. En el nuevo y necesario sistema familiar/profesional, la investigación conjunta de las necesidades y de las soluciones disipará recelos mutuos y eliminará prejuicios muchas veces falsos –como ocurre con casi todos los prejuicios– entre ambos colectivos.

## 2.2. *Hablemos ahora de las necesidades*

En términos generales, en las familias con algún miembro con discapacidad, podemos hablar, por ejemplo, de necesidades tales como:

- Que todos los miembros crezcan equilibradamente hacia su autonomía. Es decir, que haya una coevolución familiar equilibrada.
- Que se reduzca el estrés familiar.
- Necesitan que no haya menor atención a otros hermanos o miembros de la familia.
- Precisan, para afrontar la realidad, que no haya distorsiones en la comunicación por parte de los profesionales.
- Que no haya menos poder adquisitivo económico.
- Que no se resientan las oportunidades laborales de sus miembros.
- Que no se produzca el aislamiento social.
- Que se puedan mantener costumbres sociales normalizadas.
- Que haya cohesión familiar.
- Que no sea sólo la mujer el cuidador primario.
- Que no se esfume el apoyo social.

Ahora, desde otro punto de vista, en términos prácticos, para orientar las actuaciones, con ánimo clarificador, podríamos agrupar tales necesidades en dos clases:

- Aquellas necesidades derivadas de la condición o posición socio-económica, cultural, emocional, etc., de la familia que son independientes del hecho de contar con algún miembro con discapacidad.
- Aquellas necesidades más directamente derivadas del hecho de tener un miembro con discapacidad:
  - Por una parte, las que tienen impacto, en la merma de la calidad de vida de los miembros de la familia.
  - Por otra, las que tienen que ver con el papel que puede jugar la familia en la mejora de la calidad de vida de la persona que tiene discapacidad.

Obviamente, en cualquier familia, la situación respecto al primer grupo de necesidades determina la capacidad de afrontamiento y de resolución de las segundas. Precisamente, si hacemos buena la afirmación de que el sistema fami-

liar es el principal recurso natural, para sí misma y para la persona con discapacidad, ello dependerá, en primer lugar, de su propio bagaje: de su situación socio-económica, del apoyo emocional entre sus miembros, de la cohesión familiar, del clima, etc., en definitiva, de sus propios recursos. Y en segundo, de los apoyos exteriores que reciba y de la pertinencia de los mismos.

En el caso del Movimiento Asociativo FEAPS que, en su Congreso celebrado en Toledo en el año 96, adoptó oficialmente la Misión que le otorga su razón de ser y que consiste en *“Mejorar la calidad de vida de las personas con retraso mental y la de sus familias”*, se tiene claro que los esfuerzos que se destinen a la mejora de la calidad de vida de las familias, irán destinados a dar respuesta al segundo grupo de necesidades –las derivadas del hecho de contar con algún miembro con discapacidad– y a aquellas significativas del primero que tienen una decisiva influencia en la capacidad de resolución de las del segundo grupo; es decir, a crear las mínimas condiciones para el afrontamiento.

Desde este presupuesto general, se pueden identificar, en el segundo grupo, los siguientes tipos de necesidades:

- Las derivadas del shock inicial.
- De información.
- De orientación.
- De formación.
- De alivio de sobrecargas, ya sean económicas, físicas o emocionales.
- De apoyo terapéutico.

### 3. Estrategias para afrontar las necesidades

#### 3.1. *Tres estrategias*

El afrontamiento de las necesidades se puede hacer a través de tres tipos de estrategias: con el diseño de programas específicos para familias, con la colaboración de todos los profesionales en el apoyo a las familias en los distintos tipos de servicios de atención a las personas con discapacidad y con la constitución de servicios específicos de apoyo a familias. Tales estrategias son complementarias. Son precisos los programas, es necesaria la colaboración, pero es necesario también el servicio de apoyo familiar. Hasta ahora, en la breve historia del apoyo a familias, se han desarrollado programas y una escasa colaboración padres/profesionales. La estrategia de FEAPS para los próximos años consiste en la *implantación de servicios de apoyo a familias* en las distintas asociaciones, al mismo nivel de importancia que cualquier otro servicio de la asociación y en estrecha coordinación con éstos, en los que se desarrollen actividades y programas con la colaboración de familiares y profesionales.

### 3.2. *Las acciones*

Las acciones y actividades que se están desarrollando para responder a las necesidades y que dan soporte a las estrategias, aunque no son suficientes, son múltiples y variopintas: Los servicios de orientación, los grupos de formación de padres y/o de hermanos, las ayudas o becas económicas, los servicios de respiro con un sinnúmero de modalidades (fines de semana, estancias cortas, vacaciones, *canguros*, emergencias...), los apoyos padre a padre, la ayuda domiciliaria, la terapia familiar, los grupos de ayuda mutua, las guías de orientación familiar, etc.

FEAPS cuenta, desde hace una década con el Programa de Apoyo y Respiro Familiar. En este periodo se han distribuido instrumentos: una guía para padres, un manual de actividades de apoyo a familias, un fondo documental, el manual de grupos de formación de familiares, un estudio sobre discriminación por sobreprotección, un cuaderno divulgativo sobre el concepto de retraso mental de la AAMR y el Manual de Buena Práctica de Apoyo a Familias; se ha formado a formadores y orientadores familiares, a grupos de padres y de hermanos; se han dinamizado un Equipo de Apoyo Mutuo, unas Unidades Transversales de Desarrollo Sectorial sobre Apoyo a Familias, unas jornadas autonómicas de familias todos los años y un congreso en Barcelona en el 2000 y el próximo del 2003 en Extremadura; y se ha apoyado directamente a las familias a través de acciones de respiro y de apoyos padre a padre. Ha sido éste un programa de mucha envergadura como así lo demuestran los números: han participado más de 20.000 padres y madres y más de 2.500 hermanos en grupos de formación, 1.000 padres en los programas "padre a padre", 1.700 en equipos de ayuda mutua, 15.000 participantes en jornadas autonómicas, 1.000 en el Congreso de Barcelona; se han formado 1.400 dinamizadores de grupos de padres, 1.200 orientadores, 300 para formación de equipos de apoyo mutuo, más de 25.000 familiares en actividades de respiro, etc. En total, alrededor de 70.000 participaciones. Contamos con experiencia y metodología como para incardinarla en el proceso de implantación de servicios.

## 4. Los servicios y la calidad

### 4.1. *El cliente familia*

Partiendo de los presupuestos previos sigamos avanzando. El primer requisito para una buena organización de servicios de apoyo familiar es considerar que el cliente intrínseco, el destinatario natural, el cliente principal *es la familia, no la persona con discapacidad*. Como ya he mencionado, la familia, por tener un miembro con discapacidad tiene necesidades propias, distintas de las personas con discapacidad. Claro está que los resultados de los servicios o de los pro-

gramas de apoyo a las familias tienen efectos positivos, coadyuvantes y necesarios –que también es preciso tener en cuenta–, en la mejora de la calidad de vida del otro grupo objetivo –las personas con discapacidad–. Pero tales efectos son un subproducto.

En las actuales tendencias organizativas de los servicios sociales, para planificar y gestionar servicios de calidad, es de definitiva importancia *la orientación al cliente* y, en consecuencia, la clara identificación de los clientes y de sus necesidades, demandas y expectativas. Y también, por consiguiente, la identificación de las cadenas de clientes-proveedores.

En ocasiones, la confusión sobre quiénes son los clientes, está llevando a desastres organizativos que desembocan en mala calidad y en ineficiencia. Por ejemplo, un servicio de ocio no es un servicio de respiro, de desahogo familiar. Un servicio de ocio debe estar organizado atendiendo a las necesidades de las personas con discapacidad, al CLIENTE PERSONA CON DISCAPACIDAD, no de las familias y organizarlo en consecuencia. En este caso, el efecto de respiro que se produce en las familias es un subproducto del servicio de ocio. Pero es un subproducto del que también se benefician familias que no necesitan “respirar”.

Orientar la actividad al cliente, de acuerdo con la misión, no sólo es estar más atento a los clientes familias, es poner a toda la organización en disposición de estar más atentos. Es decir, es orientar la organización de los servicios a PROCESOS DE CALIDAD. Orientación al cliente (para mejorar su calidad de vida) es orientación a la gestión total de la calidad.

Desarrollaré con un poco más de detenimiento el significado de la orientación al cliente familia, porque me parece un criterio clave para configurar después los servicios o los programas de apoyo a las familias. La orientación al cliente en este tipo de servicios supone prestar toda la atención necesaria a las expectativas, demandas y necesidades de cada familia desde dos puntos de vista (siempre en relación con la descripción de necesidades).

a) Como cliente final

El servicio proporciona apoyos para responder claramente a necesidades propias de la familia, no de la persona con discapacidad. Ejemplos de servicios para atender a la familia/cliente final pueden ser:

- El servicio “Padre a Padre” para atender y acompañar con apoyo emocional en el shock inicial cuando se acaba de tener un hijo con retraso mental.
- El servicio de “Respiro familiar” para aliviar sobrecargas que impiden mantener una vida familiar normalizada.
- Los servicios de orientación para resolver necesidades familiares.
- Los servicios organizados por los propios familiares para responder a necesidades familiares: Equipos de Ayuda Mutua o de Autoayuda.
- Los servicios de terapia familiar.

b) Como cliente en su papel de proveedor

Si continuamos en la premisa de que la familia es el primer y más eficaz recurso natural de apoyo, podemos afirmar que la familia puede ser la principal palanca para la inclusión social de su miembro discapacitado o también el principal obstáculo.

Por ejemplo, a nadie se le escapa ya que la sobreprotección, por el impedimento que supone para dejar correr los riesgos necesarios para vivir, opera determinantemente en contra de la calidad de vida de las personas con discapacidad con consecuencias muy negativas, tales como la falta de credibilidad en las posibilidades de las personas; la infantilización en la edad adulta; la obstaculización para la vivencia de experiencias: laborales, de ocio, de relaciones personales, generando discapacidades afectivas; más riesgos de desequilibrios en el sistema familiar, etc.

Por el contrario, una familia cohesionada con actitudes positivas, tendrá en cuenta –en coordinación con los profesionales y los proveedores externos de apoyos– las expectativas, necesidades y demandas de las personas con discapacidad y no vivirá de espaldas a ellas. Por tanto, a la hora de organizar los servicios de apoyo a las familias, habrá que contar también con las necesidades de éstas en su calidad de “proveedoras de apoyos” a las personas con discapacidad:

Así, en este segundo caso, tales servicios serán, por ejemplo, los de:

- Información sobre los recursos que necesita la persona con discapacidad.
- Orientación acerca de cómo enfocar la educación, el apoyo emocional y la rehabilitación en su conjunto.
- La formación de los miembros de la familia en asuntos que verdaderamente les interesen y que ayuden a la mejora de las actitudes familiares en su papel de palanca activa y positiva.

Precisamente, en la coordinación con los profesionales está una de las claves fundamentales para que la familia ejerza bien su papel de proveedora. Es necesario construir una auténtica complicidad entre ambos grupos. Se han de superar los conflictos de intereses construyendo, pactando y llevando en común el programa individual a través del cual se van a poner de relieve las necesidades de apoyo de la persona y las dimensiones de calidad de vida sobre las que se quiere incidir. Y este proceso no hay que enfocarlo sólo desde los servicios o programas de apoyo a las familias, hay que preverlo sobre todo desde los servicios de apoyo a las personas con discapacidad.

No siempre será fácil discriminar, cuando pongamos en marcha una actividad, a qué tipo de cliente familia nos referimos, si al cliente final o al proveedor. Lo cierto es que atender bien al cliente que provee, hacerle que se sienta seguro en su papel de suministrador de apoyos positivos, con toda seguridad

reducirá significativamente su ansiedad y su estrés, ahora en su calidad de cliente final.

Cualquier aportación a la mejora de la calidad de vida de la familia va a repercutir en la mejora de la calidad de vida de la persona con discapacidad. Y cualquier impacto positivo en la mejora de la calidad de vida de la persona con discapacidad repercutirá positivamente en la mejora de la calidad de vida de la familia. Es un bucle reforzador que hay que cuidar con mimo desde los servicios, porque, como es obvio, esa espiral también se puede producir en sentido negativo.

Esto nos lleva, desde una visión conceptual, a pensar tanto en los apoyos a las familias, como a las personas con discapacidad, desde una perspectiva globalizadora: los servicios de apoyo a las familias y los servicios de apoyo a las personas con discapacidad son complementarios. Sin embargo, insisto, desde una perspectiva organizativa, sin prescindir de la globalización, sin perderla nunca de vista, hemos de identificar con claridad quiénes son los clientes de cada actividad, programa o servicio que tengamos o pongamos en funcionamiento. Tendremos así más posibilidades de acertar y de generar satisfacción.

#### 4.2. *Criterios de calidad de los servicios*

Siempre desde la perspectiva de la orientación al cliente familia para mejorar su calidad de vida, y en el cumplimiento de la misión que da sentido a las actividades de cada servicio, los servicios, y por tanto sus estructuras organizativas, han de estar en disposición de cumplir los siguientes criterios de calidad:

a) *Criterio de individualización*: cada familia es distinta y tiene necesidades distintas. Es necesario un programa individual familiar, con objetivos pactados entre el servicio y la familia. El programa individual ha de ser transversal a todos los dispositivos de servicios. Los apoyos en los servicios no pueden ser acciones aisladas.

b) *Criterio de coordinación*: el programa individual familiar ha de estar en relación y en coordinación con el programa de desarrollo individual de la persona con discapacidad, para no perder el sentido de la complementariedad de ambos programas.

c) *Criterio de anticipación*: a los momentos de cambio en las etapas críticas, tanto en el ciclo vital y social de la persona con discapacidad, como en el ciclo vital de la familia, para prever con tiempo la aparición de nuevas necesidades.

d) *Criterio de comunicación continua con los clientes*: contando con su participación; ellos deben marcar la pauta. Se pone el énfasis en la interpretación correcta de la necesidad y en una ajustada formulación de la demanda.

e) *Criterio de buena práctica*: se han de identificar los procesos críticos sobre los que reside significativamente la calidad de cada servicio o programa, y se deben revisar continuamente, en permanente evaluación, asegurando las mejoras y creando y atesorando buenas prácticas.

f) *Criterio de integración de las expectativas*: es necesario en un proceso continuo y permanente, aproximar las expectativas –a veces tan divergentes– tanto de las personas con discapacidad, de las familias, de los profesionales y de la dirección de los servicios. La calidad de los servicios y, por tanto, su eficacia para producir calidad de vida, pasa por el ensayo de procesos de visión compartida.

g) *Criterio de cualificación profesional*: los servicios de cualquier tipo no se almacenan en *stocks*, como los coches o los teléfonos. El que produce el servicio, simultáneamente, hace la entrega. Nos jugamos, en ese momento de la entrega, a través de la persona que la hace, que el apoyo sea o no de calidad. Por eso, la formación, la capacitación, la involucración del profesional en la misión y en los valores, la capacidad para tomar decisiones en la interacción con el cliente, se revelan como elementos clave de calidad.

h) *Criterio de utilización global de los recursos*: es preciso mirar hacia adentro y hacia fuera de la organización y utilizar los recursos propios de la familia, los asociativos, las redes naturales de apoyo, las redes generales de servicios (sociales, de salud, culturales...), etc.

i) *Criterio de satisfacción de la familia*: se ha de evaluar constantemente la satisfacción de la familia a través de indicadores de calidad de vida.

j) *Criterio de calidad en la gestión*: la orientación a la calidad va más allá de apoyos voluntariosos pero marginales de la actividad asociativa. Los servicios de apoyo a familias merecen, como los otros servicios destinados a las personas con discapacidad –ya sean colegios, empleo, viviendas, rehabilitación...– los mejores procesos de gestión. No se puede orientar la actividad al cliente y a la mejora continua (a la calidad total), sin que se cuiden, como en cualquier organización, los procesos esenciales de gestión y sus correspondientes procesos críticos. Así, se deben tener en cuenta, con toda la atención que se precise, los procesos de planificación, de organización del trabajo, de dirección, de gestión de personal, de comunicación, de gestión de recursos y de gestión del entorno.

En este momento, teniendo en cuenta estos criterios, en el seno de FEAPS, se está desarrollando un trabajo clave para el futuro del apoyo familiar: *el diseño del modelo de servicio de apoyo a familias de FEAPS*. El modelo se presentará también el Congreso de Familias de Extremadura.

### 4.3. Un conjunto de Buenas Prácticas

La Confederación Española de Organizaciones en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), y sus organizaciones miembro, está inmersa en un gran proceso de calidad. Parece que puede ser de interés describir algunos rasgos de ese proceso y, en consecuencia, las repercusiones que puede tener en los servicios de apoyo familiar.

La definición de Calidad FEAPS, de acuerdo con su Plan de Calidad, se sustenta en dos pilares básicos: calidad de vida y calidad total. El primero como finalidad y el segundo como herramienta o proceso necesario para alcanzar la finalidad. En el Plan se deja constancia expresa de que toda acción o esfuerzo o estructura no destinados directa o indirectamente, a cumplir con la Misión, a mejorar calidad de vida, deben ser eliminados. Por ello, *la calidad de vida es el criterio principal para la organización o reorganización de los servicios*.

La definición de la Calidad FEAPS se concreta, más allá del planteamiento ideológico, en 8 Manuales de Buena Práctica, uno por cada tipo de servicio, y se han construido, en su contenido principal, con la recopilación de aquellas buenas prácticas que tienen impacto positivo en calidad de vida. Uno de los 8 Manuales está destinado a los Servicios de Apoyo a las Familias de personas con discapacidad intelectual. Todos los Manuales, incluido el de Apoyo a las Familias, cuenta con un apartado de “Procesos de Gestión” que orienta sobre la organización y gestión de calidad de los servicios.

Pero, ¿en qué consiste el Manual de Buena Práctica de FEAPS destinado a los servicios de apoyo a familias? Un equipo elaboró el primer borrador del mismo. Fue presentado y contrastado en un seminario en las Jornadas “Manuales para la Calidad” celebradas en Madrid los días 8 y 9 de noviembre. El *Manual de Buena Práctica de Apoyo a Familias*, como el resto de la colección, ha sido publicado en formato impreso y en formato electrónico. Puede usarse y consultarse a través de la página web de FEAPS. Brevemente, describo su contenido:

En cuanto a su enfoque, se desarrolla desde la orientación filosófica que está implícita en toda mi ponencia, aunque también teniendo en cuenta las siguientes ideas:

- Mejorar la calidad de vida de la familia es mejorar la calidad de vida de todos sus miembros.
- Toma el manual un posicionamiento ecológico: tiene en cuenta la influencia de las situaciones, relaciones y contextos en el desarrollo de las personas.
- Habla de la familia en sentido amplio, contando con todas las posibilidades que la sociología actual ofrece. Define la familia como *el espacio natural constituido por personas unidas por un vínculo afectivo y emocional, que conforman el primer marco de referencia y socialización del individuo*.

Ofrece un buen número de buenas prácticas que intentan orientar a los servicios hacia la calidad. Por una parte, buenas prácticas en relación con el proceso de intervención:

- En la captación.
- En la acogida.
- En el diagnóstico de necesidades.
- En la provisión de apoyos.
- Y en la evaluación.

Y por otra, describe buenas prácticas de acuerdo con las necesidades de las familias en relación con las etapas del ciclo vital de la persona con discapacidad intelectual:

- En el momento del diagnóstico de “retraso mental” y primeras intervenciones.
- En la escolarización.
- En la adolescencia.
- En la vida adulta.
- En la previsión del futuro.

También incorpora orientaciones de calidad en la gestión de los servicios, sobre el buen funcionamiento de los servicios y sobre los derechos de los clientes y los sistemas de sugerencias y reclamaciones.

La Unidad de Desarrollo Sectorial de Familias de FEAPS ha elaborado, además, un documento de apoyo para obtener los mejores frutos del *Manual de Buena Práctica*: es el SAM (*Soportes para la Aproximación al Manual de Apoyo a Familias*). Es una herramienta de trabajo, con el fin de ayudar a los distintos servicios y profesionales de atención a familias, a contextualizar lo que supone un proceso de cambio y de implantación de buenas prácticas.

#### 4.4. *Las prácticas éticas de las familias y hacia las familias*

El conjunto asociativo de FEAPS y sus distintos actores –personas con discapacidad intelectual, sus familias, profesionales, voluntarios, directivos, gerentes, etc.– están en un proceso de participación para debatir el borrador del Código Ético de FEAPS.

La calidad nos indica cómo tenemos que hacer bien las cosas y la ética plantea qué es lo que no hay que hacer o lo que hay que dejar de hacer porque choca con los valores y principios que nos hemos dado. FEAPS ha elaborado un borrador de Código Ético precisamente para eso, para poder contar con un instrumento compartido que nos ayude a autoevaluarnos y a discriminar ante los conflictos éticos que se dan en el día a día en los distintos ámbitos.

Este proyecto de Código pretende orientar éticamente los comportamientos hacia tres ámbitos de actuación: la persona con discapacidad, su familia y las organizaciones; y desgrana un conjunto de normas éticas, que a su vez se desprenden de valores y principios, del cual unas deben ser cumplidas por las propias organizaciones, otras por los profesionales y otras están recomendadas para las familias.

Los valores esenciales en los que está inspirado el borrador son los siguientes: *la dignidad y valor de la persona y la igualdad* para las personas con discapacidad intelectual; *la igualdad y la familia como base de inclusión* para las familias; y *el sentido de servicio, el apoyo mutuo, la reivindicación, la participación, la carencia de ánimo de lucro y transparencia en la gestión y la calidad* respecto a las organizaciones.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ, M.J., PÉREZ, R. (1997): *Manual de grupos de formación-Programa de apoyo a familias*. Madrid, FEAPS.
- BAKER, B.L. (1996): "Entrenamiento a padres", *Siglo Cero*, 173 (1997).
- BALTHAZAR, E. (1984): *Aprendizajes básicos. Manual para padres y educadores*. San Sebastián, SIIS.
- CUNNINGHAM, C. y DAVIS, H. (1988): *Trabajar con padres*. Madrid, MED, Siglo XXI.
- DEL POZO, C., DOMINGO, M.A. y otros (1995): *Manual de Actividades de Apoyo a las Familias de Personas con Deficiencia Mental*. Madrid, FEAPS.
- FLOYD, F.J., SINGER, G.H.S., POWERS, L.E. y COSTIGAN, C.L. (1996): "Afrontamiento de las familias ante el Retraso Mental: Evaluación y Terapia", *Siglo Cero*, 173 (1997).
- FUENTES, J. (1983): *Paradigma sistémico y Terapia Familiar*. Madrid, Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- GOROSTIDI, B. (1991): *Estructura y funcionamiento de un servicio de escuela de padres*. Documentos de Bienestar Social. Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- HAWKINS, N.E. y SINGER, G.H. (1989): "Modelo de entrenamiento en habilidades para ayudar a padres a enfrentarse al estrés", *Siglo Cero*, 152 (1994).
- LACASTA, J.J., MARTÍNEZ, M. y ÁLVAREZ, M.J. (1995): *Guía de orientación para padres de personas con deficiencia mental*. Madrid, FEAPS.
- LACASTA, J.J., ÁLVAREZ, M.J. y otros (2001): *Apoyo a familias de personas con retraso mental -Orientaciones para la calidad-*. Manuales de Buena Práctica FEAPS. Madrid, FEAPS.
- MASTERS GLIDDEN, L. (1993): "Qué desconocemos acerca de las familias con niños que tienen discapacidad: Cuestionario sobre recursos y estrés como un estudio de caso", *Siglo Cero*, 152 (1994).
- NAVARRO GÓNGORA, J. (1998): *Familias con personas discapacitadas: características y fórmulas de intervención*. Junta de Castilla y León. Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Gerencia de Servicios Sociales (serie personas con discapacidad).

- (1998): *Familia y discapacidad. Manual de intervención psicosocial*. Junta de Castilla y León. Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Gerencia de Servicios Sociales (serie personas con discapacidad).
- RÍOS GONZÁLEZ, J.A. (1984): *Orientación y Terapia Familiar. Instituto de Ciencias del Hombre*. Madrid.
- (1994): “La primera intervención terapéutica en la confirmación de la minusvalía psíquica”, *Siglo Cero*, 152.
- VERDUGO, M.A. (ed.) (2000): *Familias y Discapacidad Intelectual*. Madrid, FEAPS.
- VERDUGO ALONSO, M.A. y GARCÍA BERMEJO: “Estrés familiar: metodologías de intervención”, *Siglo Cero*, 152 (1994).
- WEISZ, W. y TOMKINS, A.J. (1996): “El derecho a un ambiente familiar para niños con discapacidad”, *Siglo Cero*, 173 (1997)

#### *Otros recursos*

- Página web de FEAPS: [www.feaps.org](http://www.feaps.org).
- Página web de FEAPS Extremadura: [www.feapsextrmadura.org](http://www.feapsextrmadura.org). En esta página se está celebrando un Congreso virtual de familias que culminará en un Congreso presencial en Extremadura en mayo de 2003.

V. Discapacidad psíquica y  
respuesta educativa en  
E. Infantil y Primaria



# EL CONCEPTO DE ESTIMULACIÓN BASAL EN EDUCACIÓN

*Carlos Luis PÉREZ*

CEE Balmes II

## 1. Breve referencia histórica

### 1.1. *La estimulación basal en Europa*

#### a) Orígenes

Fue a principios de la década de los setenta cuando el Profesor Andreas Fröhlich recibió el encargo de elaborar un proyecto piloto que defendiese que la educación de los niños y jóvenes con pluridiscapacidad era posible. Ya entonces se llamó estimulación basal:

...Eso era una palabra nueva para una tarea nueva. Pero desde entonces ha cambiado mucho. Al principio estábamos orientados en las teorías del aprendizaje y en las bases del conductismo. Teníamos unas bases científicas basadas en las ciencias naturales entendiendo al hombre como una caja negra en la cual entra la información de una manera determinada y algo cambia para después observar una reacción. Teníamos la idea de activar esta caja negra con estímulos específicos esperando que después sea activo por sí mismo. Era un modelo demasiado simplificado. (Fröhlich, 1999).

Por demasiado simple que pudiese parecer, todavía hoy encontramos lecturas incompletas de la obra de Fröhlich que dan lugar a esta forma de intervención segmentadora y esquemática.

Pero, inicialmente, cuando no se dispone de formación ni de recursos para llevar a cabo la tarea educativa en el aula de estos alumnos, la primera necesidad del profesional es hacer algo que dé lugar a una respuesta, a una reacción. Y por

ese camino empezamos todos: haciendo material de estimulación (duchas secas, móviles, saquitos de presión, bolsas para la estimulación háptica, diapositivas para la visual, saquitos para mordisquear...).

...rápidamente aprendimos que un determinado tipo de estímulos llegaba al sistema nervioso del ser humano; que se podían crear estructuras básicas. Había empezado la acción, pero faltaba un vínculo entre el niño y el educador en la terapia y en el mundo de la investigación... Debo decir al respecto que nunca vi que el Prof. Fröhlich tratase de instrumentalizar las técnicas desarrolladas. Para él era esencial comunicarse con el niño, esperar su reacción, seguirle (Rüller-Peters, 1999).

Mientras profesionales e instituciones disfrutaban de la euforia de encontrar algo nuevo, Andreas Fröhlich seguía buscando caminos hacia el interior del niño. Elaboró entonces la hipótesis de las áreas de percepción básica (somática, vestibular y vibratoria) las cuales se dan a través del contacto y comunicación corporal.

#### b) Encuentro con la enfermería

Para poder llegar a ofrecer una intervención coherente con la compleja situación de estos niños, Fröhlich optó por una aplicación interdisciplinar de principios pedagógicos, psicológicos y médicos. Incluso hoy en día la escuela que inició el proyecto, RehaZentrum en Landstul, mantiene en sus aulas enfermeras junto a educadores y maestros. Este acercamiento a la medicina permitió que, poco a poco, la estimulación basal se fuese pensando como un concepto válido para pacientes de instituciones hospitalarias. Tales pacientes compartían situaciones vitales parecidas a las de un niño con pluridiscapacidad y retardo mental profundo. Citando algunos de los campos de aplicación actual: enfermería en servicios de vigilancia y cuidados intensivos, hospitales para pacientes con afectaciones neurológicas, residencias y centros de día para personas de edad avanzada... El máximo exponente de la colaboración entre pedagogía y enfermería se dio en Landau en 1996, mediante la celebración de un congreso interdisciplinar que recogía aportaciones de las últimas investigaciones y prácticas con personas en situación de grave discapacidad.

#### c) Evolución de las publicaciones

La definición de la EB como concepto, de forma explícita, llega en 1998 con la publicación de *Basale Stimulation, das konzept* y que fue traducido al francés en el 2000. Hasta esa fecha encontrábamos aspectos en la práctica del Prof. Fröhlich y sus colaboradores más directos que no estaban escritos. O, mejor dicho, no estaban lo suficientemente destacados, ya que en alguna de las pu-

blicaciones más tempranas (Fröhlich, 1982) se pueden leer afirmaciones que diferencian la forma de describir la estimulación con la forma de ponerla en práctica. Para su explicación se hacía por ámbitos separados lo que podía dar lugar a una parcialización y a una renuncia a la intervención orientada hacia niño. También insistía en entender la percepción como un proceso activo de recogida de información del entorno, su integración hasta llegar a un proceso de significación.

Aún así, sus libros presentan exhaustivas descripciones de técnicas y métodos de estimulación (somática, vestibular, vibratoria, acústico-vibratoria, táctil-háptica, oral, gustativa, olfativa, visual, comunicativa).

Fröhlich, consciente de este riesgo de malentendido, actualmente no publica libros que puedan ser entendidos como metodológicos, sin por ello renunciar a compartir a experiencias que pueden resultar positivas para una intervención con estas personas. Pero siempre bajo la idea de que son prácticas que no se han de tomar como dogmas o programas de estimulación, al margen de la individualidad de la persona con la que trabajamos.

#### d) Grupo de formadores

Desde hace cerca de 15 años, existe un grupo interdisciplinar de formadores que comparten plenamente las ideas sobre la EB. Representan todo el territorio alemán, suizo y austriaco. Entre sus componentes destaco la presencia de Ursula Bükler y Brigitte Rullers-Peters de Alemania y Thérèse Musitelli, de Suiza. Profesionales con una dilatada experiencia teórico-práctica y docente, que ya han visitado España en diferentes ocasiones.

A partir de 1996 se incorporan formadores de otros países: España, Francia, Bélgica, Italia, dando lugar a un grupo nuevo con necesidades y expectativas diferentes, pero con el mismo objetivo de compartir y progresar en la intervención encarada a la comunicación y desarrollo de personas en situación de grave discapacidad.

Actualmente, se aplica el concepto de la estimulación basal en países europeos (Alemania, Austria, Bélgica, España, Francia, Holanda, Italia, Suiza...) e inició su difusión en América Latina en el año 1999, a través de Cuba. Desde el año 2002, existe una Fundación Internacional que formaliza las relaciones y da cabida no sólo al concepto de EB en educación y terapia sino también al elevado número de profesionales de la enfermería.

### 1.2. *La estimulación basal en España*

Actualmente, la estimulación basal se consolida en España como un concepto educativo específico para aquellos alumnos con discapacidades más graves

y permanentes. Desde la primera visita de su creador el Prof. Dr. Andreas Fröhlich (APERT, Madrid 1982), han pasado ya 21 años. También visitó Badalona en 1985, y entonces el CEE Nou Vent de esta población se convirtió en el pionero en llevar a cabo las propuestas de la EB. Por desgracia cerró a mediados de los 90.

En 1999 la Institución Balmes S.C.C.L organiza el Primer Encuentro Estatal de Estimulación Basal con la presencia de casi doscientos profesionales de todo el estado y que contó con aportaciones del propio Andreas Fröhlich, de alguno de sus colaboradores internacionales así como de miembros del claustro de Balmes II y otras instituciones con experiencia acumulada sobre el tema.

Entrando ya en la etapa adulta, seguimos arrastrando la resaca de la adolescencia: la agitación de los primeros pasos, la lucha por el idealismo, la frustración por los límites, etc. Todo esto, conlleva un proceso de crecimiento profesional y personal que nos permite, poco a poco, sentar las bases de una intervención madura, contrastada y sobre todo nuestra. Nuestra responsabilidad ante nuestros alumnos no es la importación directa del concepto desde Alemania, sino traducirla a nuestra realidad socio-cultural.

Este trabajo de traducción, que no importación, es uno de los objetivos que los compañeros del CEE Balmes II estamos desarrollando a lo largo de los últimos trece años. Enmarcado en un ambiente laboral cooperativo, nuestro proyecto de intervención se ha negociado entre el conjunto de profesionales. Educadores (considerados auxiliares en otras administraciones y/o instituciones), maestras, fisioterapeutas, enfermeras, terapeutas ocupacionales, psicólogos escolares y logopedas, en constante intercambio y con el objetivo del trabajo interdisciplinar interdependiente, tienen como resultado una intervención con tendencia transdisciplinar.

Para llevar a cabo esta tarea contamos con la experiencia de los países de centro Europa antes citados, que nos pueden servir de guía. Conocer sus errores no supone que quedemos libres de ellos. Es más, durante los últimos años hemos llegado a la conclusión que hay errores necesarios. Todo proceso de desarrollo o de crecimiento implica fases que han de ser superadas, por lo tanto equivoquémonos.

Esta breve reflexión sobre el error, hace referencia a la imprecisa interpretación de la estimulación basal que podemos encontrarnos en cualquier escuela, en cualquier lugar.

A lo largo de la última década han ido apareciendo, en el territorio estatal, nuevos términos asociados a la educación y atención global de personas con pluridiscapacidad y retardo mental profundo. *Estimulación basal*, *método basal*, *estimulación sensorial basal* o –mejor aún– *estimulación multisensorial basal* están siendo expresiones habituales en escuelas especiales con tendencia innovadora. Quizá el próximo vocablo que pueda aparecer sea *multiestimulación requeteplurisensorial basal*. Bromas aparte, tal situación refleja tanto el interés por la mejo-

ra de la intervención con los alumnos más gravemente discapacitados, como la limitada difusión y comprensión de la obra del Prof. Fröhlich. Por suerte estamos hoy aquí.

Sobre el interés de mejora me gustaría evidenciar la situación en que nos encontramos los profesionales de este campo de intervención, ya que no tenemos, inicialmente, formación específica para ello. Además, trabajando con alumnos con pluri-discapacidad estamos “uni-formados”.

Por otro lado, el encargo social que cae sobre nosotros es, a menudo, muy pesado. La búsqueda de ‘recetas’, programas y soluciones para el día a día, puede reducir la intervención desde la estimulación basal a una pura metodología estimulativa (Pérez, C.L., 2001).

Por si fuera poco, al introducirnos en técnicas nuevas necesitamos un período de aprendizaje, dentro del cual lo más importante es precisamente el dominio de tal técnica. La expresión creativa e individualizadora sólo llegará con el tiempo.

Pero de momento, adentrémonos en las particularidades teóricas y técnicas para poder llegar a una mejor comprensión del significado de la estimulación basal.

## 2. Aspectos fundamentales

### 2.1. *El usuario de la estimulación basal*

Inicialmente se creó pensando en niños con plurideficiencias como forma de defender que era posible su educación. Actualmente, y debido a la implicación de disciplinas como la enfermería y la terapia ocupacional, también serían usuarios los bebés prematuros, los pacientes en estado de coma o con traumatismos craneoencefálicos graves, las personas de edad avanzada con demencias terminales o alzheimer en sus últimas etapas, o cualquier otra patología que de cómo resultado una falta total o casi total de autonomía así como una grave incapacidad para comunicarse a través de un canal simbólico. Hay otras formas más concretas de acercarnos al usuario, a partir del concepto que tenemos de ellos, de cómo los nombramos.

#### a) Plurideficiente

Tenemos formas diferentes de acercarnos a la realidad de estas personas e intentar definir su situación. Una puede ser a través de la deficiencia, del síntoma, de lo que no tienen, de lo que nos separa. De las posibles definiciones en esta línea, la que considero más completa es la siguiente:

Según Batistelli, un plurideficiente es una persona que presenta una deficiencia psíquica profunda, generalmente de origen orgánico, asociada a trastornos motores importantes, trastornos sensoriales, trastornos comiciales, trastornos somáticos y trastornos de conducta (Blesa, Álvarez, Roller, 1996)

El origen de la plurideficiencia hay que buscarlo en una agresión masiva sobre el SNC (como todos sabemos pre, peri o postnatal) y que provoca una lesión del SNC. Esta lesión podría considerarse como la deficiencia primaria que se define por ser fija y no influenciable (la encefalitis necrotizante, o la lisencefalia por ejemplo). Pero encontramos la presencia de deficiencias secundarias que podrían ser ortopédicas, respiratorias, circulatorias y digestivas. Éstas se definen por ser muy evolutivas pero influenciables. Originan sufrimiento y, a menudo son causa de muerte. Pero por nuestra capacidad de influir claramente sobre ellas podemos reducir su efecto negativo con intervenciones sencillas como el control postural y la hidratación.

Este acercamiento, basado en la patología, es necesario. No es lo mismo trabajar con un niño con atetosis que con otro que un problema grave de hipotonía. Un masaje perceptivo-comunicativo será diferente entre una persona que tenga reflujo gastroesofágico y otra que tenga problemas de retorno venoso. Existen criterios a tener en cuenta para adaptarnos a la situación individual.

#### b) Pluridiscapacidad

Pero, ¿acaso es la patología lo único que marca diferencia individual? Para nosotros no. Bajo esta visión, interdependiente de la anterior, podemos acercarnos a estos alumnos teniendo en cuenta el efecto que ha tenido en ellos el sumatorio de déficits que presenta. La discapacidad que le provoca en estos casos acostumbra a ser *pluri*. El acercamiento se da orientando la intervención y los apoyos, a partir del efecto de lo *pluri* en su capacidad de funcionar, en sus contextos más inmediatos.

#### c) Patricia Balaguer Maroto, Marta Molina Ortiz, Juanma Díaz García, etc.

¿Cuántos niños/niñas o jóvenes tenemos en las aulas con diagnósticos casi idénticos y con discapacidades, a menudo, no idénticas? ¿No marcan acaso su biografía y su historia diferencias individuales?

En la actual definición de estimulación basal se explicita:

Concepto quiere decir que no se trata de una terapia y pedagogía definida y fijada para siempre sino un tipo de pensamientos fundamentales y esenciales que requieren una revisión y adaptación continuadas (Fröhlich, 2000).

Esta revisión y adaptación continuadas se elabora, investiga y crea a partir de elementos etiológicos, biográficos y de significación individual (Pérez, 2002).

Son estas diferencias individuales las que condicionan y codirigen nuestra intervención, lo cual nos lleva a la necesidad de un trabajo interdisciplinar coordinado e interdependiente.

Fröhlich defiende que si la única descripción que se hace de estas personas es deficitaria reducimos a éstas, aparentemente, a sus restricciones dejando en segundo plano su potencial. Incluso hemos de poder encontrar definiciones que nos acerquen, que manifiesten los aspectos que compartimos, como por ejemplo la capacidad de entrar en comunicación a niveles básicos y la capacidad de percibir el entorno material a partir de proximidad física directa.

Para acabar con el tema de la definición del usuario me gustaría mencionar la postura que se refleja en la obra de Fröhlich al respecto. Un problema complejo, como es la realidad vivida por estas personas, no puede tener una única nominación. Es por ello, según nuestro punto de vista, más importante entender qué implicación y significado tiene vivir bajo la influencia de la discapacidad para cada uno de nuestros alumnos, que no acordar una única manera de nombrarlos.

Como anécdota, me gustaría citar una situación ficticia mostrada en la película *Yo soy Sam*: la abogada de un adulto con discapacidad psíquica le plantea la duda de cómo llamarle (discapacitado, disminuido, minusválido...) a lo cual responde de forma sensible pero contundente “puedes llamarme Sam”.

## 2.2. Hipótesis de las áreas básicas

Ofrecer situaciones y entornos interactivos que se hallen dentro de la zona de desarrollo próximo del niño gravemente disminuido, los cuales, por lo tanto, vayan cargados de significación (Duch, Pérez, 1995)

Era necesario, según el planteamiento de Fröhlich, encontrar aquellas actividades para las que no fuese requerida experiencia previa alguna. Una oferta educativa que no tuviese exigencias, que se presentase como interesante al tiempo que sugiriese pequeños retos. Profundizó e indagó en el desarrollo humano con el fin de averiguar cuáles eran aquellas áreas básicas de percepción que no exigían requisitos previos. Y fue en las fases de desarrollo embrionario y fetal donde halló las llamadas tres áreas básicas de percepción: somática, vestibular y vibratoria.

a) *Somática*: Toma como órgano perceptivo a todo el cuerpo y en especial a la piel, su función de límite entre la integridad corporal y su entorno más inmediato. Es decir, facilitar la diferenciación entre yo y el mundo. Traducido a objetivos sería ofrecer condiciones para que puedan sentir su yo corporal, a partir

de ofertas, negociadas en interacción, que aseguren la percepción de la unidad y del límite corporal.

b) *Vibratoria*: Los huesos y otras cajas de resonancia son los encargados de posibilitar la asimilación de las ondas vibratorias, sonoras o no, que nos llegan al cuerpo y que se traducen en una experiencia interna. Tales experiencias permiten la percepción interna del cuerpo. De esta manera, esta área perceptiva aporta por un lado, acercamiento al mundo sonoro exterior llegando a convertirse en el oído de las personas con imposibilidad de audición y por otro, facilita la percepción corporal a un nivel interno.

c) *Vestibular*: Es en el oído interno de donde parte la información que posibilita nuestra orientación espacial y configura la construcción del equilibrio. A partir del encuentro y la comunicación, la integración de estas experiencias perceptivas facilitará la adquisición de conceptos tales como presencia-ausencia y proximidad-distanciamiento, así como la dotación de elementos que faciliten la integración de cambios del cuerpo en relación al espacio.

Estas tres áreas perceptivas serían la base del desarrollo humano, originándose en la etapa embrionaria. Desde el momento de la concepción, existe una membrana que nos separa y que durante el periodo de gestación enfatiza su función de límite por el efecto del líquido amniótico. En el contexto intrauterino no existe el silencio (latidos del corazón, sonido de la circulación, voz de la madre y sonido exterior), y estos sonidos son escuchados a través del cuerpo. También desde el momento de la concepción estamos expuestos al efecto de la gravedad y el movimiento es percibido desde fases muy tempranas, provocando ya cambios y readaptaciones posturales.

El hecho de haber nacido supone la integración positiva de estas experiencias y por lo tanto pueden ser retomadas para promover su desarrollo, por su familiaridad, sencillez y por las oportunidades de intercambio que ofrecen.

Así pues, estas son las áreas básicas de la EB. Las de mayor prioridad en la intervención perceptiva pero sin olvidar el resto de sentidos. También el Prof. Fröhlich planteó propuestas de intervención básicas a nivel oral, olfativo, gustativo, comunicativo, táctil-háptico, visual, acústico, etc. Su intención fue la de encontrar ofertas simples que facilitasen una mejor asimilación del entorno para poder provocar una apertura hacia éste. El resultado obtenido significaba una extensa descripción de métodos de estimulación, separados por ámbitos perceptivos por una mejor organización descriptiva. Ya en 1982 afirmaba que no se debía confundir la forma narrativa de las ofertas con su puesta en marcha. Pero esa confusión fue muy habitual y las explicaciones se convirtieron en *programas de estimulación basal*.

### 2.3. El concepto de globalidad

El malentendido dado en la EB puede ser debido a una falta de integración en la práctica educativa de su forma de concebir a la persona gravemente discapacitada. Los aspectos teóricos de la EB sólo sirven si son un reflejo explicativo de la intervención, si derivan de un proceso contrastado en la intervención individual. Actualmente es producto de un proceso que podría llamarse de investigación-acción, por la retroalimentación entre teoría y puesta en marcha.

De esta manera, el esquema de la figura 1 no ha de ser un elemento descriptivo sino que se ha de traducir en una práctica. Esto implica la no segmentación de la persona por áreas de experiencia.

A modo de ejemplo, supongamos una intervención centrada en la estimulación visual, adscrita inicialmente a la percepción (Díaz, Pérez, 2002).

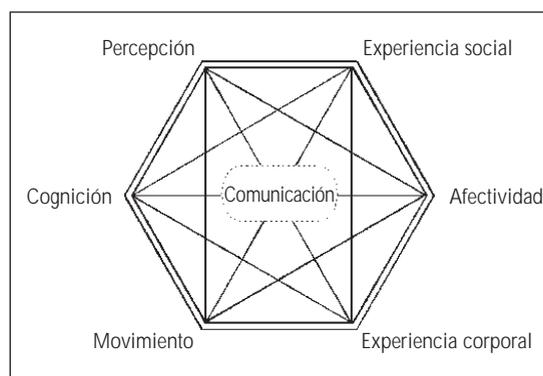
¿Podemos olvidar la relación entre seguimiento visual y movimiento? ¿Hasta que punto la postura –como experien-

cia corporal– facilita o inhibe el acto perceptivo visual? ¿La percepción es un objetivo en sí mismo, o bien es posible incidir en aspectos cognitivos como el reconociendo o la anticipación? ¿Es esta hipotética sesión de estimulación visual una oportunidad de ver a los compañeros del aula de una forma diferente –experiencia social– o se da en un ambiente de laboratorio? ¿Es importante la relación que establece con lo visto, lo que siente ante la oscuridad o ante la novedad tan impactante? ¿Es el acto de la estimulación un acto pasivo para el niño o puede interactuar y/o modificar el desarrollo de la intervención, negociando con el profesional?

La respuesta a estas preguntas podría acercarnos a una consideración global de cualquier acto educativo realizado en cualquier escuela con cualquier alumno, con más urgencia cuánto mayor sea la discapacidad.

Pero, bajo este nivel de observación, ¿existe alguna actividad, de las que se realicen en los CEE, que puedan no ser educativas? ¿Acaso no son las actividades de vida diaria núcleos de experiencia privilegiados para el desarrollo de estos alumnos? Analicemos, utilizando este esquema, una situación de cambio de pañal:

Figura 1  
Esquema de la globalidad



Fröhlich (2000)

- De forma habitual –no ocurre en todas las comunidades autónomas–, el personal encargado de esta tarea es considerado como no docente. El personal docente o especialista no tiene por qué realizar estas tareas y tiende a no realizarlo.
- ¿Está el momento de la higiene únicamente vinculado aspectos de experiencia corporal?
- Motrizmente, ¿el movimiento implicado responde a criterios de funcionalidad profesional o se analiza desde visiones fisioterapéuticas?
- Perceptivamente, ¿qué percepción tiene de su cuerpo y de su entorno en este momento?
- Socialmente, ¿existe una apertura social durante esta situación o se preserva la intimidad?
- Cognitivamente, ¿anticipa este momento o tiene elementos para escoger cuando realizarlo?
- Afectivamente dentro de los cuidados de enfermería, se considera estas zonas como *videntes*, por el grado de inervación sensitiva. Son zonas íntimas y pueden provocar reacciones muy intensas emocionalmente.
- Comunicativamente, ¿se ofrece comunicación e implicación activa a la persona que lo recibe o el tema de conversación se mantiene al margen del verdadero protagonista?

Este nivel de análisis puede ser llevado a cabo en cualquier actividad propuesta, con la idea de ser respetuoso con la configuración global de estas personas.

Quizá, al iniciarnos en nuevas maneras de trabajar, se centre más la atención en la técnica y nuestra mirada está en ella. Poco a poco, si vamos ampliando el punto de mira, teniendo en cuenta otros aspectos antes pasados por alto, iremos descubriendo la complejidad de aquéllos o aquéllas con los que trabajamos. Quizá podremos experimentar que esa complejidad viene determinada, no por el sumatorio de las áreas que configuran la globalidad, sino por la interacción de cada una con todas las demás.

Tampoco podemos olvidar que actualmente la EB se define como un “concepto 24 horas”. En cual es más importante el seguimiento coherente del día a día que encontrar algunas actividades satisfactorias 2 o 3 veces por semana en una sala creada especialmente para ello. Para llevar a cabo la estimulación basal no es necesario contar ni con una sala de estimulación multisensorial, ni con materiales muy sofisticados. En ese caso no sería posible llevarla a cabo en países como Cuba o Sudáfrica, donde los medios son más que limitados. Los recursos materiales nunca pueden sustituir la creatividad y el acercamiento personal.

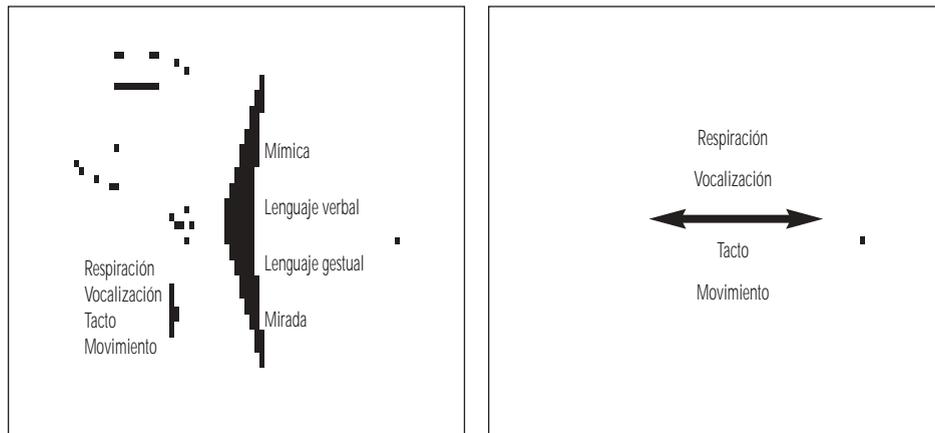
Como opinión personal, tal visión del usuario de la EB, merece tanta o más atención que la hipótesis de las áreas básicas.

#### 2.4. La comunicación basal

En el esquema anterior veíamos que la comunicación se halla en el centro, esto no implica que sea más importante que el resto, ya que todas se hallan al mismo nivel pero se pretende enfatizar que en toda intervención es la comunicación el eje mediador que permite articular las diferentes áreas que configuran la realidad de estos niños.

¡Pero si no se comunican! Puede ser la respuesta más habitual. ¿Es que acaso no se comunica un bebé con su madre o no se han encontrado formas de interacción tempranas a niveles intrauterinos? La comunicación basal propone una adecuación de nuestros canales y códigos comunicativos a fin de que puedan ser significativos para el niño gravemente disminuido.

Figura 2 y 3  
El desequilibrio en la comunicación y la solución planteada



La figura 2 muestra la falta de comunicación producida por la no adecuación del proceso interactivo, donde tanto la persona disminuida como las personas de su entorno intentan llegar a un entendimiento de formas totalmente diferentes. La figura 3 refleja como solucionar el problema de la comunicación, con el objetivo de poder desarrollar una relación biunívoca que no deje en situación de inferioridad a la persona gravemente afectada y que se traduzca en una situación que promueva una interacción positiva para ambos. Este planteamiento de la comunicación no significa que no se deba hablar a niños plurideficientes, sino que en determinados momentos el lenguaje hablado puede convertirse en un ruido que dificulte la comunicación a otros niveles más primarios. De hecho, el lenguaje será el punto hacia el mundo simbólico que tanto caracteriza y

diferencia al ser humano. Pero no podemos privilegiarlo como única vía comunicativa sin ser conscientes de cómo utilizamos el lenguaje a través del cuerpo. ¿Cómo ayudamos a experimentar la confianza y la sensación de ser aceptados? ¿Cómo creamos o mejoramos una relación que tenga su inicio en la aprobación y en la no-transformación?

### 2.5. Principios modulantes

Estos principios pueden entenderse como elementos de organización de contenidos transversales y como orientaciones y reflexiones para la puesta en marcha de la actividad diaria, sea específica o cotidiana. Afectan e implican a todo el conjunto de profesionales que intervienen con estas personas.

a) *Principio de estructura*: toda nuestra vida está pautada por una serie de ritmos que nos ofrecen cierta estructura. Los más inmediatos para el alumno con pluridiscapacidad y retardo mental profundo son los biológicos, como la respiración o el latir del corazón. Es por este motivo que la intervención educativa más específica tiene siempre en cuenta cómo es el ritmo de respiración de la persona con la que trabajamos, como indicativo y como elemento de intercambio. Ontológicamente hablando, el ser humano dio un paso adelante en el momento que pudo abstraerse del cuerpo y comenzó a organizar su experiencia basándose en rituales. Tales rituales nos ayudan a simbolizar la experiencia, a poder anticiparlas a poder negociarlas. De tal manera y con el objetivo de la promoción del desarrollo utilizamos *rituales de inicio*, que no son más que microactividades íntimamente relacionadas con la experiencia que seguirá. Ante esta introducción, que el alumno puede percibir de forma clara, él podrá manifestar su posición y voluntad ante aquello que es introducido pues la oferta educativa que se presenta se caracteriza por ser negociable. Es importante no confundir con la idea de *estímulo inicial* que dejar de ser una actividad para convertirse en una pura oferta perceptiva, la cual es muy concreta y determinada, y que se ofrece al alumno de tal manera que la recibe de forma pasiva, innegociable.

b) *Principio de contraste*: derivado del principio anterior está presente en todas las áreas del ser humano: movimiento-quietud, sonido-silencio, comunicación-distanciamiento, luz-oscuridad. La experimentación de situaciones contrastadas amplía y enriquece enormemente el “stock vivencial” de la persona gravemente disminuida. Pensemos en la exagerada tendencia a relajarse en exceso con la excusa del bienestar y la calidad de vida, ¿qué nos pasaría si siempre estuviésemos sumergidos en un entorno, que nosotros no elegimos, en cual todo siempre es en el mismo sentido? Suavidad, silencio, relax, dulce... Aburrido y, sobre todo, parcial. La única forma de conocer es a partir del contraste: esto no es aquello, es diferente, es contrario.

c) *Principio de equilibrio*: las situaciones que se presentan de forma estructurada y que contemplan experiencias contrastadas se han de dar en un entorno material y social equilibrado.

d) *Principio de simetría*: experiencia ajustada del yo físico. Nuestro cuerpo es prácticamente simétrico. A menudo, en el trabajo con estos alumnos y alumnas, se prioriza el contacto, la estimulación, habilitación con una sola parte de su cuerpo. Unas veces se muestra preferencia por el lado más funcional para aprovechar sus capacidades, otras la intervención se centra en la parte más afectada para prevenir la deformidad. Si fuese posible, cuando intervenimos sobre el cuerpo de una persona gravemente discapacitada deberíamos devolverle una imagen de su cuerpo lo más completa posible. Completa en cuanto a unidad y en cuanto a pertenencia.

e) *Periodo de latencia*: a menudo nos resulta difícil poder esperar las reacciones o respuestas de la persona gravemente afectada, ya que el tiempo que tardan en asimilar un hecho en concreto puede llegar a ser hasta seis veces superior a nosotros. Poder introducir pausas en nuestra intervención facilita el carácter dialéctico de la experiencia. Philipp Vanmaeleberg, pedagogo belga, utiliza el concepto de *proceso de atención compartida* para asegurar la aparición de la voluntad y el deseo del alumno en el transcurso de cualquier actividad.

f) *Interacción personal*: la relación que se puede llegar a establecer con un niño plurideficiente profundo no es equivalente a la que se establece entre maestro y alumno, sino que, y según aporta T. Musitell, se trata de “una relación entre dos personas/compañeros donde ambos aprenden y perciben”. Este tipo de interacción necesita de cierta actitud e implicación personal que no será posible si el profesional no está lo suficiente motivado, centrado y/o con una actitud favorable. Todo momento de trabajo, sea específico o de vida diaria, está mediatizado por la comunicación. No podemos no comunicarnos, ya que la no comunicación va cargada de contenidos comunicativos: “no me interesas, no te tengo en cuenta, no tienes nada que decirme, tengo que hacer otras cosas en este momento...”. El resultado podría ser dar una mayor profundidad –lejanía– a su discapacidad.

g) *Naturalización*: el desarrollo como proceso natural no contempla la segmentación; el niño se autorregula en la selección de estímulos, nosotros ayudamos al alumno/a a realizar esta autorregulación. La educación que tienda hacia la promoción de la globalidad no puede caer en una “práctica de laboratorio”. El aprendizaje está modulado por los contenidos y por la relación de significación que se pueden establecer con ellos. ¿Por qué no pensarlo en el caso de los alumnos más gravemente disminuidos?

h) *Individualización*: nuestra apuesta se inicia en el intercambio con la persona con quién trabajamos. A partir de este intercambio tenemos la oportunidad de acercarnos a su realidad, a sus miedos, a sus deseos y motivaciones. También el inter-

cambio con las familias nos ofrece la oportunidad de conocer la historia de estos chicos y chicas, si es que la tienen, claro está. Para muchos su historia no es la suya como niño/a, sino la de la patología que le tiene a él o a ella. La verdadera individualización arranca en el cruce de su realidad más orgánica (la patología y sus efectos) con el “tamiz” de su historia. No se puede obviar ninguna parte, ambas son la causa de su presente. De esta manera, conviene que todos los principios anteriores sean revisados individualmente para cada una de las personas con las que trabajamos.

## 2.6. Implicaciones educativas

El concepto de estimulación basal en educación podría ser explicado mediante el siguiente esquema (Pérez, C.L., Galindo, I., Díaz, F., 2002):

Proximidad, intercambio, significación:  $\left\{ \begin{array}{l} - \text{ de/con las experiencias} \\ - \text{ de/con los materiales} \\ - \text{ de/con las personas} \end{array} \right.$

### a) Proximidad

Nos puede recordar la necesidad de cercanía física y emocional de los profesionales, de los materiales y de las experiencias. De hecho, es aquí donde reside el carácter *basal* de la intervención. Las ofertas educativas pertenecen a las experiencias humanas más primarias y básicas. Nos haría reflexionar sobre cómo estamos, qué hacemos, con qué.

### b) Intercambio

El intercambio ha de poder ser real, el cambio mutuo.

La experiencia compartida:

- ¿Qué aprende él de mí?
- ¿Qué aprendo yo de él?

La vida de estos alumnos acostumbra a estar marcada por una dependencia total y absoluta. Aún así, bajo nuestro punto de vista, la comunicación, por tanto, el intercambio es siempre posible.

### c) Significación

La significación corresponde a la necesidad humana de entender e integrar aquello que sucede en nuestro contexto más inmediato.

Las propuestas perceptivas, comunicativas, cognitivas, motrices, etc. no pueden estar desligadas de un por qué o para qué.

De hecho para el propio Prof. Fröhlich la percepción consiste en “el proceso de obtener informaciones del entorno, integrarlas y transformarlas en experiencias significativas”.

### 3. Análisis de la situación actual y perspectivas de futuro

Me gustaría poder destacar los cambios producidos por la implantación del concepto de E. Basal en C.E.E Balmes II que son los siguientes:

- Toda actividad comporta carga educativa, espacio para el desarrollo.
- Aumento del tiempo para actividades de vida cotidiana (40% > 75%).
- Utilización de un lenguaje que nos acerca.
- Trabajo interdisciplinar cada vez más compartido.
- Tendencia transdisciplinar, formación interna.
- Rol protagonista de los alumnos y las alumnas.

No pretendo, por otro lado, realizar un modelo a seguir, ni tan sólo una tendencia pero sí destacar las ayudas que nos brinda la EB para progresar en nuestro proyecto de centro.

Como asesor de diferentes centros e instituciones de España, considero que la preocupación, y consecuente profundización, en la atención educativa a alumnos con pluridiscapacidad y retardo mental profundo se está ampliando en los últimos años. Escuelas que no contemplaban aspectos educativos sino únicamente asistenciales para estos alumnos dan un giro radical, con nuevas formas de entender la relación y el trabajo con estos alumnos. Se defiende su educabilidad, no sólo como un postulado ideológico sino como una realidad posible. El equipo que trabaja con ellos también se crece, encuentra nuevos retos y mucho por hacer allá donde no había camino, ni educativo ni compartido.

Como proyecto de futuro está la “curriculización” de este discurso y el contenido que implica sin que suponga convertirlo en un programa estimulativo (en marcha junto a la Dra. Gloria Jové de la Universidad de Lleida). También sería necesario pensar en la continuidad del Primer Encuentro Estatal de Estimulación Basal, como lugar de encuentro interdisciplinar y como foro de discusión sobre la atención global a personas con pluridiscapacidad.

### 4. Conclusiones

Mediante la proximidad, el intercambio y la significación nos aseguramos que nuestros alumnos puedan llegar a tener un papel decisivo y protagonista de su propio desarrollo. Siendo la autodeterminación uno de los objetivos más relevantes de la estimulación basal.

Sea desde la estimulación basal de Fröhlich, sea desde el tan cercano *Conductismo con Amor* de Arbea o de cualquier otra aproximación que, desde el respeto a su situación, favorezca el desarrollo integral de estas personas, cada vez estamos más cerca de poder comprenderlas para ofrecerles ayudas y apoyos ajustados.

## Bibliografía

- ARBEA, L. (1998): *Comunicación y programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de apoyo generalizado*. Pamplona, Gobierno de Navarra.
- BLESA, J., PÉREZ, C.L. (1994): “Estimulación Basal”, en *Jornadas Sanitarias “La salud de las personas con disminución psíquica. ¡Un reto!”*. Girona.
- BLESA, J., ÁLVAREZ, M., ROLLER, B. (1996): *Aspectos relevantes de enfermería y fisioterapia para la educación de alumnos con pluridiscapacidad. Documentación para la formación interna y externa*. Sant Boi de Llobregat, Institució Balmes S.C.C.L.
- BÜCKER, U. (1994): “La estimulación basal en disminuidos gravemente afectados”, en *Jornadas Catalanas sobre Atención Integral a los Disminuidos Psíquicos Profundos*. Igualada.
- DÍAZ, M.S., PÉREZ, C.L. (2002): “La estimulación visual en el concepto de la Estimulación Basal; ver para mirar, ver para comunicar”, en *Primer Forum de Experiencias*.
- FRÖHLICH, A. (1985): *La Stimulation Basale: Aspects pratiques*. Lavigny.
- (1993): *La Stimulation Basale*. Luzern, SPC-SZH.
- (1995): “Identité corporelle: la personne polyhandicapée á la recherche de son identité”, en WOLF, D. (ed.): *Polyhandicap. Les comportements-défis: auto-agression on auto-stimulation?* Luzern, SPC-SZH.
- (1995): *Qualité de vie: l'accompagnement des personnes ayant un handicap grave (recueil de textes)*. Institution de Lavigny.
- (1999): *Presentación del Primer Encuentro Estatal de Estimulación Basal, Sant Boi*. Institució Balmes S.C.C.L.
- (2000): *La stimulation basale. Le concept*. Lucerne, SPC-SZH.
- FRÖHLICH, A., BESSE, A.M., WOLF, D. (1994): *Des espaces pour vivre*. Luzerne, SPC-SZH.
- FRÖHLICH, A., HAUPT, U., MARTY-BOUVARD, C. (1986): “Echelle d'évaluation pour enfants polyhandicapés profonds”, *Aspects*, 23, 48.
- MALL, W. (1999): *Basic Communication-Finding a Path to Your Partner, Encountering people with severe mental retardation*, en <http://home.t-online.de/home/mall.winfried/basic.html>.
- MUSITELLI, M.T. (1993): *La Estimulación Basal*. Barcelona [curso organizado por Nexa Fundació].
- PÉREZ, C.L. (1999): “Descubrir la individualidad a partir de una intervención global”, en *Primer Encuentro Estatal de Estimulación Basal*. Institució Balmes S.C.C.L.
- (2001): “Estimulación Basal y Educación”, en *Jornadas Provinciales de Educación Especial*. Jerez de la Frontera.
- PÉREZ, C.L., DUCH, R. (1995): “La atención educativa a los alumnos plurideficientes profundos”, en *La atención educativa a los alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*. Pamplona, Gobierno de Navarra.
- PÉREZ, C.L., DUCH, R., GALINDO, I., SALAS, E. (1996): “La comunicación basal: un medio para dotar de significado les experiencias de los niños plurideficientes”, en *V Jornadas de la Asociación Catalana d'Atenció Precoz*. Barcelona.
- PÉREZ, C.L., GALINDO, I., DÍAZ, F. (2002): “Estimulación Basal y Educación: La promoción del desarrollo global a partir de la proximidad, el intercambio y la significación”, en *Jornadas del Grupo de Investigación de Educación Especial*. Barcelona.
- Primer Encuentro Estatal de Estimulación Basal* (1999). Institució Balmes.

# ESCOLARIZACIÓN Y RESPUESTA EDUCATIVA PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD PSÍQUICA

*Esther CIAURRIZ / Ana ECHEVERRÍA / Pilar MARCO / Iñaki MARTÍNEZ /  
Carlos OLLO / Anttoni OLMO / Carmen PATERNÁIN*  
Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra

## 1. Breve referencia histórica

En las últimas décadas se ha modificado la concepción de los alumnos y alumnas con discapacidad; el concepto de *necesidades educativas especiales* (NEEs) ha sustituido progresivamente al antiguo concepto de *déficit*.

En los años 80, a partir de la publicación de la Ley de Integración Social del Minusválido (Ley 13 de 7 de abril de 1982) y del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (RD 334 de 6 de marzo de 1985) se inició el proceso de integración de las personas con discapacidades en el sistema educativo ordinario.

Hasta ese momento estos alumnos solamente podían ser escolarizados en centros de educación especial. En aquellas épocas estos centros disponían incluso de criterios selectivos que restringían la incorporación de alumnos con discapacidad grave o severa; por ejemplo, algunos centros exigían que los alumnos tuviesen adquirida la deambulación autónoma y el control de esfínteres.

Por esos y otros motivos gran parte del alumnado con discapacidad psíquica estaba desescolarizado, permanecía en el hogar al cuidado de su familia o era atendido por alguna institución pública o privada de carácter asistencial. Esta situación se sustentaba en un concepto de las personas con discapacidad como personas sin derechos sociales a las que se podía atender en función de criterios paternalistas y humanitarios.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE. 13 de Septiembre de 1990) regula la ordenación y planificación de los recursos creando un nuevo marco de intervención educativa en torno a las necesidades educativas especiales.

Los principios de normalización, integración, individualización y sectorización de los servicios señalados en la LOGSE se concretan progresivamente con la aparición de diversos Decretos y Resoluciones tanto a nivel estatal como comunitario.

En la práctica, esto supuso que en Navarra todos los centros ordinarios pasasen a ser centros de integración, generalizándose en ellos la presencia de recursos humanos especializados en la atención a las NEEs (profesores de pedagogía terapéutica, profesores de audición y lenguaje, orientadores, auxiliares educativos, fisioterapeutas) y de recursos curriculares y materiales.

La integración de los alumnos con discapacidad psíquica en centros ordinarios desencadenó un cambio cualitativo en su escolarización; los alumnos con discapacidad psíquica leve o moderada pasaron a ser atendidos en los centros ordinarios mientras que aquellos más graves que hasta entonces permanecían fuera del sistema educativo pudieron acceder a los centros de educación especial.

Paralelamente a este proceso, en los centros ordinarios, se fueron elaborando y poniendo en práctica, propuestas curriculares flexibles que permitían atender a las NEEs mediante adaptaciones curriculares individuales (ACIs). Por su parte, en los centros de educación especial, se diseñaron currículos específicos que incorporaban objetivos y contenidos de carácter funcional y adaptativo.

## 2. Situación actual

En la actualidad, en Navarra todas las personas en edad escolar tienen el derecho y la obligación de ser escolarizadas sea cual sea su condición personal. La modalidad de escolarización se determina en función de los resultados de la evaluación de las necesidades educativas del alumno. Las posibles modalidades de escolarización son las siguientes:

### 2.1. Centro ordinario

Serán escolarizados en centros ordinarios todos los alumnos que presenten NEEs que requieran apoyos continuados o intensivos y modificaciones curriculares más o menos significativas.

En *Educación Infantil*, generalmente, estas NEEs suelen presentarlas los alumnos con retraso mental leve, moderado o grave.

En *Educación Primaria* las citadas necesidades las presentan alumnos con un funcionamiento similar al del retraso mental leve o moderado.

## 2.2. Centro específico

Serán escolarizados en centro específico los alumnos que presenten NEEs que precisen ayuda permanente y un currículo especial centrado en torno al desarrollo evolutivo y a la adquisición de aprendizajes funcionales y adaptativos.

En *Educación Infantil* estas necesidades educativas especiales son propias de alumnos con retrasos mentales graves o profundos.

En *Educación Primaria* los alumnos que se escolarizan en centro específico presentan un funcionamiento personal como el del retraso mental grave o profundo.

En Navarra, para la atención a las NEEs de origen psíquico, existen cinco centros de educación especial; dos de ellos de titularidad pública: “Andrés Muñoz Garde” (Pamplona) y “Torre Monreal” (Tudela); y tres de titularidad privada: “Isterria” (Ibero), “El Molino” (Pamplona) y “Virgen de Orreaga” (Cizur Menor). (Este último pertenece a ASPACE y acoge a algunos alumnos con NEEs de índole psíquica asociadas, siempre, a una discapacidad motórica).

## 2.3. Otras alternativas

La necesidad de ajustar la atención a la diversidad de condiciones personales, familiares y sociales exige tomar decisiones muy personalizadas que, en ocasiones, trascienden esta doble posibilidad de escolarización:

### a) Integración combinada

Permite que un alumno de centro específico disponga de un aula de referencia en un centro ordinario para desarrollar preferentemente objetivos relacionados con la integración social. La presencia del alumno en el aula ordinaria puede adoptar en función de cada caso, diversas formas y temporalizaciones.

### b) Aulas alternativas a centro específico

Creadas para alumnos con modalidad de escolarización centro específico, pero que por vivir en zona rural no disponen de ninguno próximo a su localidad. Su ubicación en centros ordinarios permite la integración social real.

En Navarra existen cuatro Unidades Alternativas creadas en algunas cabeceiras de comarca y situadas en los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria de las siguientes localidades: Alsasua (dos alumnos), Estella (tres alumnos), Tafalla (tres alumnos) y Sangüesa (tres alumnos).

c) Aulas de transición

Diseñadas para dar respuesta a alumnos que presentan alteraciones graves de la comunicación dentro del marco de los trastornos generalizados del desarrollo. Son alumnos a los que el sistema ordinario no puede darles la respuesta especializada que precisan y que no cumplen los criterios de escolarización en centro específico.

Las aulas que actualmente están en funcionamiento son dos: una en el Colegio Público "San Pedro" de Mutilva, que acoge a cuatro alumnos, y otra en el Colegio Concertado "Santa Catalina" de Pamplona que acoge a otros cuatro.

d) Programa educativo en el centro "Santa María" de Burlada

El centro "Santa María" es un centro asistencial dependiente del Departamento de Bienestar Social en el que se ha diseñado y puesto en marcha un programa educativo basado en la estimulación sensorial basal dirigido a niños en edad escolar con retraso mental profundo y pluridiscapacidad.

Mediante este programa están siendo atendidos en la actualidad ocho alumnos.

e) Programa terapéutico-educativo en la Unidad Infanto-Juvenil

Pensado para alumnos con trastornos generalizados del desarrollo, escolarizados en centros ordinarios que se beneficiarían de intervenciones terapéuticas y educativas muy especializadas. Estos alumnos comparten la asistencia al programa con su escolarización en centros ordinarios.

A este programa acuden un total de siete alumnos que tienen sus centros de referencia ordinaria en localidades de Pamplona o su entorno, con excepción de uno de ellos que está escolarizado en Tudela.

### 3. Proceso de intervención en alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica

#### 3.1. *Determinación de la modalidad de escolarización*

En el momento que los alumnos van a cumplir tres años e integrarse en el sistema educativo, en coordinación con Bienestar Social y Escuelas Infantiles se realiza la valoración de las condiciones del alumno y se orienta a los padres hacia la modalidad de escolarización más conveniente.

Los orientadores de los centros, una vez recibidas las preinscripciones de estos alumnos realizarán, con la ayuda del módulo de psíquicos del CREENA si lo creen necesario, la valoración de las condiciones del alumno y del contexto

escolar y familiar y elaborarán el informe de escolarización que deberá ser remitido a la Comisión de Escolarización, que será la que dictamine la modalidad.

### 3.2. *Evaluación psicopedagógica*

Una vez en el centro escolar, sea éste ordinario o específico, la intervención se inicia con la valoración de las necesidades educativas del alumno y del contexto

La identificación de estas necesidades es un proceso multifactorial que exige, en los centros escolares, la participación coordinada de diversos profesionales; este proceso considera los siguientes ámbitos:

- Desarrollo Madurativo.
- Competencia Curricular.
- Estilo Cognitivo y de Aprendizaje.
- Integración, competencia y habilidades sociales.
- Estado afectivo-emocional.
- Ajuste a contextos. Adaptación a normas.

La finalidad de la evaluación psicopedagógica es detectar e identificar las necesidades educativas y los puntos fuertes del alumno y del contexto para, a partir de ellos, organizar la respuesta más adecuada y los recursos que se precisan.

La evaluación de las necesidades educativas de los alumnos con discapacidades psíquicas más severas y profundas requieren instrumentos y procedimientos muy específicos para cuyo uso los centros educativos pueden recabar la ayuda y asesoramiento del Equipo de Psíquicos del CREENA.

### 3.3. *Elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas*

Como queda dicho anteriormente, la elaboración de las ACIs se inicia a partir de las necesidades educativas detectadas en objetivos prioritarios y el aprovechamiento de los aspectos fuertes del alumno y del contexto como puntos de partida en la programación.

La selección y priorización de los objetivos y contenidos se realiza en función de criterios como:

- Adecuación a la edad, nivel de desarrollo, intereses y competencias del alumno.
- Referencia a objetivos y contenidos de un ciclo de la etapa actual o anterior.
- Máxima conexión posible con las actividades y contenidos del grupo de referencia.
- Que promuevan aprendizajes relevantes, funcionales y prácticos.

Las medidas organizativas y metodológicas que se deben adoptar con la formalización de la ACI son entre otras:

- Concreción de las funciones y reparto de responsabilidades entre profesionales.
- Establecimiento de los procedimientos y del programa de coordinación.
- Planificación de los tiempos de atención al alumno.
- Agrupamientos flexibles que dan respuesta a necesidades determinadas.
- Didácticas específicas: aprendizaje cooperativo, trabajo tutorizado, etc.
- Criterios y procedimientos de evaluación y promoción.

Las adaptaciones curriculares deben concretarse en programaciones cortas de carácter quincenal o semanal que contemplen actividades específicas relacionadas con los propios objetivos y con los contenidos y actividades ordinarios.

Los seguimientos y evaluación deben centrarse no solamente en el alumno y sus progresos sino también sobre el programa y su eficacia y adecuación. La evaluación sólo tiene sentido si con ella se inicia un proceso de análisis y toma de decisiones.

#### 4. El Módulo de Psíquicos y Conductuales

Con el fin de asesorar y ayudar a los centros educativos en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad, se creó en 1992 el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. El Módulo de Psíquicos y Conductuales se ocupa especialmente de los distintos ámbitos relacionados con las NEEs de origen psíquico:

1. Retraso mental.
2. Trastornos Generalizados del Desarrollo.
3. Trastornos del Comportamiento y la Personalidad.
4. Trastornos de Lenguaje
5. Altas Capacidades Intelectuales.

El Módulo de Psíquicos está dividido en dos equipos. El primero de ellos se ocupa de las etapas de E. Infantil y E. Primaria y el segundo de la E. Secundaria Obligatoria. En el equipo de Infantil y Primaria los ámbitos citados se distribuyen entre tres orientadores/as y cuatro profesoras de pedagogía terapéutica tituladas en Audición y Lenguaje. La atención a los casos y demandas concretas se suele abordar mediante parejas funcionales constituidas por un orientador/a y una profesora.

La función fundamental del equipo es el asesoramiento a los centros educativos. Este asesoramiento, que impregna nuestra intervención en casos y demandas, se formaliza con frecuencia a través de propuestas de formación en las que el equipo suele participar directamente en su diseño y puesta en marcha.

Otra función que nos es propia es la de seleccionar, elaborar y acercar a los centros materiales, documentos, instrumentos, programas y recursos expresamente indicados para la atención educativa en nuestros ámbitos. El equipo se encarga también de la valoración y emisión de informes técnicos a demandas de la administración educativa y relacionados con la provisión de ayudas y recursos materiales y humanos a los alumnos y a los centros; de la misma manera se responsabiliza de la elaboración de comunicados e informes ante diversos foros.

La finalidad última de todas nuestras intervenciones es lograr que los centros educativos sean progresivamente más autónomos a la hora de evaluar, programar y poner en marcha respuestas educativas especializadas.

## 5. Propuestas para un futuro mejor

Los derechos de las personas con NEEs permanentes son indiferenciados de los de los demás y, por tanto, son irrenunciables e indiscutibles. Sin embargo, el día a día nos indica que sólo se están haciendo efectivos gracias a la concienciación y al compromiso de una parte de la sociedad y a la ocupación y al esfuerzo de muchos profesionales, instituciones y asociaciones.

Cada uno de nosotros desde nuestra respectiva posición en la sociedad y en las instituciones debemos ocuparnos en proporcionar a estos alumnos (como a los demás) una atención educativa de calidad: que se adapte a las condiciones y necesidades individuales, que potencie su autonomía personal y que les habilite para una eficaz participación y actuación social. La mejora continua debe estar en el horizonte de cualquier proyecto. Los cambios sociales se suelen originar a partir de ideas o conceptos con alto potencial de innovación que permiten la puesta en marcha de experiencias y propuestas de mejora; algunas de estas ideas, más o menos recientes, han producido y deben generar en el futuro cambios sustanciales en la atención a los alumnos con NEEs de índole psíquica:

a) Los planteamientos derivados de *la definición de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR)* que ponen el acento en la autonomía, en el apoyo, en la educación integrada, en la igualdad de oportunidades, en las conductas y capacidades funcionales y en la mejora de la calidad de vida.

b) El *paradigma de la escuela inclusiva*, Stainback y Stainback (1992), que propugna un sistema educativo único, aunque especializado, al que todos pertenecen y donde todos los estudiantes son aceptados y apoyados por sus compañeros y por los otros miembros de la comunidad escolar en la satisfacción de sus necesidades.

c) El *concepto de autodeterminación*, Wehmeyer (1998) que define a la persona como agente causal de su propia vida y reconoce el derecho de las personas

con discapacidad a hacer elecciones y tomar decisiones que atañen a la propia calidad de vida. Estar autodeterminado supone tener el control de las oportunidades y decisiones que hacen referencia a la vida personal y participar en las que se refieren a la vida social. La autodeterminación se aprende y, por lo tanto, se debe enseñar.

d) La *elaboración y utilización de estrategias y recursos* que ayudan a la normalización y facilitan a las personas con discapacidad experiencias de enriquecimiento personal y habilidades para la integración y actuación social:

- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.
- Proyectos curriculares basados en el desarrollo de habilidades adaptativas.
- Empleo de nuevas tecnologías.
- de programas centrados en la estimulación sensorial basal para alumnos con retraso mental profundo y pluridiscapacidad.

e) Las propuestas de *globalización e interdisciplinariedad curricular* (proyectos, centros de interés...) cada vez más frecuentes en los centros escolares y que, fundamentados en la importancia de la experiencia y de los procesos cognitivos, aproximan los contenidos de enseñanza-aprendizaje a las cuestiones reales y prácticas, motivan y despiertan el interés y la curiosidad del alumnado y producen una mayor significatividad de los aprendizajes.

f) La puesta en marcha de *nuevas experiencias pedagógicas y organizativas* que intentan dar respuesta a las necesidades de estos alumnos mediante recursos más especializados, en contextos más naturales, con condiciones más controladas: aulas de transición ubicadas en centros ordinarios, aulas alternativas a centro específico, algunas experiencias de integración combinada...

## 6. Nota final

El camino recorrido ha sido largo y no exento de dificultades, sin embargo, queda mucho por hacer y construir. Universalizar los derechos humanos, concretarlos en valores y actitudes sociales y personales y ayudar a las personas con NEEs a ejercerlos está en nuestras manos y del esfuerzo de todos nosotros depende en gran parte su futuro.

Encontraremos tendencias contradictorias e incluso involucionistas pero el camino de la normalización y de la inclusión no tiene marcha atrás. Quedan muchas mentes por cambiar, muchas actitudes que modificar. Necesitaremos, para ello, demostrar que el modelo que proponemos es eficaz y deberemos proporcionarles ayudas directas para que, progresivamente, lo entiendan y asuman. Quizá, *para este cambio de actitud, no encontrarán mejor ayuda que la de comprobar que las personas con NEEs asociadas a discapacidad muestran competencia personal y social si se les permite y ayuda.*

## Bibliografía

- BELLO, J.A. y otros (1998): *Proyecto Curricular de Educación Primaria en un centro de Educación especial. Primer ciclo: 6-14 años*. Getafe, Escuela Española.
- CALVO, A.R., y MARTÍNEZ, A. (1997): *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*, Monografías Escuela Española. Barcelona, Praxis.
- COSTALES, M. y otros (1997): *Proyecto Curricular de Educación Infantil en un centro de Educación Especial*. Getafe, Escuela Española.
- EQUIPO DE PSÍQUICOS Y CONDUCTUALES DE E. INFANTIL Y PRIMARIA DEL CREENA (2001): *Alumnado con grave discapacidad psíquica en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- PALOMO, R. y TAMARIT, J. (2000): "Autodeterminación: analizando la elección", *Siglo Cero*, 31 (3), 21-43.
- SCHALOCK, R.L. (traducido por ARANA, J.M.) (1999): "Hacia una nueva concepción de la discapacidad", *Siglo Cero*, 30 (1), 5-20.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999): *Aulas Inclusivas*. Madrid, Narcea.
- TAMARIT, J. (2001): "Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental", en *IV Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad: Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*.
- VERDUGO, M.A. (1998): *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid, Siglo XXI.



# RETRASO MENTAL PROFUNDO: TODO UN RETO

*Ana ECHEVERRÍA / María Rosario SEGURA / María Luisa VILLANUEVA*

CREENA / Centro "Santa María" (Burlada)

## 1. Antecedentes y marco legal

El programa que se viene desarrollando en el centro "Santa María" surge a partir de los cursos de formación que se realizan en el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), durante el curso 1993/94, para impulsar la revisión, adaptación y actualización de los proyectos curriculares en centros de educación especial. En este contexto se destacan las tres tipologías fundamentales en el alumnado de estos centros: discapacidad psíquica asociada a retraso mental profundo/pluridiscapacidad, retraso mental grave y espectro autista. En ese curso dos profesionales del CREENA acudieron al centro "Santa María" para valorar las necesidades prioritarias de los usuarios y realizar proyectos educativos que se ajustaran a la situación y características de dicho centro.

La apoyatura legal, a nivel amplio, se extiende desde la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE. 13 de septiembre de 1990) hasta el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y la Resolución de 25 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de educación especial. Más en concreto se sustenta en los convenios de colaboración entre los Departamentos de Educación y Bienestar Social del Gobierno de Navarra.

En el curso 1995/96, se inicia el programa educativo a partir del primer acuerdo de colaboración entre el Instituto Navarro de Bienestar Social y el De-

partamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, de 17 de noviembre de 1995. La última actualización del convenio se realizó el 8 de septiembre de 1999, que recoge en la cláusula cuarta relativa al Programa de Educación Especial de Educación Básica realizado en el Centro de Residencia (Santa María) los siguientes apartados:

a) Este programa dependerá del centro de educación especial “Andrés Muñoz Garde”.

b) Las direcciones del centro “Andrés Muñoz Garde” y del CREENA aprobarán el programa anual de trabajo y realizarán su seguimiento.

c) Se contará con apoyos puntuales del Módulo de Psíquicos de Infantil y Primaria del CREENA cuyas funciones serán las de: valoración psicopedagógica de las necesidades que presenta el alumnado y seguimiento de los mismos, colaboración en la elaboración y seguimiento del programa educativo, coordinación con los profesores de pedagogía terapéutica que desarrollen el programa, organización de grupos y orientación sobre materiales.

En el comienzo de esta experiencia se seleccionan dos grupos de niños y niñas con niveles muy diferenciados correspondientes a retraso mental profundo/pluridiscapacidad y retraso mental grave y autismo, manteniéndose en la actualidad exclusivamente alumnado perteneciente al primer grupo.

Comienzan a prestar atención educativa a los alumnos dos profesores de pedagogía terapéutica, adscritos al CREENA, que continúan su intervención en el presente curso.

## 2. Alumnado y decisiones organizativas

En la actualidad, curso 2002/03, se atiende a ocho alumnos y alumnas, con retraso mental profundo/pluridiscapacidad, de edades comprendidas entre los 4 y 15 años. La modalidad de escolarización de este alumnado es centro específico. Están matriculados en el centro de educación especial “Andrés Muñoz Garde” aunque el programa educativo se imparte en las instalaciones del centro “Santa María” de Burlada, concertado con Bienestar Social y gestionado por AGEDNA, ya que además de las necesidades educativas precisan cuidados asistenciales, sanitarios y un espacio estructurado y permanente.

Las profesoras de pedagogía terapéutica tutorizan a dos grupos de alumnos (ratio máxima de 4/5 alumnos) con una cuidadora (personal del centro “Santa María”) en cada grupo; se ha optado por hacer agrupamientos flexibles en función de las actividades programadas, que se explicarán más adelante, y que se realizan dentro y fuera del centro.

### 3. Comenzar la intervención con este alumnado

Para tener un conocimiento inicial de nuestros alumnos utilizamos un sistema de caracterización según el modelo de evaluación por capacidades puesto en práctica en estos últimos años; ello exige una perspectiva integradora, globalizadora y la selección de referentes de evaluación estandarizados, entre ellos el *Currículo Carolina*, la *Escala de Desarrollo Psicomotor*, de Brunet Lézine, y otros menos formales como son registros de entrevista para los padres o cuidadores, cuestionarios de comunicación, inventario de estados y modalidades de expresión (despertar, movimientos, tonicidad, posturas, respiración, temperatura, expresiones faciales, mirada, emisiones vocales...). Organizamos la información obtenida a distintos niveles a partir de los cinco tipos de capacidades básicas incluidas en los objetivos generales de etapa (motrices, cognitivas, comunicativas, de actuación e inserción social y de equilibrio personal) añadiéndose también características corporales y de salud.

Se da importancia al momento evolutivo en el que se encuentra el niño, reflejando una visión cualitativa de sus respuestas o reacciones más que la cantidad de adquisiciones que ha conseguido. Así llegamos a establecer una edad de desarrollo aproximada.

La identificación de las necesidades educativas prioritarias está en función del nivel de desarrollo del niño, de su estado de salud en ese momento y de otras variables relativas a las condiciones físicas del centro, recursos personales, etc.

Para realizar el seguimiento, revisión y ajuste de los programas, se elaboran sistemas y registros de observación: anecdotario diario, donde se recogen los hechos ocurridos durante la jornada escolar en las diferentes estimulaciones de forma breve y concreta; fichas de control del desarrollo...

### 4. Respuesta educativa

El planteamiento de la intervención educativa ha ido evolucionando durante todo este tiempo desde que se pone en marcha el programa. Diversas variables relativas al centro "Santa María", como cambios en las decisiones organizativas del personal, así como la inclusión progresiva de nuevas actividades han supuesto modificaciones respecto a la estructuración inicial.

Los referentes utilizados, fundamentalmente, para realizar el diseño curricular del aula son:

- Currículo de la etapa de Educación Infantil de las guías didácticas del Gobierno de Navarra (Cajas Rojas).
- Orientaciones para la adaptación del currículo en los centros de educación especial (MEC).
- El método de estimulación basal de Andreas Fröhlich.

El programa educativo, adaptado a las características y necesidades de cada alumno, se desarrolla según las áreas o ámbitos que son fundamentales en la estimulación basal: *somática, vibratoria y vestibular*.

Se realizan además actividades de percepción sensorial con diferente grado de complejidad: acústico/vibratorias, acústicas, olfativo-gustativas, táctiles y visuales.

Algunos alumnos se incorporan a actividades complementarias de piscina (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra), de hidroterapia (centro “Valle de Roncal”) y de psicoballet (Fundación Atena).

Los objetivos generales de la intervención educativa son:

- Ayudar al descubrimiento de sí mismo, así como de su propio cuerpo a través de propuestas sensoriales diferenciadas y elementales.
- Potenciar sentimientos de seguridad y de confianza en los alumnos.

Las áreas curriculares y algunos de sus objetivos prioritarios se centran en:

a) *Área de identidad y autonomía personal*

- Favorecer el desarrollo armónico de los niños atendiendo a sus necesidades básicas de tipo biológico, psicológico, afectivo y social.
- Conocer y controlar su propio cuerpo (elementos y necesidades básicas, sentimientos y emociones) a partir de la exploración de distintas posturas y movimientos así como de la percepción de distintas sensaciones en distintas partes del cuerpo.
- Utilizar los sentidos en la exploración de sí mismo y de la realidad exterior.
- Experimentar gran variedad de sensaciones, sentimientos y emociones.

b) *Área del medio físico y social*

- Intentar que los niños utilicen todos sus sentidos y experimenten sensaciones diversas en la exploración de sí mismos, de los demás y del entorno en el que se desenvuelven.
- Estimular y orientar la percepción global de la persona, del propio cuerpo y de sus posibilidades de movimiento, en distintas posiciones y situaciones de la vida cotidiana.

c) *Área de comunicación*

- Considerar la utilización del llanto, emisión de sonidos inarticulados o vocálicos elementales, sonrisas, movimientos, como un intento de comunicación.
- Desarrollar la capacidad de comunicar, de interactuar, de tener sensaciones, expresar sentimientos, manifestaciones de agrado/desagrado de manera adecuada en función de sus posibilidades para intentar mejorar su calidad de vida.

## 5. Programaciones de aula: áreas de intervención y estructuración espacio-temporal

A partir de la programación general que se realiza para cada alumno (ACI), la respuesta educativa se concreta en una programación semanal abierta, que puede ser modificada cada día, ya que el estado de salud y las necesidades biológicas de los niños nos indican las diferentes actividades a realizar, lo mismo que su temporalización.

Se trabajan a nivel individual, a lo largo de la semana, diferentes contenidos propios de la estimulación somática, vibratoria, vestibular, oral, acústica, táctil y visual. Aspectos específicos de la comunicación preverbal, así como diferentes estrategias y medios de expresión que se van conociendo y utilizando en la práctica educativa continuada están presentes en todas las estimulaciones que se realizan. Finalizamos las diferentes sesiones con ejercicios de relajación que les proporcionan bienestar.

Las distintas actividades se organizan en los siguientes espacios utilizados en el centro “Santa María”: dos salas para realizar actividades de estimulación sensorial basal y un aula de fisioterapia.

Estos son algunos de los criterios utilizados para establecer distintas zonas de trabajo, tanto sea de atención individual o en tiempos de espera, para ofrecer al niño la posibilidad de interactuar con algún objeto de forma estructurada:

- El tipo de estimulación y las actividades propias.
- Las posiciones/posturas y movilizaciones más adecuadas.
- Los diferentes materiales y soportes que se utilizan.

La metodología debe ser activa y tender siempre a crear un clima de seguridad y confianza. Se priorizan los contenidos que faciliten el desarrollo perceptivo-sensorial y de la motricidad así como aquellos que potencien la progresiva toma de conciencia y localización de los diferentes estímulos y sensaciones.

Destacamos como fundamental el trabajo en equipo y las necesarias coordinaciones para conseguir que las propuestas de intervención sean eficaces, equilibradas y adaptadas a los niveles de desarrollo de los alumnos, según un enfoque globalizado e integrador.

Para cada tipo de estimulación se utilizan materiales básicos cotidianos, lúdicos y educativos que ofrezcan distintas posibilidades a la hora de planificar actividades que faciliten la interacción y los intercambios. La presencia de recursos materiales estará en función de las adaptaciones que precisan (moldes, férulas, sillas adaptadas...) así como de la mejora en la realización de las programaciones habituales (colchonetas, módulos de foam, materiales específicos de estimulación multisensorial...).

## 6. Conclusiones finales

Con este planteamiento sería deseable a corto y medio plazo:

- a) Revisar y actualizar el enfoque de la intervención con los alumnos más gravemente afectados.
- b) Realizar el esfuerzo de proporcionar una respuesta educativa sistematizada, sobre la base de la ya existente, que se ajuste a las necesidades que presentan estos alumnos.

En la práctica educativa se traduciría en:

- a) La definición de una estructura organizativa y metodológica que incida en la creación de espacios y ambientes estables, permanentes y flexibles, con posibilidades de ampliación y mejoras, que reúnan una serie de condiciones materiales, de forma más especializada, una sala de estimulación multisensorial.
- b) La inclusión en el proyecto curricular de un centro de educación especial de contenidos y estrategias de actuación que den respuesta a las necesidades prioritarias de estos alumnos.
- c) Los recursos personales suficientes y necesarios que configuren un equipo interdisciplinar (auxiliares educativos, fisioterapeutas, profesores de pedagogía terapéutica, logopedas, orientadores...) que garantice las coordinaciones imprescindibles para tomar decisiones continuadas.

No podemos olvidar que:

- a) Son niños y niñas que apenas nos miran, pero nos sienten, que no avanzan hacia nosotros, que no nos hablan..., pero nos perciben en todas las ocasiones en las que nos acercamos y estamos con ellos. Sus expresiones de agrado, desagrado o malestar, la serenidad de su rostro e, incluso, su silencio es de *complicidad* con nosotros.
- b) Para trabajar con ellos hay que empezar aceptando cómo son y cómo están, con la convicción de que podemos comunicarnos y comprendernos mutuamente.
- c) Desde este presupuesto, desde esta idea, lo fundamental ha sido encauzar y enriquecer la propuesta educativa que comenzó hace ya unos años en el centro “Santa María” de Burlada.

## Bibliografía

- CHAUVIE, J.M. y otros (1994): *Polyhandicap-qualité de vie et communication: deux outils pour l'observation*. Lucerna, SZH/SPC.
- DUCH, R. y PÉREZ, C. (1995): “La atención a los alumnos plurideficientes profundos: aportaciones desde el modelo de estimulación basal”, en ARBEA, L. y otros: *La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud.

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL GOBIERNO DE NAVARRA-M.E.C. (1992): *Educación Infantil y Educación Primaria* (Cajas Rojas). Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- EQUIPO DE PSÍQUICOS Y CONDUCTUALES DE E. INFANTIL Y PRIMARIA DEL CREENA (2001): *Alumnado con grave discapacidad psíquica en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- FRÖHLICH, A. (1987): *La stimulation basale: aspects pratiques* (Traduction de G. Perrin P.). Singy, Suiza.
- (2000): *La stimulation basale. Le concept*. Lucerna, SZH/SPC.
- M.E.C. (1995): *Orientaciones para la adaptación del currículo en los centros de Educación Especial*. Tomo I, *El proyecto curricular*. Tomo II, *Un modelo de adaptación del currículo oficial*, Madrid, M.E.C.



# EL AULA DE TRANSICIÓN PARA ALUMNOS CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO

*Rafael BELARRA / Gurutze MADINABEITIA*

C.P. "San Pedro" (Mutilva Baja)

## 1. La Unidad Específica de Transición

La Unidad Específica de Transición (U.E.T.), también denominada Aula de Transición a Centro Específico, es una experiencia educativa que viene funcionando desde el curso 96-97, ubicada primero en el C.P. "José Vilá" de Pamplona y, tras su cierre, trasladada al C.P. "San Pedro" de Mutilva Baja donde se encuentra en la actualidad.

Tiene la consideración de Aula de Centro Específico de Educación Especial integrada en un centro ordinario. Acoge actualmente a cuatro alumnos, con un máximo de 5 plazas de matrícula, de entre 7 y 11 años. Son niños con trastornos generales del desarrollo (autismo, trastorno de Rett) y/o trastornos graves de la comunicación (agnosia auditiva verbal, afasia) en modalidad de escolarización de centro específico.

Se les atiende con una profesora de P.T. de perfil singular con funciones de tutora, una cuidadora a tiempo completo y el asesoramiento del orientador escolar. Cuenta con una organización y, especialmente, una metodología específicas. La mayoría de la jornada la ocupan en el aula y se integran en ciertas sesiones con un grupo normalizado de referencia (de su edad o un año menor), con la presencia siempre de un segundo profesional además del profesor especialista del área (E.F., Música, Religión).

Estos alumnos cursaron la etapa de E. Infantil en centros ordinarios, por tanto, con modalidad de escolarización de centro ordinario. Sin embargo, su paso a E. Primaria cuestiona dicha modalidad de escolarización y se considera que su perfil de N.E.E. es diferente al del alumnado que actualmente está escolarizado en un centro de educación especial en estas edades (discapacidad psíquica severa y profunda).

No han adquirido espontáneamente el lenguaje oral en las etapas naturales en las que los niños lo adquieren bajo la estimulación de su entorno familiar y social y, por tanto, debe serles *enseñado*, es decir, se debe planificar en la oferta educativa la enseñanza del mismo. Se hace necesaria, por tanto, la ampliación de objetivos y contenidos curriculares por la formidable complicación que, para su vida futura, representa la carencia de lenguaje oral.

Entre los 6/7 años y los 11/12, la U.E.T. les oferta un entorno escolar muy estructurado y organizado dentro de un contexto normalizado para favorecer su comunicación. Estos alumnos con N.E.E. graves y permanentes presentan un reducido repertorio de conductas sociales (aislamiento, baja motivación para la interacción, falta de reciprocidad, ausencia de juego cooperativo, etc.), que difícilmente mejoran si no se les expone a un contexto en el que puedan interactuar, con ayuda de un adulto u otros sujetos más competentes, para conseguir movilizar sus estructuras intelectuales y favorecer su autorregulación. El efecto motivador que para uno de estos alumnos puede llegar a tener, simplemente, el intercambio de cromos de fútbol o de los cantantes de moda que, observa, realizan en el recreo los niños de su edad y su interés en participar en dicha actividad consiguiendo que sus padres le compren cromos para llevarlos al colegio, presupone una complejidad muy difícil de reproducir en el recreo de un centro específico.

Desde su inicio, el orientador junto con la profesora P.T. han ido adaptando el currículum ordinario, a partir de los objetivos de la etapa de E. Infantil y del 1<sup>er</sup> ciclo de Educación Primaria, hasta crear el programa adaptado de la unidad. Tras 6 cursos de rodaje con seis alumnos atendidos, dos de ellos ya fuera de la unidad (en E. Secundaria), un resumen del planteamiento, plasmado en el programa de la unidad, es el siguiente:

Sus necesidades educativas precisan la elaboración de un currículo diversificado, es decir, de adaptaciones curriculares muy significativas. Necesitan *ayudas pedagógicas específicas*, materiales, personales y curriculares, calificadas de permanentes<sup>1</sup> y que deben permitir, además de individualizar el proceso de enseñanza, integrar en momentos determinados al alumno en un grupo de niños de su misma edad, con objetivos de relación social, mediante la participación en actividades comunes de carácter lúdico o práctico.

*Los ámbitos curriculares* son: Comunicación y Lenguaje oral; Identidad y autonomía personal; Conocimiento del Medio natural y social; Desarrollo cognitivo y aprendizajes instrumentales; Taller de aprender a jugar; Taller de cocina, Taller de plástica, Música; Religión o A.E.O.

1. Instrucciones para determinar la Modalidad de escolarización del alumnado con N.E.E. (2001) UTOE. UTEE.

La distribución de los *espacios* dentro del aula se ha realizado, en función de actividades concretas a llevar a cabo, en zonas o rincones: zona de saludo y estructuración, zona del juego simbólico, etc.

El proceso de *creación y/o adaptación de materiales específicos* para el aula ha sido muy intenso durante los distintos cursos, lo que ha supuesto una gran inversión de tiempo de los profesionales implicados. Se ha centrado en la creación de recursos (para el canal visual y el táctil) que refuerzan, potencian o complementan la recepción de la información verbal que se les transmite. Podríamos destacar: calendarios de pared y móviles (para facilitar su orientación temporal diaria y semanal y la anticipación de las nuevas actividades a realizar), carteles (en pasillos, baños, comedor), diversos materiales personalizados para cada alumno en la enseñanza del lenguaje escrito...

Respecto a los *medios informáticos*, la unidad cuenta con dos ordenadores antiguos que utilizan los alumnos con diferente grado de efectividad. A pesar de que los primeros pasos de su acercamiento al ordenador son muy lentos y difíciles (cuesta un gran esfuerzo por las graves dificultades visomotoras que presentan, incluso cogiéndoles de la mano, hacerles entender que moviendo el ratón ocurre algo en la pantalla), el equipo siempre ha considerado que merecía la pena intentarlo.

Observamos la gran ayuda que les representa, a la hora de escribir, la presencia permanente de todo el código lector (las letras) en forma de teclado, frente a la volatilidad con la que desaparecen los estímulos orales de su entorno atencional.

Aunque el ritmo y la capacidad de utilización de los programas ordinarios son muy diversos entre ellos, se ha logrado, con uno de los niños autistas, que colabore en la confección del periódico digital del colegio colgado en la página web del centro<sup>2</sup>.

Dado que el eje en torno al que gira todo el funcionamiento del aula es la mejora de la comunicación oral de los alumnos, el equipo de profesionales trata de utilizar una *metodología* que permita a los niños su participación en situaciones de intercambio comunicativo lo más naturales posibles, es decir, que tengan lugar en los contextos habituales en los que utilizamos el lenguaje oral.

El protagonismo de la *enseñanza formal del lenguaje oral* lo va a tener, junto a los profesionales de la unidad, cualquier persona que interactúe con ellos: otros profesores del colegio, compañeros, personal no docente, padres, los dependientes de la tienda donde compran...

Se utilizan métodos aumentativos de la comunicación, básicamente reforzando el canal visual con la ayuda de gestos sencillos y naturales. El no emplear ayudas

2. [www.pnte.cfnavarra.es/~cpmutilv](http://www.pnte.cfnavarra.es/~cpmutilv).

muy sofisticadas facilita el aprendizaje de las mismas por parte del alumnado ordinario: se ha observado cómo, en el intercambio comunicativo con los alumnos de la unidad, utilizan dichas ayudas por imitación de las empleadas por la profesora y la cuidadora. Se les habla más despacio, enfatizando los fonemas, alargando el tiempo de espera y utilizando gestos naturales potenciadores de la comunicación.

Lógicamente la metodología debe ser globalizadora, activa y muy participativa. De esta manera, se trata de fomentar el desarrollo de las experiencias de cada niño con las personas, objetos y situaciones sociales que les rodean. Especialmente relevantes han sido las actividades de juego compartido (aprender a jugar al dominó de imágenes supone entender las consignas, esperar su turno, saber decir “paso” si no tienen juego...) y de trabajo cooperativo (confeccionar un plato de cocina, realizar un mural/collage entre todos, por ejemplo).

Ante niños con tantos problemas para comunicarse, y las consiguientes frustraciones en este aspecto en su vida cotidiana, adquieren un papel crucial los aspectos relacionados con la motivación para la comunicación y el esfuerzo para realizar actividades de aprendizaje, muy costosas para ellos. En la línea de lo expuesto en párrafos anteriores, la utilización de reforzadores naturales para recalcarles la satisfacción que obtenemos comunicándonos con ellos, el que se sientan entendidos y se les aprecie y valore el esfuerzo que realizan en una tarea o trabajo escolar, se han mostrado como los apoyos más eficaces para activar sus ganas de comunicarse y de participar en actividades de aprendizaje que, muchas veces con anterioridad, les han resultado frustrantes por incomprensibles.

Además, se les *parcela* las actividades en pasos muy sencillos para conseguir graduar más eficazmente las ayudas que necesitan en cada momento y su paulatina eliminación conforme no las van necesitando (concepto de *andamiaje* en el aprendizaje).

Es innegable que el trabajo de creación en el aula de las distintas situaciones de enseñanza conlleva una prevención de sus limitaciones comunicativas y de sus necesidades para ejercitar acciones sobre el ambiente. Para ayudarles a que superen dichas limitaciones, a través de acciones externas a ellos, se realiza una acción docente específica y preparatoria de los medios concretos necesarios, teniendo presente los siguientes aspectos: una estructuración ambiental mediante el empleo de rutinas y la priorización de los contenidos procedimentales y funcionales en un contexto lo más natural posible.

Con respecto a la *evaluación* se han confeccionado, adaptándolos del PCC del centro o creándolos nuevos, criterios de evaluación específicos para cada una de las áreas y talleres que componen el currículum del aula, haciendo hincapié en sus habilidades comunicativas. Para informar a las familias de su evolución trimestral, independientemente de que la información que se les transmite oralmente es muy frecuente, el equipo ha confeccionado un *boletín de información a las familias*. Es un documento de carácter abierto en el que se les informa

sobre la evolución de sus hijos en las distintas áreas y aspectos adaptativos al contexto escolar, y se les dan consejos para casa (propuesta de objetivos comunes a generalizar por los padres).

## 2. Un día en el Aula de Transición

El horario del aula mantiene un formato similar al del colegio en cuanto a las entradas, salidas y duración de las sesiones:

- Primera parte de la mañana

1. *Entrada y saludo*: a las 9:30 de la mañana se les recibe en el aula. Suben hasta ella acompañados por sus padres o ellos solos, según su grado de autonomía. Se les induce al saludo, a colocar la prenda de ropa, la mochila y el almuerzo en el lugar designado (cada perchero tiene el nombre y símbolo correspondiente).

2. *Organización y estructuración espacio-temporal*: se anticipan y estructuran, con el mural horario, las distintas sesiones que cada alumno va a tener durante toda la jornada escolar. Después llega el turno de comentar en asamblea las vivencias pasadas, presentes y futuras, tanto del centro como de fuera de él. Por último, se hace referencia al tiempo atmosférico y se repasa el calendario (ayer, hoy, día de la semana, día del mes, mes, estación y año). Todo ello con letreros asociados a imágenes y colores para identificarlos mejor.

3. *Iniciación a la lectoescritura (9:45)*: en el rincón de trabajo cada uno se sienta en su mesa de trabajo personal. Es una actividad mixta, individual y de pequeño grupo, en la que se busca que adquieran, además, una serie de requisitos necesarios para todos los aprendizajes escolares: atención, control y fijación de la mirada, capacidad de escucha, actitud dispuesta al aprendizaje, interés y motivación.

Mediante una rutina, que muy pronto los alumnos anticipan, se trabajan los siguientes contenidos: escritura de la fecha; reconocimiento del alfabeto y palabras significativas asociadas (primero se pasa el alfabeto para todo el grupo y luego a cada uno de ellos, exigiendo total atención en el pase “privado” del alfabeto); actividades de reconocimiento y lectura con el nombre de cada alumno (utilizando apoyos visuales como fotos, dibujos o símbolos); y se finaliza con lectura de palabras de un vocabulario significativo para cada uno de ellos.

Es el momento de utilizar uno de los programas informáticos disponibles<sup>3</sup> y repasar alguno de los fonemas que se ha seleccionado en las actividades anteriores. Se escribe una palabra de dicho fonema (o el nombre del niño como alter-

3. *Juegolec* del entorno CLIC, por ejemplo.

nativa) y, tras imprimirla, cada alumno vuelve a su mesa para leerla de nuevo e intentar escribirla, ahora manualmente, con las ayudas que requiera.

Es la sesión más larga ya que ocupa hasta el recreo (11:10). Antes de bajar al patio realizan las actividades de autonomía: recoger los materiales, ir al baño, coger el almuerzo, ponerse el abrigo y salir adecuadamente. El recreo es una situación con un alto componente educativo. La presencia de la cuidadora ayuda a su interacción, con los compañeros de su grupo de referencia, en los juegos que estén en ese momento de moda en el patio.

- Segunda parte de la mañana

1. La segunda parte de la mañana se inicia con la *sesión de desarrollo cognitivo*. Mediante experiencias concretas de manipulación y juegos se intenta que logren el descubrimiento de conceptos matemáticos: cantidad, orden, medidas (espacio, capacidad, masa y tiempo), utilización de instrumentos de medida convencionales y no convencionales (mano, pie, metro, reloj, termómetro...). Se intenta que verbalicen la acción que realizan para pasar, después, a su representación simbólica.

2. Se emplea la siguiente sesión (12:30) a trabajar específicamente *contenidos del área de Conocimiento del Medio*. Los temas tratados a lo largo del curso se refieren a: el cuerpo humano; los animales; las plantas; el tiempo que hace y las estaciones; su calle, barrio, ciudad, Navarra; los medios de transporte y de comunicación; su familia; los oficios. También se incluyen contenidos puntuales relacionados con salidas o exposiciones que van a visitar. Surgen a lo largo del curso en su grupo de referencia y se trabajan, de forma anticipada, con alguno de los niños de mayor capacidad.

3. El último periodo de la mañana se aprovecha, en el *rincón de música*, para avanzar y reforzar los contenidos que se realizarán en la clase ordinaria. Se finaliza con un tiempo de relajación más o menos amplio según su estado de cansancio.

4. Antes de bajar al comedor se efectúa la *lectura rutinaria del menú*. Las actividades de higiene son previas y posteriores (incluida higiene bucal) a su estancia en el comedor. Es, como se ha indicado respecto al recreo, una situación de alto valor educativo y se busca conseguir una actitud adecuada en la mesa (buena postura, utilización correcta de los utensilios), ampliar su dieta habitual, la máxima autonomía (servirse solo sería uno de los objetivos últimos) y colaborar en la recogida y limpieza de la mesa.

- Jornada de la tarde

1. La jornada de la tarde (15,20) comienza con la misma rutina con la que acabaron en el aula por la mañana: en grupo se repasa el menú que han comido

(primer plato, segundo plato y postre). Llega el momento de la *lectura del cuento*. Les encanta que se les lea cuentos, pero se deben cuidar una serie de requisitos: cuentos cortos que se mantienen durante un tiempo determinado e introducción en su relato de cancioncillas, poemas, retahílas, dichos, adivinanzas, inflexiones fonéticas para conseguir mantener su atención. También se les imprime un cuento para que más tarde lo intenten leer.

2. La última sesión varía según el día de la semana. Es el espacio reservado para los *talleres*.

- *Taller de cocina*: se confecciona la lista de la compra, van todos juntos a una tienda del pueblo a comprar, experimentan con los alimentos en el aula, realizan el menú y, en la cocina del colegio, confeccionan el plato. Luego lo degustan solos o en compañía de invitados.
- *Taller de construcciones y experiencias*: para poder jugar con construcciones, puzzles, y experimentar con colores, formas, olores, etc.
- *Taller de aprender a jugar*: con niños de aulas ordinarias se realizan sesiones de juegos de mesa: cartas tradicionales, el uno, la oca, el parchís. También juegos de turnos como los bolos, por ejemplo.
- *Taller de plástica*: se confeccionan murales colectivos en los que cada uno colabora según sus posibilidades. También se hacen dibujos, estampaciones, se utiliza arcilla y se hacen los elementos decorativos para la clase y el pasillo de cara a navidad, carnaval, primavera y fiesta fin de curso con disfraces.

Éste es el esquema horario básico colectivo del aula. Sobre él se intercalan las idas y venidas de cada alumno a las sesiones con su grupo de referencia de Educación Física, Música, Religión, Plástica y Conocimiento del medio (en su caso) decididas en su A.C.I. Es decir, existe un horario para cada alumno matriculado.

### 3. Reflexión final

Los seis cursos transcurridos nos permiten analizar nuestra práctica educativa para identificar aquellas acciones más eficaces, respecto a los procesos de inclusión, funcionamiento y evaluación del aula, en los dos centros escolares en los que se ha situado hasta el momento.

Insertar una Unidad Específica en la actividad habitual de un centro escolar ordinario conlleva tener en cuenta que la explicitación de las intenciones educativas, la negociación entre las partes y la paciencia se decantan como los mejores métodos para resolver los distintos conflictos de ajuste que, lógicamente, aparecen en el proceso de sensibilización del claustro de profesores. Este es un

punto que se trata con suma delicadeza: qué se pide al centro, en qué aspectos se implican los profesores, etc. Además, colaborar con los recursos habituales de apoyo y ofertar algunas de las actividades del aula a los alumnos sin dificultades han sido aspectos valorados positivamente por los colegios.

La comunidad educativa considera a la unidad, a sus alumnos y familias miembros de pleno derecho, contando con ellos para todas sus actividades. Superando reparos iniciales, todos –profesores, alumnos y padres– realizan el esfuerzo de *aprender* a comunicarse con estos niños y a ayudarles a regular su comportamiento incluso en situaciones que les resultan más complejas por bulliciosas: fiestas, celebraciones, excursiones, etc. Y cada vez se sienten más competentes en esta labor.

Otro aspecto muy trabajado es la relación con las familias de los niños, no solo a nivel informativo, sino haciéndolos copartícipes en el desarrollo de objetivos educativos comunes, negociados previamente. Nos posicionamos en actitudes de apertura y transparencia hacia ellas.

La función de tutoría ejercida por la profesora de pedagogía terapéutica permite un seguimiento más completo del proceso educativo de cada uno de sus alumnos. Facilita su participación, como un profesor más, en la dinámica académica del colegio: equipos de trabajo de ciclo para la confección, seguimiento y evaluación del PCC; actividades de coordinación y formación interna, etc.

También ha contribuido a garantizar una respuesta estable en el tiempo y coherente con los planteamientos iniciales haber logrado conservar el núcleo del equipo profesional (profesora P.T. y orientador escolar).

De todas formas, quizás el mayor valor del aula sea la idea misma que representa: dar la oportunidad a una serie de niños, con unas N.E.E. graves y permanentes, de desenvolverse en un entorno que les exige el máximo esfuerzo de interacción, con la consiguiente maduración personal que ello supone, gracias a las ayudas específicas que se les aportan. Lo valoramos, por tanto, como un modelo educativo adecuado para garantizar mayores grados de adaptación del contexto ordinario a las necesidades educativas de los alumnos a los que atiende.

## Bibliografía

- ALFARO, P. e IRIARTE, G. (1994): *Taller de cocina. Un enfoque interdisciplinar*. Pamplona, Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.
- ARBEA, L. y otros (1995): *La atención a alumnos con Necesidades Educativas Graves y Permanentes*. Pamplona, Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, Gobierno de Navarra.
- BELARRA, R. y MADINABEITIA, G. (1997): "Memoria del funcionamiento de la Unidad Específica de Transición", *Memoria de final del curso 96/97 del C.P. José Vilá*. Pamplona.

- (1997): *Experiencia de colaboración Aula de Transición/Centro Específico*. Pamplona (documento interno sin publicar).
- C.N.R.E.E. (1989): *Intervención educativa en autismo infantil*. Madrid, MEC.
- EQUIPO DE PSÍQUICOS Y CONDUCTUALES DE E. INFANTIL Y PRIMARIA DEL CREENA (2001): *Alumnado con grave discapacidad psíquica en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*, Pamplona, Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.
- EQUIPO DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. Pamplona 1 (1996): *Propuesta para la atención educativa de alumnos con problemas graves de comunicación y/o desarrollo y necesidad de creación de un Centro de Integración Preferente de retrasos graves de lenguaje*. Pamplona (documento interno sin publicar).
- LURIA, A.R. (1984): *El cerebro en acción*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (1993): *Los niños disfásicos. Descripción y tratamiento*. Madrid, CEPE.
- RIVIÈRE, A. (1997): *Desarrollo normal y Autismo*. Santa Cruz de Tenerife (ponencia en el Curso de Desarrollo Normal y Autismo).
- RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (comp.) (2000): *El niño pequeño con autismo*. Madrid, Asociación de Padres de Niños Autistas.



# UN AUTISTA FELIZ

*Edurne MURUZABAL*

Madre

## 1. ¿Qué supone un hijo autista en tu vida?

Me han invitado para hablaros de mis hijos. Tengo dos hijos: Oihan y Elur. Los dos van al colegio, estudian, suben montes, esquían, montan a caballo... Elur es autista.

¿Qué supone un hijo autista en tu vida?

Para comenzar me gustaría expresar –a pesar de la dureza– la satisfacción que se puede alcanzar en esta vida educando a un niño autista y, en el futuro, conviviendo con un adulto autista.

Quizá nadie como los padres sepamos lo dura, durísima, que puede resultar esta vida y, a la vez –o quizá por ello– lo bella. Lo bello que es recibir cada mañana la sonrisa de un niño autista cuando se levanta; la satisfacción personal que te da él y, dentro de tus posibilidades, colaborar a hacer la vida de ese “autista” lo más normal posible; es decir, conseguir que con su autismo sea FELIZ.

A mí, como madre, lo que más me preocupaba era pensar que mi hijo no pudiera ser feliz. Uno de los primeros libros que cayó en mis manos fue *Quiero dejar de ser un dentro de mí* de Birger Sellin y, francamente, me impactó la carga de infelicidad con que había vivido ese niño, hoy adulto, autista. Y por ello hice una apuesta, con cuerpo y alma, contra el autismo: mi hijo iba a ser feliz si en mis manos estaba; y pienso que sí que, en parte, está.

Hoy yo pienso que Elur es un niño feliz. Hemos sido y somos capaces de hacerle feliz. Esto, evidentemente, es un trabajo en el que tienes que involucrar a mucha gente: padres, hermanos, abuelos, tíos, profesionales...

Así mismo, también es cierto que tener un hijo, un hermano... autista conlleva tener que renunciar a bastantes cosas; renuncias a una parte de tu indepen-

dencia, a muchos sueños, a sueños preciosos..., pero con el tiempo te das cuenta de que probablemente, si lo pusiéramos en una balanza, habíamos ganado mucho más de lo que habíamos perdido y a lo que habíamos renunciado.

Hemos ganado una satisfacción (me es muy difícil expresarla, pues pertenece al mundo de los sentimientos), la satisfacción que producen las cosas bien hechas, el saber –que él sepa– que ahí estamos, que siempre estaremos y que por mal que pueda ponerse la situación (ataques, retrocesos...) ahí seguiremos siempre porque para mí no hay mejor antidepresivo que la sonrisa de mi hijo al despertar y el *besico* al ir a dormir.

## 2. Nacimiento, incertidumbre, confirmación, aceptación

Una vez pasadas y superadas todas esas fases (que hemos pasado todas las familias con niños discapacitados) de incredulidad, preguntas y más preguntas, consultas, confirmación..., llegamos a la ACEPTACIÓN y a plantearnos qué podemos hacer, desde y en la familia, para ayudar a nuestro hijo a VIVIR FELIZ.

Elur es un niño con las mismas necesidades que los demás niños de su edad. No tiene ni más ni menos. Las mismas. Ahora bien, necesita más medios para cubrirlas.

## 3. Trabajos en casa

Aquí tenemos dos campos claros de trabajo:

a) Coordinación con el trabajo realizado en la escuela.

Intentamos, de una forma relajada, continuar el trabajo de la escuela.

b) Trabajo específico en casa. Actividades de ocio.

Dentro del trabajo específico realizado en casa intentamos, en primer lugar, que Elur lleve una vida lo más normal posible.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta que Elur no tiene más que un hermano, pero sí tiene primos, actualmente intentamos conseguir que desde pequeños tengan contacto especial entre ellos. Que le quieran, que le quieran mucho (es muy fácil querer a Elur) y que ello posibilite que, en un futuro, cada una y cada uno de ellos asuma una responsabilidad con respecto a su hermano o primo.

Por ejemplo:

- Los lunes Izaskun le llevará con ella a jugar al baloncesto después de clase (Elur recogerá los balones).
- Los martes, Iñigo a kárate.
- ...
- Este fin de semana, Inés al cine con sus amigos.

Creemos que para ellos no va a ser gran esfuerzo dedicarle unas horas a la semana y para él sería hacer lo que hacen los demás: VIVIR integrado en esta sociedad.

Este mismo trabajo se va a intentar llevar a cabo con sus compañeros de colegio.

Es un trabajo diario, lento pero con gran futuro. Queremos hacer partícipes a nuestro hijo y sobrinos de esa satisfacción que produce convivir y ayudar a personas como Elur. No sabemos si lo conseguiremos, pero yo soy totalmente optimista.

Tanto en actividades escolares como lúdicas creo que es muy importante fijarse metas reales, para no caer en posteriores frustraciones. Si nos proponemos una meta demasiado alta para sus posibilidades, seguro que no la alcanzaremos. Tampoco parece bueno establecer una meta demasiado baja; es difícil encontrar un punto, pero hay que hacerlo.

Al plantearnos las actividades lúdicas de Elur vimos lo complicadas que le resultaban a él actividades tan normales como jugar al baloncesto o al fútbol, pero sin embargo pronto apreciamos la existencia de una serie de deportes como montañismo, esquí, equitación, natación que estaban dentro de sus posibilidades y que en la actualidad practica:

- Sube al monte y creemos que disfruta.
- En invierno esquía –y no lo hace mal– aunque, como en todo, sus métodos de aprendizaje son totalmente distintos.
- Semanalmente acude a montar a caballo y su relación con los animales es *especial*.
- Nadar... lo intenta y, aunque todavía no lo ha conseguido, lo conseguirá. Y seguimos abiertos a nuevas experiencias.

#### 4. Relación-atención con los hermanos

Realizar este trabajo y compaginarlo con la atención que necesita otro hijo, a veces, es difícil.

¿Cómo hacer que esos otros niños no se sientan desatendidos, solos o abandonados?

Uf... hay que hablar mucho con ellos y yo personalmente creo que lo mejor es dedicarles cada día un rato exclusivo a ellos. Que vean que dejamos a su hermano para estar con ellos.

## 5. Relación con compañeros de aula. Integración

Me gustaría comentaros la relación que ha establecido con sus compañeros de colegio, de Jesuitinas. Actualmente acude por las mañanas al centro de Educación Especial “Andrés Muñoz” y por las tardes a “Jesuitinas” en la Chantrea.

Apostamos por integrarlo en un colegio ordinario y estamos encantados y gratamente sorprendidos por los resultados obtenidos: hoy es capaz de entrar solo (de la mano de un compañero) sentarse con ellos, participar de actividades de plástica, gimnasia, informática... y de *comérselos* a besos.

Sus compañeros han sabido aceptarlo desde el principio y han sido capaces de absorber parte de esa carga de humanidad y bondad que nadie como nuestros hijos lleva en su interior. Los beneficios, evidentemente, han sido mutuos. La aportación de Elur a sus compañeros no es digna de menospreciar.

Hoy profesionales, compañeros y padres estamos contentos con la labor realizada e ilusionados con las tareas a realizar; así que seguiremos apostando por la integración.

## 6. ¿Cómo trabajar y no deprimirse?

¿Cómo afrontar la vida sin deprimirse? ¿Cómo hacer esto y más?

Creo que es fundamental:

- AMOR.
- Sentido del humor (reirse un poco de sí mismo).
- Estar convencido y satisfecho con lo que haces.
- Rodearte de un buen grupo de amigos, profesionales y familiares con los que poder contar.

Y levantarte a las mañanas con una sonrisa, con optimismo para afrontar ese gran reto que es el FUTURO. Tengo un reto –cuento con vosotros, se que puedo hacerlo–: VA A SER FELIZ.

VI. Discapacidad psíquica y  
respuesta educativa  
en E. Secundaria



# FACILITANDO VIEJOS-NUEVOS PROCESOS DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

*Ignacio MARTÍNEZ*  
Universidad de Deusto

Se ha comentado en diversas ocasiones (Halpern, 1995) que uno de los errores que hemos cometido en el ámbito de las discapacidad o de las necesidades especiales ha sido prestar una atención excesiva a nuestros problemas particulares, olvidando cuestiones o preocupaciones de carácter más general que, a la larga, tienen una gran influencia en ámbitos concretos. Para superar este posible error es importante tratar de entroncar las respuestas específicas en marcos más amplios de respuestas generales. Además, y en nuestra opinión, ello es una de las condiciones que posibilitan que los avances se mantengan y no se conviertan en innovaciones aisladas. Esto es lo que vamos a tratar de hacer en este artículo. Partimos de algunas de las reflexiones que hemos ido desarrollando sobre los procesos de transición a la vida adulta y que, aunque las seguimos considerando válidas, nos parece que pueden ser revisadas o por lo menos contrastadas con algunos de los cambios que se vienen produciendo en los procesos de transición de los jóvenes en general. Este contraste nos tienen que permitir reelaborar las líneas estratégicas que debemos seguir para facilitar procesos de Transición a la Vida Adulta.

## 1. TVA y discapacidad

Tal como ha ocurrido en otros contextos (Martínez, 1998) la preocupación por la Transición a la Vida Adulta –TVA– ha ido aumentando en la medida que se han ido desarrollando los procesos de integración escolar. Una vez que se ha consolidado la presencia y participación de alumnos y alumnas con NEE en contextos educativos ordinarios surge la preocupación por su futuro. Empiezan

a plantearse las preguntas sobre qué harán al acabar la escuela y por la relación entre lo que se ha venido realizando en la escuela y lo que ocurre al finalizar la misma.

Pero esta relevancia de los procesos de TVA no sólo tiene que ver con cómo se realiza el paso de unos servicios educativos a otros de adultos, o con cómo se incorporan a un trabajo o a una actividad, sino, sobre todo, plantean la cuestión de en qué medida consiguen participar de las oportunidades que nuestra sociedad ofrece. Nos retan a preguntarnos por los resultados o logros (Arostegi, Martínez 1999) que consiguen las personas en términos de independencia, productividad y satisfacción. En definitiva, nos interpelan por la Calidad de Vida y por el estatus de ciudadanía que logran las personas con discapacidad (Arostegi, 2002).

En este sentido, somos de la opinión de que la TVA concentra y aglutina las principales preocupaciones y retos que en estos momentos tienen planteados los diferentes sistemas de servicios. La preocupación, por ejemplo, de cómo el sistema educativo puede responder en los últimos años de escolarización para asegurar una formación para la vida, o la preocupación de cómo los servicios de adultos, una vez conseguido un cierto desarrollo, pueden seguir buscando alternativas para apoyar el acceso a un empleo, a una vivienda o a la vida social en entornos comunitarios.

### 1.1. *Referentes para el desarrollo de los procesos*

Hace tiempo que se vienen señalando las diferentes vertientes que tienen que tener los programas de TVA. Tal como venimos comentando (Martínez 1999, 2002) facilitar la TVA supone, sobre todo, un “esfuerzo compartido entre los diferentes agentes implicados para construir un sistema de soportes que acompañe el proceso de incorporación social de los ciudadanos y ciudadanas jóvenes”. Esta tarea compleja supone actuaciones que implican a servicios diversos (escuela, servicios de empleo, servicios sociales, etc.) y a diferentes niveles (autonómico, local, individual).

#### a) Algunos referentes

Cuando se revisa la literatura sobre transición, fundamentalmente la norteamericana, que es donde, probablemente, se han desarrollado una mayor variedad de programas e iniciativas en relación a la transición de los jóvenes con NEE, se suele hacer referencia a tres grandes movimientos que vamos a recoger brevemente para analizar sus aportaciones.

Una primera idea que nos surge cuando hacemos esta revisión es que los componentes básicos y los ingredientes de los programas de transición se han for-

mulado hace tiempo. Por ejemplo, los programas escuela-trabajo que surgen en los años 60 en la legislación estadounidense como acuerdos entre las escuelas especiales y los servicios para adultos con discapacidad ya apuntan unos componentes críticos: desarrollo de aspectos sociales y profesionales como partes del currículum escolar, experiencias de trabajo en situaciones reales como parte de la oferta escolar y acuerdos entre escuela y servicios de adultos para gestionar estos programas. En el marco de una oferta específica, fundamentalmente para alumnos con retraso mental, y al margen de otros procesos generales, ya se han puesto las bases de lo que pueden ser los programas de transición a la vida adulta.

Algunos años más tarde se plantea otra propuesta, lo que se conoce como el movimiento de educación para la carrera. Este movimiento se plantea como una reforma general del sistema educativo con una reorientación del currículum escolar desde la perspectiva de preparación para el futuro (empleo, ciudadanía, etc.).

En la década de los 80 surgen las iniciativas de transición a la vida activa y vida adulta. Apoyándose en las experiencias anteriores, definen la transición como el establecimiento de puentes entre la escuela y el empleo (aunque se van incluyendo otras dimensiones de vida adulta) planteándose un conjunto coordinado de actuaciones para mejorar los resultados que, a nivel de empleo, vivienda o participación, consiguen los jóvenes con discapacidad. Programas funcionales, equipos locales de transición, elaboración de Planes de Transición Individual y nuevos programas de adultos (empleo con apoyo) son, entre otros, aportaciones de este movimiento.

b) Componentes de los programas de transición

Podemos sintetizar que la planificación de la TVA implica tres grandes componentes:

a) Programas educativos de calidad en la educación secundaria que proporcionen las habilidades funcionales y, además, aprendidas en contextos comunitarios para una vida independiente y para el empleo una vez que los alumnos y alumnas hayan abandonado la escuela.

b) Una adecuada red de servicios de adultos y los consiguientes apoyos-soportes individuales y familiares que detecten las necesidades laborales, residenciales, sociales y de vida comunitaria de los adultos con discapacidad.

c) Un sistema cooperativo de planificación de la transición que incluya a los alumnos y alumnas y a sus familias y que asegure el acceso a los servicios postescolares. Esto supone, además, una adecuada coordinación y colaboración entre esos servicios, programas y agentes. La transición es fundamentalmente un esfuerzo compartido. Sin colaboración y sin cooperación es enormemente difícil organizar procesos de transición que tengan éxito.

Planteada así la cuestión, resulta evidente que la transición no depende exclusivamente de la escuela aunque, por situarse en el primer tramo de trabajo de la transición, la escuela debe asumir una función de lanzadera del proceso.

Desde la *perspectiva de la escuela* se han señalado algunos procesos clave a considerar para facilitar el proceso de TVA. Podemos destacar los siguientes:

- Dirigir el currículo hacia aspectos claves

Ya se ha comentado en numerosas ocasiones la importancia de seleccionar aquellos aprendizajes con componentes funcionales y con posibilidades de aplicación directa en el medio. Esto suele implicar un cambio en los modelos metodológicos poniendo el énfasis no tanto en la formación de destrezas aisladas sino en el desarrollo de proyectos de actividades en los que se implican diversos niveles de habilidades, con la consiguiente reconversión de áreas curriculares en entornos, y con un impacto directo en el medio.

Estos planteamientos conllevan, necesariamente, una variedad en la oferta escolar de programas-actividades que puedan responder a la diversidad de intereses, necesidades y proyectos futuros de los alumnos y alumnas.

Esta vertiente de la respuesta a la transición pensamos que se está considerando en la práctica habitual de los centros escolares. Los diferentes programas en los que pueden participar alumnos con NEE recogen en general la dimensión de funcionalidad de los programas. En ellos, también se considera el intento de la organización del currículo en torno a proyectos-actividades.

La variedad de oferta de proyectos, por lo que supone de reordenación general de la oferta de los centros en clave de diversidad, tiene más dificultades y esperamos que sea una aspiración y reto de los próximos años, aunque mucho nos tememos que con las contrarreformas que se están planteando, estas cuestiones tengan un encaje más que problemático.

- Aprovechar todas las oportunidades formativas de la escuela y del entorno

Aprovechar todo lo que nos ofrece el centro y el entorno es una condición para poder ofrecer una variedad de propuestas formativas de manera que podamos diseñar itinerarios formativos individuales que se ajusten a los intereses, necesidades y proyectos de las personas. Esto supone, en primer lugar, analizar todas las posibilidades y ofertas del centro susceptibles de ser utilizadas por los alumnos y alumnas, y en segundo lugar plantear sugerencias y propuestas al centro (optativas, diversificación, etc.).

Una de las implicaciones más directas de este planteamiento es el desarrollo de actividades formativas fuera de la escuela, lo que supone considerar el entor-

no como aula y, de una manera más general, tratar de vincular lo que se hace en la escuela con el medio social.

La realización de prácticas, normalmente en centros de trabajo protegido, es el aspecto más desarrollado en este nivel, con buenos resultados. Ampliar esta experiencia, explorando otras posibilidades del entorno, conocer y establecer relaciones con los recursos comunitarios disponibles, estudiar las posibilidades formativas del hogar, etc. será otro de los aspectos importantes para desarrollar.

- Planificar el futuro a partir de las personas

La transición, por su misma esencia, supone el establecimiento de proyectos de futuro, de proyectos de vida adulta. El elaborar tales proyectos es lo que da sentido a la transición. Sin ellos no hay transición, no hay camino, no hay hacia dónde ir. Además, es importante que se enfatice el protagonismo de las personas que toman las riendas de su vida y que deciden lo que quieren hacer en el futuro, dónde quieren trabajar, vivir o relacionarse.

Aunque como se ha comentado en diversas ocasiones esto implica una coordinación entre los servicios, hoy por hoy incipiente, desde la escuela pueden establecerse hipótesis de una manera progresiva, de manera que se vayan ensayando procesos de elaboración de Planes de Transición Individual –PTI– (Gallarreta y Martínez 1999, Martínez 2002) que sean la base para el ajuste de los Programas Educativos Individuales –PEI–.

En todo este proceso el punto de vista de los alumnos y alumnas tiene que ser un elemento fundamental y, además, nos puede ayudar a entender al alumnado y a las familias como colaboradores en el diseño de los programas educativos y de los planes de futuro, preguntando a las personas por sus proyectos, expectativas, deseos y aspiraciones.

Estos procesos también implican el desarrollo y promoción de aspectos como la autodeterminación, la autodefensa y el empoderamiento.

En esta tercera línea se han venido desarrollando intentos desde la escuela de establecer hipótesis de futuro, aunque la ausencia de una conexión entre las diferentes redes de servicios dificulta la elaboración de auténticos planes de transición. A pesar de estas dificultades parece necesario profundizar en estos procesos.

## 2. (Re)Ubicándonos en marcos más amplios

### 2.1. *Transición a la Vida Adulta, ¿de qué hablamos?*

Hablar de la Transición a la Vida Adulta es hacerlo de procesos de incorporación social, de la integración de las nuevas generaciones en la sociedad. En este mar-

co, es importante no olvidar que tales procesos de incorporación se realizan a través de diversas estructuras, instituciones y mecanismos sociales. Por tanto, para analizar y comprender los procesos de transición, es muy importante partir de las estructuras sociales en las que los jóvenes participan, en las que se quiere que participen y en la existencia o no de soportes que les faciliten esa transición entre unas y otras.

Las intersecciones y las transiciones entre las diversas estructuras sociales muestran con mayor claridad sus propias limitaciones y contradicciones. Si además, esas estructuras sociales están en proceso permanente de transformación y cambio, las transiciones se muestran como un escaparate anticipado de procesos sociales, como un auténtico cruce social de caminos donde se reflejan las aspiraciones, logros y luchas de una sociedad. Y es también, dónde se hacen más visibles los problemas y las dificultades sociales.

Recurriendo a la ampliamente utilizada metáfora de los viajes, tenemos que señalar que para facilitar viajes es más importante conocer y trabajar sobre los caminos que sobre los caminantes. Además será importante conocer cómo se han ido configurando tanto los puntos de partida como los destinos para poder diseñar y acompañar en los viajes.

## 2.2. *Nuevas transiciones a nuevas vidas adultas: El papel de las instituciones sociales*

No podemos repasar ahora los profundos cambios que están afectando al punto de salida (ampliación y generalización de la enseñanza, cambios en los modelos, las prácticas de las familias, etc.) y al punto de llegada (crisis de la sociedad salarial, nuevas formas de trabajo, nuevos modelos familiares y de convivencia, etc.), pero sí constatar el cambio más evidente –en estrecha interdependencia con los ya mencionados–, la enorme distancia que para muchos es brecha entre la salida y la llegada. Distancia que, en ese contexto de cambio, hace que tengamos que hablar más que de procesos lineales y homogéneos, de transiciones, trayectorias diversas y de reversibilidad (Lopez Blasco, 2001), de estados intermedios, de trayectorias fallidas o interrumpidas.

Los cambios producidos en los procesos de la transición y en las nuevas formas de ser adultos y adultas no se han visto acompañados de nuevos soportes sociales que apoyen y faciliten los caminos que se han vuelto, en muchos casos, difíciles de recorrer. Es más, en numerosas ocasiones nos encontramos con discursos y propuestas que pretenden legitimar prácticas desfasadas –estamos pensando, por ejemplo, en los discursos que frente a la exclusión plantean como principal medida la formación– y que tienden a responsabilizar a los sujetos de las principales dificultades a las que se enfrentan: desempleo, precariedad, exclusión, etc.

El reto que plantea la TVA de los jóvenes en general no se puede abordar de una manera seria sin reconocer las grandes limitaciones a las que se enfrentan

los poderes públicos para hacer efectiva una política de transición. Una política de transición implica actuaciones interdepartamentales o intersectoriales que tratan de articular diversos niveles institucionales, con una variedad y diversidad de medidas que los poderes públicos tienen grandes dificultades de poner en marcha. (Consejo Económico y Social Vasco, 2002).

Esta situación es aún más grave si consideramos los importantes retos que los cambios producidos en las transiciones nos están planteando en un contexto social de globalización, sociedad del conocimiento y donde, como hemos comentando, está cambiando el modelo de adulto que estábamos y estamos manejando colectivamente. Se nos aparece una nueva identidad adulta donde la precariedad es un elemento clave, donde el riesgo (Beck, 2000) es un componente para manejar y donde el rol está perdiendo fuerza como articulador de esa identidad (Castells, 2000).

De manera que la incertidumbre, una característica típica de los procesos de transición, se ha convertido en el aspecto central. Los jóvenes tienen que gestionar su propia vida e inventar su propia vida (López, Hernández, Viscarret, Cabases, Errea, 1999). La construcción de nuevos sentidos y significados y de nuevas subjetividades es una tarea que pasa a primer plano. Las opciones y las elecciones de caminos son aspectos cruciales en las nuevas transiciones.

Podemos afirmar que el principal escenario de la transición a la vida adulta hasta hace no mucho tiempo ha sido la escuela, en la medida que era la institución social encargada de formar a la persona para el trabajo, trabajo que era la llave de la inserción e integración social. Pero la formación y cualificación como eje de la transición está siendo fuertemente cuestionada desde diversas perspectivas. La misma idea de “preparate para un futuro” parece que no es fácilmente sostenible, la formación ya no garantiza la inserción profesional, el futuro aparece como muy lejano y otros ámbitos de la vida social se hacen más relevantes.

Además se habla de fragmentación, de discontinuidades entre los diversos ámbitos de vida: aprendizaje escolar y aprendizaje audiovisual, educación formal y vida cotidiana, formación y trabajo, trabajo y vivienda, vivienda y pareja, etc. de manera que las transiciones han adquirido una dinámica propia más allá del sentido del viaje.

Podemos afirmar que las instituciones sociales a las que se le encargó la función de incorporar socialmente a las personas se nos han vuelto claramente insuficientes, y hoy se nos presentan como incapaces de asegurar la función para la que se crearon. Es preciso crear nuevos espacios y recursos y reajustar los que ya tenemos.

### 3. Repensando las intervenciones desde la escuela

Respecto a los elementos que venimos señalando y que configuran el escenario futuro en el que tenemos que movernos nos preguntamos: ¿qué implica-

ciones tienen para la escuela?, ¿qué reajustes se tienen que ir produciendo para responder a estas nuevas realidades?

La escuela tiene que retomar su papel no sólo de formación para el futuro sino de contexto de vida y participación, de construcción personal y de conexión social, de espacio donde construimos y nos construimos como personas vinculadas al medio y la donde pueden participar agentes diversos: familias, voluntarios, profesionales de otros ámbitos, agentes comunitarios, etc.

Este replanteamiento de la escuela puede tener tres grandes vertientes.

### 3.1. *La escuela en clave de acompañamiento*

En la medida en que los procesos de TVA se alargan, se vuelven más inciertos, la escuela se vuelve más importante como agente de socialización y de acompañamiento de ese proceso, dando soporte a la clarificación personal, a la toma de decisiones que ayuda en la formulación de proyectos a corto y a largo plazo y que apoya su realización, su valoración y su redefinición.

Esto supone un énfasis en los procesos, en cómo se hacen las cosas para generar oportunidades, para dar la posibilidad de vivir experiencias y proyectos significativos que permitan a las personas su propia construcción, diseñarse así mismas y diseñar su futuro.

Trabajar centrados en los procesos supone, también, analizar, negociar, pactar, ensayar y cambiar. Requiere seguir, estar disponibles para ver como funcionan los ensayos, cómo se consolidan los cambios. Acompañar es situarse, *junto a* para facilitar un camino, es ocuparse de las personas, preocuparse, interesarse, devolver imágenes positivas, es ayudar a diseñar caminos y a recorrerlos. Acompañar es ofrecer, asegurar a la persona la posibilidad de localizar y de movilizar todos los recursos existentes, los mecanismos y redes sociales. La persona que acompaña hace de facilitadora, de puente, de mediadora entre situaciones y recursos.

### 3.2. *La escuela en clave de formación*

El aprendizaje y puesta en práctica de capacidades sigue siendo el eje de actuación de la escuela. La cuestión se plantea a la hora de seleccionar y priorizar esas capacidades. Los cambios profundos y permanentes que caracterizan a nuestras sociedades nos llevan a la necesidad de replantear algunos de los componentes curriculares en la fase de transición. Por ejemplo, el énfasis en las competencias técnico-profesionales tiene que ser enmarcado en otras competencias de carácter más global y que tengan aplicación en contextos diversos.

En esta línea se sitúan en primer plano las competencias sociales y otras competencias básicas (acceso y gestión de información, resolución de problemas, etc.) en clave de transversalidad (Galarreta 2002).

Desde estos planteamientos también reaparece la idea de una formación integral de la persona, de una formación que le dé poder y seguridad para afrontar los retos de nuestras sociedades, que les verifica como sujetos capaces de hacer y de controlar lo que ocurre en su vida de formación y lo que ocurrirá después de la misma.

### 3.3. *La escuela en clave de vinculación social*

Aunque como estamos viendo el papel de la escuela se revaloriza, también aparece con claridad que la escuela sola, aislada, sin conexión con su medio, sin relaciones con los otros ámbitos formativos no formales e informales, con los otros contextos de vida de las personas pierde una gran parte de sus potencialidades. La escuela va a seguir siendo muy importante pero en conexión, en red con el resto de recursos y agentes de su territorio.

En este sentido y frente a las discontinuidades que aparecen con mayor claridad en las fases de transición, se hace patente la necesidad de establecer vinculaciones entre lo escolar y lo social, entre la formación y la vida, entre la preparación y la acción, vinculaciones entre las personas a través de la cooperación y la formación de redes. Se trata de “vincular expresamente procesos educativos y procesos sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local, teoría y práctica), planteando la posibilidad de nuevas articulaciones o de nuevas maneras de entender dichas articulaciones” (Torres, 2000, pp. 80).

Se deberá, por tanto, facilitar el establecimiento de relaciones entre lo social, lo educativo, lo cultural, lo sanitario y el área de empleo-formación a un nivel de zona-sector de manera que se permitan actuaciones compactadas.

Esto implica una transformación de una escuela aislada a una *Escuela Red*, a un escuela que forma parte de una red de servicios y soportes que facilitan la vida a los jóvenes en el proceso de TVA.

## 4. Líneas estratégicas (a modo de puntos para la discusión)

Tras presentar la discusión anterior nos gustaría apuntar algunas líneas de debate-trabajo que nos surgen:

- Hacer planteamientos para los jóvenes con discapacidad que se enmarquen en propuestas o reflexiones generales.

- Concebir el trabajo de los diferentes agentes implicados y en particular el trabajo de la escuela en el marco más amplio de la TVA, en el marco, por tanto, de procesos de inserción e incorporación social. Esto implica tratar de ubicar el trabajo educativo como parte de un proyecto más amplio, un proyecto de futuro que es el que puede dar sentido y dirección a ese trabajo en la escuela.
- Mantener un equilibrio entre la inclusión “aquí y ahora” y “preparar para”, un equilibrio entre tener un presente de calidad y trabajar por un futuro con sentido.
- Reforzar el papel de los alumnos/alumnas y sus familias, en la toma de decisiones a través de adoptar el punto de vista de las personas como el principal criterio de calidad de los servicios.
- Enfatizar elementos de proceso frente a resultados predecibles. Se puede correr el riesgo de querer ubicar a las personas en un entorno laboral, residencial o social más en función de los prejuicios técnicos que de los intereses, expectativas o aspiraciones de las personas, sin cuidar el proceso de decisión y autoconstrucción.
- Tener presentes las cuestiones relacionadas con la autoconstrucción personal, la construcción de la identidad personal y el encaje de la discapacidad en esa identidad.
- En esta línea la formación integral, la formación como consumidores, como *autodefensores* de los propios derechos.
- El desarrollo de la formación a través de proyectos integrados o interdisciplinarios con incidencia en el medio, que permitan articular diferentes tipos de competencias (Galarreta, 2002).
- En la medida que es necesario superar las fragmentaciones que se producen en la fase de transición es preciso compartir aspiraciones, desarrollar proyectos compartidos que permitan ir conectando lo que ha tendido a separarse. Porque además el éxito en la transición depende de esfuerzos compartidos. Para ello puede ser interesante avanzar en la creación de equipos de trabajo estables –entre las diversas redes y agentes implicados– en torno a proyectos de mejora de la transición.
- En esta misma línea puede ser interesante ajustar los perfiles profesionales, estableciendo figuras de referencia que puedan acompañar y tutorizar a lo largo del proceso. Además es preciso generar nuevos perfiles profesionales que faciliten las conexiones, vinculaciones y relaciones entre programas y recursos diversos, en la línea de los Kurator daneses o de los Coordinadores de la Transición en Estados Unidos (Asselin, Todd-Allen, Defur 1998).

#### 4.1. *Concretando: Equipos y proyectos de trabajo*

Para la discusión y desarrollo de las reflexiones-orientaciones formuladas es de interés la construcción de equipos-grupos con un proyecto que inicien procesos, hoy por hoy inéditos. Se nos ocurren los siguientes niveles de intervención en la creación y animación de equipos colaborativos (Martínez 2002):

a) Equipos docentes en centros escolares

Que puedan dar soporte al diseño de itinerarios formativos considerando todas las posibilidades formativas de la escuela (asignaturas ordinarias, optativas, diversificación, garantía social, espacios comunes, contextos individuales...).

b) Equipos con otras redes de servicios

Con la idea de conectar e integrar a la escuela en su medio. En la línea de experiencias como las Comunidades de Aprendizaje que intentan conectar todos los recursos educativos, culturales y sociales de una comunidad para satisfacer las necesidades educativas de todos, o el movimiento de “Ciudades educadoras” o los “Planes educativos integrales territorializados” que implican entre otros aspectos “la acción coordinada de todos los escenarios, prácticas y agentes educativos presentes y el uso de todos los recursos educativos”. Estamos hablando, en definitiva, de construir equipos coordinados socialmente, con un discurso social compartido y verificarlo a través de propuestas concretas para un territorio. Trabajar en red supone que los diferentes actores de un territorio se conocen, comparten una visión, se relacionan para abordar problemas que comparten. El trabajo en red es más que la coordinación institucional, es ponerse a trabajar conjuntamente, compartir metas, diseñar actuaciones conjuntas –programas–, compartir recursos y resultados. Este trabajo supone en los profesionales:

- Una visión amplia y global.
- Romper la sectorialidad y establecer alianzas en el ámbito local.
- Creación de redes de personas, redes de servicios, programas, etc. articulando lo que se tiende a separar.
- Desarrollar esfuerzos conjuntos a través de programas compartidos.
- En definitiva, un nuevo estilo de intervención, donde hay que enlazar a instituciones y grupos sociales.

c) Equipos colaboradores con el alumnado y sus familias

En un momento en el que las expectativas sobre el futuro condicionan de una manera intensa el proceso educativo, es preciso implicar al alumnado y a

sus familias en la determinación de los programas educativos. Las decisiones con respecto a qué futuro esperamos y deseamos, a cuáles son los aspectos más importantes a trabajar y a cómo y dónde hacerlo deben tomar como referencia ineludible lo que las personas desean en el futuro. Esto supone:

- Considerar su punto de vista como un elemento fundamental.
- Conceptualizar a los alumnos y familias como colaboradores igualitarios en el diseño de los programas educativos y de los planes de futuro.
- Preguntar a las personas por sus proyectos, expectativas, deseos y aspiraciones.
- Respetar y trabajar para conseguir los sueños y proyectos de las personas.
- Promover y facilitar la autodeterminación y la autodefensa.

## 5. A modo de conclusión

Para los jóvenes con discapacidad los fenómenos que hoy se han generalizado al conjunto de jóvenes, caracterizados básicamente por las dificultades de acceder al estatus pleno de ciudadanía, son viejos conocidos: el desempleo, las dificultades de asumir nuevos roles en las estructuras familiares, la dependencia, etc. vienen cuestionando desde hace tiempo que el fenómeno de la transición se pueda aplicar, en sentido estricto, a las personas con discapacidad por cuanto no se produce realmente un cambio en la posición social y en el mejor de los casos se producen reajustes en la actividad y en el tipo de supervisión. Lo que para una parte de los jóvenes supone una novedad para los jóvenes con discapacidad es algo antiguo: el cambio de estatus no está garantizado.

Este reto plantea a medio plazo el reajuste o revisión de algunas de las funciones de la escuela y la necesidad de trabajar colaborativamente con otras redes para la construcción y desarrollo de un sistema de soporte a la transición necesario para todos los jóvenes e imprescindible para algunos.

## Bibliografía

- ARÓSTEGI, I. (2002): *Evaluación de la Calidad de Vida y Retraso Mental*. Bilbao, Mensajero.
- ARÓSTEGI, I., MARTÍNEZ, N. (1999): *Guía de Buenas Prácticas. Orientaciones para una atención de Calidad en Talleres Protegidos*. San Sebastian, Gureak ([www.grupogureak.com](http://www.grupogureak.com)).
- ASSELIN, S.B., TODD-ALLEN, M., DEFUR, S. (1998): "Transition coordinatorsen", *Teaching exceptional children*, 30 (3), 11-15.
- BECK, U. (2000): *Un nuevo mundo feliz, la precarización del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós.
- CASTELLS, M. (2000): *La era de la información en la sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial.

- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL VASCO (2002): *Dictamen 1/2002 Sobre el Borrador del Plan Joven II de la CAPV*. Bilbao (www.cesvasco.es).
- GALARRETA, J. (2002): "Aportaciones desde el sistema educativo a la transición a la vida adulta de los/as jóvenes con necesidades educativas especiales", en SÁENZ, J.M. (dir.): *Desde las discapacidades hacia la inclusión. I Congreso Internacional de Discapacidad, XI Congreso estatal de Espina Bífida e Hidrocefalia*. Bilbao, ASEbi.
- GALARRETA, J. y MARTÍNEZ, A. (1999): "El Plan de Transición Individual y Necesidades Educativas Especiales", *Agora*, 5, 17-24.
- GALARRETA, J., ORCASITAS, J.R. (1999): "Aportaciones de la respuesta educativa para jóvenes con nee en Aulas de Aprendizaje de Tareas en Centros de Enseñanzas Medias. Una propuesta para la Educación Secundaria y algunas herramientas", en ARNAIZ, P. y GUERRERO, C.: *Discapacidad psíquica: formación y empleo* (pp. 205-243). Málaga, Aljibe.
- HALPERN, A. (1995): "Vino viejo en botellas nuevas", *Siglo Cero*, 26.
- LÓPEZ, A., HERNÁNDEZ, J. (comp.) (2001): *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes*. Valencia, NAU llibres.
- MARTÍNEZ RUEDA, N. (1998): *Diseño de una agencia que facilite la Transición a la Vida Adulta de jóvenes –con retraso mental– en el marco de una Red de Servicios de futuro para Bizkaia*. Bilbao, Universidad de Deusto (Tesis Doctoral).
- (1999): "Juventud con discapacidad: Su transición a la Vida Adulta", *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 98-100.
  - (2002): *Juventud y Discapacidad. Programas y Herramientas para facilitar la Transición a la Vida Adulta*. Bilbao, Mensajero.
  - (2002): "De los sujetos a los contextos: Perspectivas en la creación de Redes comunitarias de apoyo", *Revista de Educación Especial*, 31, 8-30.
  - (2002): "Cuestiones que nos preocupan en torno a la formación de profesionales de la educación para el tránsito a la vida adulta", en SÁENZ, J.M. (dir.): *Desde las discapacidades hacia la inclusión. I Congreso Internacional de Discapacidad, XI Congreso estatal de Espina Bífida e Hidrocefalia*. Bilbao, ASEbi.
- TORRES, R.M. (1999): "Comunidad de Aprendizaje: Una propuesta para el desarrollo educativo local", en *Educación Integral: Articulación de proyectos y espacios de aprendizaje* en CENPEC. Sao Paulo.
- (2000): *Una década de educación para todos: La tarea pendiente*. Montevideo, FUM-TEP.
  - (2001): "Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje", en *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona.
- VV.AA. (1999): *Jóvenes en una sociedad segmentada. Evaluación de la formación ocupacional*. Valencia, NAU llibres.



# “¿CUECES O ENRIQUECES?: LA COCINA COMO ESCENARIO EDUCATIVO EN UNA UNIDAD ESPECÍFICA”

*María José CORTÉS*  
I.E.S. Ega de San Adrián (Navarra)

*Koldo SEBASTIAN*  
CREENA

## 1. Aspectos generales

La aplicación de la LOGSE y la implantación de la ESO han supuesto la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros de secundaria, planteándose así una de las vías con las que intentar alcanzar el objetivo de proporcionar respuestas ajustadas a las necesidades de cada alumno en el contexto más normalizado posible al amparo del Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la Educación Especial.

De este modo, el proceso educativo del alumnado con discapacidad psíquica escolarizado en centros ordinarios en la E. Primaria cuenta con la posibilidad de continuarse en las mismas condiciones cuando cambia de etapa.

### 1.1. *Antecedentes*

Inicialmente, la dinámica seguida en el paso de primaria a secundaria apostó por una línea audaz que, en la Comunidad Foral de Navarra, supuso la escolarización prácticamente automática en centros ordinarios de secundaria de la inmensa mayoría del alumnado con discapacidad psíquica proveniente de primaria. Sin embargo, no tardaron en aparecer muestras de que los planteamientos puestos en práctica y la realidad de los centros sintonizaban con dificultad, quedando patente que las circunstancias que concurrían en el cambio de etapa convertían ese momento en un auténtico punto de inflexión en el recorrido educativo de este alumnado.

En definitiva, se planteaba una situación en la que la trayectoria seguida por algunas personas con retraso mental que habían tenido una escolarización inte-

grada a lo largo de la etapa primaria, continuaba en secundaria sin la sensación de ofrecerles una respuesta suficientemente satisfactoria o quedaba truncada, en no pocas ocasiones, por una revisión que decidía reconducirla hacia la modalidad específica que proporcionan los Centros de Educación Especial.

Esta última decisión en algunos casos se tomaba con la certeza de que era la mejor opción posible para que un alumna o alumno concreto continuase su formación básica en el contexto idóneo. Sin embargo en otros, la misma decisión tenía que ver más con las dificultades organizativas que los centros de secundaria encontraban para articular una adecuada respuesta educativa para este alumnado, que con el hecho de que las condiciones personales de un alumno recomendasen ese cambio de modalidad en su escolarización.

Es a partir de esta constatación cuando en Navarra se decide introducir mecanismos correctivos a una tendencia que podía estar poniendo en riesgo las intenciones normalizadoras desde las que se partía y cuando, utilizando las posibilidades legales que la normativa vigente permite, se elaboran unas instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con N.E.E. asociadas a discapacidad psíquica, sensorial y motórica en centros ordinarios de secundaria que quedan recogidas en la Orden Foral 133/1998 de 8 de mayo, cuyo capítulo II desmenuza lo relativo al alumnado con discapacidad psíquica.

Uno de los aspectos más relevantes de estas instrucciones es la operativización de una forma de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad psíquica en los centros ordinarios de secundaria que dicha orden denomina Unidad Específica. Ahora bien, ¿qué es una Unidad Específica?

### *1.2. Definición de Unidad Específica*

Las Unidades Específicas son una modalidad organizativa con la que articular la respuesta educativa a proporcionar a un alumnado con N.E.E. asociadas a discapacidad psíquica que ha estado escolarizado en primaria en centros ordinarios, que tiene una competencia curricular situada entre el primer y segundo ciclo de primaria, que no ha alcanzado ni parece previsible que alcance los objetivos mínimos de esa etapa y que tiene unas condiciones adaptativas básicas que le permiten beneficiarse del contexto propio de un centro de secundaria.

Como fórmula organizativa que es, debe contemplarse como un complejo de decisiones interrelacionadas que afectan a todos y cada uno de los elementos del currículo y en ningún caso puede confundirse con un agrupamiento aislado y endogámico, un espacio físico cerrado y desconectado, un horario exclusivamente vinculado al profesorado especializado en educación especial o una propuesta curricular homogénea y estandarizada. Por el contrario, cada uno de estos espec-

tos ha de contemplarse como parte de un sistema que, convenientemente articulado, se convierte en una respuesta educativa diseñada a la medida de las necesidades y características de cada alumno con el fin de perfilar un itinerario formativo que armonice los principios de integración y de individualización y cuyo primer paso ha de ser la determinación, mediante el informe psicopedagógico correspondiente, de la modalidad de respuesta educativa más conveniente en cada circunstancia.

Las Unidades Específicas son, en conclusión, la suma e interrelación de aspectos como los que siguen.

a) *Agrupamiento*. Son grupos de entre 3 y 6 alumnos que constituyen un núcleo social para la relación estable pero que se complementan con la integración en áreas dentro de grupos ordinarios y con la participación en las actividades generales del centro. De esta forma se potencian situaciones de interacción y convivencia, siguiendo en cada centro criterios oportunamente establecidos y organizando los subagrupamientos que se estimen convenientes.

b) *Espacio*. La Unidad Específica cuenta con un aula-base que constituye el lugar propio y de referencia desde el que se articula el programa de actividad a desarrollar tanto en ese espacio como en el resto de lugares complementarios y diversos que dentro y fuera del recinto del centro educativo se eligen para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

c) *Tiempo*. El alumnado adscrito a una Unidad Específica está tutorizado por el profesorado de Pedagogía Terapéutica, profesional responsable del diseño y desarrollo del programa correspondiente, así como de su atención intensiva. Igualmente, el profesorado de las áreas en las que este alumnado se integra lleva a cabo las actividades y adaptaciones planificadas conjuntamente con el Departamento de Orientación, tendiendo a ocupar con ellas aproximadamente un tercio del horario lectivo de cada alumno.

d) *Currículo*. Este alumnado cursa enseñanza básica en la que los objetivos, contenidos y criterios de evaluación están organizados en cinco ámbitos capaces de garantizar la globalidad, significatividad y funcionalidad necesaria: socio-natural, comunicativo, lógico-matemático, psicomotor y artístico-tecnológico. Su currículo, especificado de forma individual, tiene un carácter abierto y flexible para facilitar el ajuste real a las necesidades del alumnado y a su contexto educativo y social.

e) *Promoción*. El itinerario formativo de este alumnado, al tratarse de una enseñanza básica, no conlleva promoción administrativa dentro de la etapa de Secundaria Obligatoria. Sin embargo puede continuar su formación postobligatoria a través de los Programas de Iniciación Profesional Especial.

Todas estas y otras cuestiones se ajustan y contextualizan en el momento en el que un centro en concreto, con su idiosincrasia particular, opta por organizar la respuesta a las necesidades de su alumnado con discapacidad psíquica con esta modalidad, siendo entonces cuando los planteamientos técnicos y en frío adquieren su dimensión práctica y alcanzan su verdadera temperatura. En estos momentos en Navarra son 17 los centros que tienen en funcionamiento Unidades Específicas.

Pero además, uno de los aspectos que mejor identifican el estilo que una respuesta educativa tiene es el relacionado con el cómo enseñar. Las decisiones adoptadas en torno a esta cuestión y que conllevan el análisis de cómo aprende el alumno, cuáles son las circunstancias del contexto educativo y qué opción u opciones metodológicas son las más adecuadas en cada momento, suponen la creación de un escenario físico y conceptual en el que tiene lugar el acto educativo.

El I.E.S. “Ega” de San Adrián parte de esa idea y plantea como escenario idóneo, en el que concretar la acción educativa dentro de su Unidad Específica, el de la cocina. Pero, ¿cuál ha sido el proceso seguido para concluir que en este centro la cocina es un escenario educativo eficaz?, ¿cómo se ha convertido en uno de los ejes vertebradores de la respuesta proporcionada al alumnado con discapacidad psíquica de su Unidad Específica?

## 2. Aspectos contextuales

El instituto está situado en San Adrián, un pueblo de la ribera estellesa que limita con la Comunidad de La Rioja. Es una comunidad que ha sabido ir adaptando su agricultura y su incipiente industria a los cambios y a las nuevas necesidades, de tal manera que actualmente tiene un importante polígono industrial en el que distintos tipos de industria tienen su enclave.

Entre el núcleo urbano y este polígono se encuentra el I.E.S. “Ega” que, nacido con la LOGSE, tiene una oferta educativa que abarca todos los campos. Las diferentes opciones de Bachillerato se combinan con la oferta de dos Ciclos Formativos de la familia de Industrias Alimentarias, uno de Grado Medio y otro de Superior. Dentro de la ESO se plantean todas las opciones: apoyos en pequeño grupo, opción C en 3º, Unidades de Currículo Adaptado (U.C.A.), Diversificación... Y dentro de la Educación Especial se cuenta con estructuras como los Programas de Iniciación Especial (P.I.P.E.), como oferta de garantía social, y con La Unidad Específica a la cual se refiere el contenido de esta comunicación.

## 2.1. *Antecedentes*

El Taller de Cocina es una experiencia metodológica puesta en marcha a lo largo de los últimos seis cursos con la intención de proporcionar una respuesta educativa adecuada a un alumnado con necesidades educativas más específicas que sus compañeros y que se enmarca dentro de las medidas de Atención a la Diversidad.

A partir del momento en el que en el centro se comienza a percibir que un alumnado que presenta una discapacidad psíquica de mayor o menor grado y cuyas características requieren una atención especializada prolongada, orientada a la funcionalidad y basada en un currículo adaptado muy significativamente, puede recibir una mejor atención educativa, comienza a plantearse cómo articular una respuesta más adecuada que la existente en ese momento.

Por ello en el curso 1996-97 se planteó la necesidad de buscar algo diferente con lo que abordar esta situación y comenzó a tomar cuerpo un esquema de actuación en el que se prioriza la manipulación como uno de los ejes clave del aprendizaje, se valoran de forma especial la significatividad y funcionalidad y se buscan vías efectivas para garantizar la participación activa y la cooperación de este alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

En esta línea y considerando el sentido que podía tener el establecimiento de un taller como opción metodológica para, a través de él, vertebrar las actividades con las que se concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se pensó en el de cocina por sus posibilidades globalizadoras.

El Taller de Cocina, por tanto, nace como proyecto de mejora de la actuación educativa necesario para un alumnado que no está en el centro por casualidad ni circunstancias excepcionales y se desarrolla como planteamiento factible dentro de un contexto ordinario que posibilita que la integración continúe en la etapa secundaria.

Esta última cuestión adquiere una relevancia especial en el caso del alumnado de contextos rurales. La continuidad de la integración garantiza la convivencia con los coetáneos con quienes va a interrelacionarse en el mismo entorno geográfico en el que habitualmente va desarrollarse el resto de su vida.

En este sentido, la integración de cada alumno se va planteando curso a curso teniendo en cuenta sus características y su evolución, las peculiaridades de las áreas y actividades en las que esa integración tiene lugar, la calidad de las relaciones interpersonales con el profesorado y los compañeros del grupo de referencia y cuantas otras cuestiones ayuden a tomar decisiones idóneas para diversificar las posibilidades de integración resulten positivas en cada caso.

Es muy importante, por tanto, conjugar bien los beneficios de una opción como el Taller de Cocina, que posibilita una respuesta específica metodológicamente muy adecuada para el trabajo en el aula base de la Unidad Específica,

con las posibilidades de integración que ofrecen las áreas ordinarias y en las que las formas de enseñanza se apoyan frecuentemente en otros planteamientos.

Por eso, una de las cuestiones a tener en cuenta es cómo hacer compatibles y mutuamente enriquecibles ambas cuestiones. Algunas de las opciones con las que se ha contado son, por ejemplo, no plantear el Taller de Cocina como opción exclusiva para el alumnado con discapacidad psíquica y hacer de él un recurso abierto, conectarlo con algunas de las actividades que tienen lugar en las aulas ordinarias o contar con lo que en él se produce en determinadas actividades generales del centro. De este modo se reduce el peligro de aislamiento que se correría de concebirse de manera rígida y cerrada un recurso que puede utilizarse con gran flexibilidad y permeabilidad.

## 2.2. *Definición de Taller de Cocina*

Clarificar esta cuestión requiere saber no solamente lo que se considera que es el Taller de Cocina, sino también precisar lo que no es para, una vez formulada esta definición diferencial, describir con precisión lo que a través de él se pretende lograr.

### a) ¿Qué no es el Taller de Cocina?

No es un espacio físico cerrado, un aula de educación especial, en la que los alumnos permanecen la práctica totalidad de su tiempo salvo cuando acuden a situaciones puntuales. Tampoco es un repertorio de actividades con una duración estricta y fija que queda encasillada dentro del horario lectivo ni un grupo segregado e inmutable al que no puedan incorporarse otros alumnos. Las tareas y acciones que se llevan a cabo no se plantean desde una óptica estandarizada en la que todos hacen lo mismo y con niveles homogéneos de exigencia ni se propone ser un mero entretenimiento o una manera de rellenar tiempos. Tampoco es un programa para la capacitación profesional ni se pretende que los alumnos asuman funciones de cocineros o auxiliares haciendo de la cocina un fin.

### b) ¿Qué es el Taller de Cocina?

El Taller de Cocina del IES “Ega” es un escenario educativo en el que se desarrolla una metodología próxima a lo cotidiano capaz de funcionalizar los aspectos más instrumentales y enfatizar la asimilación de contenidos procedimentales y actitudinales, que facilita el disfrute, accesible desde los medios con los que se cuenta el centro y vinculado a la actividad agroalimentaria de la zona. Busca en todo momento ser un espacio para el aprendizaje que se complementa con otros espacios diversos, tanto dentro como fuera del recinto educativo, en el que el

alumnado permanece un tiempo determinado por sus necesidades específicas y por la participación en áreas ordinarias que requiere su integración. Se plantea como algo que globaliza la acción educativa en su conjunto y organiza el tiempo de un modo versátil y flexible facilitando que el alumnado de la Unidad Específica y otros que puedan beneficiarse de este planteamiento puedan realizar prácticas y desarrollar habilidades dentro de un grupo cohesionado. Persigue el desarrollo de actividades susceptibles de desmenuzamiento y secuenciación para facilitar la diversificación de niveles y el ajuste de las ayudas a cada alumno en los distintos momentos y que satisfagan propósitos concretos, útiles y compatibles. En definitiva, el Taller de Cocina es un medio a través del cual se aspira a garantizar una respuesta ajustada a las necesidades de este alumnado y en el que se combinan los ingredientes esenciales de una educación de calidad con la intención de obtener un resultado nutritivo, sabroso y creativo.

c) ¿Qué se pretende con el Taller de Cocina?

Los propósitos que se plantea el centro son:

- Establecer dentro del instituto un marco alternativo de actuación educativa que funcione de forma compatible con la actividad normalizada en la que el alumnado con discapacidad psíquica se integra y enriquezca la respuesta proporcionada.
- Procurar el nivel más alto posible de aprendizaje funcional para favorecer el desenvolvimiento de este alumnado en su vida cotidiana y facilitar el alcance de mayores cotas de desenvolvimiento y manejo de destrezas personales y sociales que aumenten su competencia.
- Promover la autoestima procurando la configuración de una imagen ajustada de sí mismos y la aceptación de cualidades y limitaciones como punto de partida de su desarrollo personal integral.
- Aumentar la capacidad para afrontar la realidad como un conglomerado de situaciones en el que muchas de ellas deben ser resueltas con determinados grados de ayuda y donde los errores deben aceptarse como parte del proceso de aprendizaje; en el que el éxito tiende a presentarse a través de los pequeños avances y donde, en definitiva, la frustración hay que vivirla con tolerancia y la perseverancia en la búsqueda de soluciones es un valor en sí misma.
- Multiplicar los entornos y situaciones con las que concretar la integración en el contexto social y de servicios próximo y convertir ese contexto en un espacio natural para el aprendizaje.
- Favorecer el desarrollo y valoración de las habilidades de interacción personal y la empatía, las dinámicas de cooperación y trabajo en equipo, la capacidad para resolver conflictos, el talante positivo y el concepto de convivencia basado en el respeto.

- Conseguir un ambiente educativo que, además de eficaz y funcional, sea atractivo, motivador, divertido y considerado con los gustos, apetencias e inquietudes del propio alumnado.
- Trabajar coordinadamente con las familias de cada alumno los contenidos susceptibles de ejercitación y generalización en situaciones propias de ese ámbito y mantener una dinámica comunicativa concreta en ese sentido.
- Plantear, en último término, la actuación educativa de una manera sencilla, estructurada, generadora de actividad, perdurable, versátil, productiva... y capaz de organizarse en torno a un escenario vertebrador y enriquecedor.

## Bibliografía

- ALFARO, P. e IRIARTE, G. (1994): *Taller de Cocina. Un enfoque interdisciplinar*. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- EQUIPO DE SECUNDARIA DE PSÍQUICOS Y CONDUNTUALES DEL CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA (CREENA) (1999): *Necesidades Educativas Especiales en la E.S.O. Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con discapacidades psíquicas*. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- (2002): *Alumnado con discapacidad psíquica en la E.S.O. Orientaciones para la respuesta educativa: Unidades Específicas*. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- GARCÍA, M<sup>a</sup> E. (coord.) (1996): *La tortilla de patatas, Materiales curriculares para las Aulas de Aprendizaje de Tareas*, Seminario de Trabajo “Taller de Cocina”. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (material no publicado).
- MINA, J. y otros (1999): *Taller de Cocina. Educación Especial*. San Adrián, I.E.S. “Ega” (material no publicado).

# SEMBRANDO FUTURO: UN PROGRAMA DE INICIACIÓN PROFESIONAL ESPECIAL

*M<sup>a</sup> Pilar LANDA*  
IES "Agroforestal" (Pamplona)

*Consuelo GALLEGO*  
CREENA

## 1. Programas de Iniciación Profesional Especial

### 1.1. *Antecedentes y normativa*

Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, la LOGSE contempla la creación de programas de garantía social que permitan al alumnado continuar su formación básica para conseguir la integración social y laboral. Dentro de ese alumnado que no recibe titulación al término de la etapa obligatoria, uno de los sectores más desfavorecidos y con mayores dificultades para acceder al empleo ordinario y para conseguir la integración social en el mundo adulto, es el de los jóvenes con discapacidad psíquica. En Navarra para estos alumnos se crearon en el curso 1993/94 las Aulas Polivalentes. Estas aulas dieron respuesta a las necesidades de unos alumnos que durante la enseñanza general básica habían estado integrados en centros ordinarios y que, sin embargo, al acabar esta etapa no tenían posibilidad de continuar su formación más que en centros específicos. Tras una fase de experimentación muy positiva, vino la regulación de los programas de Iniciación Profesional con el Decreto Foral 233/1999, y las Aulas Polivalentes fueron transformándose en Programas de Iniciación Profesional Especial (PIPEs).

### 1.2. *Alumnado*

Los Programas de Iniciación Profesional Especial van dirigidos a jóvenes con discapacidad psíquica de entre 16 a 21 años que han cursado la enseñan-

za básica y que se espera que puedan integrarse satisfactoriamente en un puesto de trabajo, al menos en un centro especial de empleo. Los chicos y chicas con discapacidad psíquica ligera y/o media y con un nivel de autonomía personal que les permita desenvolverse sin ser dependientes de otros y con capacidad de autorregular su conducta en grupo tienen acceso a los Programas de Iniciación Profesional Especial ubicados en centros ordinarios, los que no tienen esos niveles de conductas adaptativas pueden acceder a los PIPEs de centros específicos.

### 1.3. *Objetivos del Programa*

Los Programas de Iniciación Profesional Especial tienen como objetivos:

- Facilitar el desarrollo y la madurez personal mediante la adquisición de hábitos y capacidades que permitan la participación responsable de los jóvenes en el trabajo y en la actividad social y cultural, y enfatizar las habilidades sociales y de autoestima.
- Desarrollar la adquisición de las capacidades y destrezas suficientes para desempeñar un puesto de trabajo y potenciar la adquisición de los hábitos y actitudes precisos para trabajar en condiciones de seguridad pudiendo prever los posibles riesgos de la actividad.
- Afianzar los aprendizajes adquiridos en la etapa de la enseñanza básica y profundizar en aquellos que faciliten su incorporación al mundo adulto.
- Desarrollar destrezas y habilidades de carácter polivalente que les permitan desempeñar tareas de la vida cotidiana e incorporarse con suficiente competencia a un puesto de trabajo.

### 1.4. *Organización y currículo*

Los Programas de Iniciación Profesional Especial se estructuran en tres cursos (3.000 horas). Los Programas se imparten tanto en centros específicos como en centros de Educación Secundaria de la red pública y de la red concertada. Este curso 2002/2003 hay 16 PIPEs en total: 9 programas en Pamplona y 7 en otras zonas del resto de Navarra. En cada programa hay entre 6 y 12 alumnos. Las familias profesionales que en la actualidad se ofrecen son: Actividades Agrarias, Administración, Agroalimentaria, Electricidad/Electrónica, Hogar, Madera/Mueble, Sanidad, Textil/Confección/Piel y Vidrio/Cerámica.

El desarrollo del Programa está a cargo de, al menos, dos profesores: un técnico de Formación Profesional y un maestro de Pedagogía Terapéutica. Uno de ellos realiza la labor de tutor del grupo.

El currículo se estructura en dos ámbitos: el tecnológico y el de la formativa común. El ámbito tecnológico tiene como objetivo la capacitación profesional de estos alumnos, según sus posibilidades, en las tareas de una familia profesional determinada. Abarca fundamentalmente el área de formación profesional específica y el área de formación y orientación laboral. El ámbito de la formativa común tiene como finalidad la continuación de la formación integral de estos alumnos, ejercitando los conocimientos adquiridos en su etapa de formación básica para el logro de la máxima autonomía personal y competencia social, así como para la utilización de los servicios comunitarios. Incluye el área de formación básica y el área de actividades complementarias, que ofrece a los alumnos la posibilidad de realizar actividades deportivas, culturales y recreativas. Los Programas de Iniciación Profesional Especial podrán incorporar una fase de formación práctica en empresa de carácter voluntario que se regula por la Resolución 444/2000, de 9 de mayo.

La metodología sigue los principios de individualización, funcionalidad, significatividad, actividad y globalización. Es necesaria una diversificación metodológica que tenga en cuenta los diferentes niveles y estilos de aprendizaje. Los programas se deben adaptar al entorno productivo específico y a las características y expectativas del grupo de jóvenes. Los contenidos de aprendizaje se presentan de forma interrelacionada, utilizando como eje vertebrador el área de formación profesional específica, y de forma que permitan la conexión entre lo conocido y lo nuevo, sirviendo además para solucionar problemas en sus propios contextos. Siguiendo estos principios se organizan en proyectos, centros de interés o talleres polivalentes.

Los Programas de Iniciación Profesional Especial cuentan con el asesoramiento del Equipo específico de Psíquicos y Conductuales de Secundaria del CREENA.

## 2. Programa de Horticultura y Jardinería del IES "Agroforestal"

### 2.1. *El Programa dentro del IES "Agroforestal"*

El Programa de Horticultura y Jardinería, se imparte en el I.E.S. "Agroforestal" de Pamplona, que es un centro público de Formación Profesional de la familia de las Actividades Agrarias. Además del citado programa se imparte un Programa de Iniciación Profesional Básico y Ciclos formativos de Grado Medio y Superior.

El alumnado procede de distintas localidades de la Comunidad Foral de Navarra.

La realización de las prácticas se lleva a cabo en el propio centro y en varias fincas próximas; también se realizan numerosos viajes y visitas.

El centro tiene unas instalaciones muy apropiadas para impartir sus clases, cuenta con fincas de prácticas, laboratorios, talleres, almacenes de maquinaria, invernaderos, sala de informática, biblioteca, aulas y vehículos propios para salidas.

En el curso 1994/95 comenzó en el instituto una experiencia de Aula Polivalente; tras la regulación de estos programas por el D.F 233/1999, se reconvirtió en Programa de Iniciación Profesional Especial de Horticultura y Jardinería.

Han salido dos promociones una del Aula Polivalente y otra del P.I.P.E. Actualmente se imparte el segundo curso de la tercera promoción.

El programa está incluido dentro de la oferta general del centro, como cualquier otro curso. Los alumnos participan en todas las actividades generales que se organizan, tanto dentro como fuera del centro (recolección de la finca agrícola del centro, Feria de Formación Profesional, proyectos promovidos por el Ayuntamiento de Pamplona, etc).

Por otra parte, se aprovechan los recursos humanos y materiales del centro para completar la formación de algunos alumnos del programa, permitiendo su asistencia a determinados módulos de los Ciclos de Grado Medio que se imparten en el Instituto (por ejemplo al módulo de Mecanización del Ciclo de Jardinería y al módulo de Taller del Ciclo de Explotaciones Forestales).

## *2.2. Objetivos y organización del currículo*

El Proyecto Curricular elaborado para este programa plantea los siguientes objetivos:

- Facilitar la adquisición de las destrezas manipulativas y conocimientos básicos relacionados con su especialidad (actividades agrarias), que les posibilite la integración en el mundo laboral.
- Potenciar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades que permitan a los alumnos una mayor autonomía para la vida diaria.
- Desarrollar habilidades de comunicación y de resolución de problemas que les permitan la mayor integración social.

El Programa tiene una duración de tres cursos. El primer y segundo curso se trabajan contenidos de formación básica (comunicación, lógica-matemática, informática, conocimiento del medio socio-natural,...) habilidades polivalentes (cocina, cerámica, textil, carpintería, electricidad...) y habilidades relacionadas con su especialidad (horticultura y jardinería). El tercer curso se priorizan los contenidos y habilidades relacionadas con su especialidad y estrategias y técnicas de búsqueda de empleo. En este último curso se hacen también prácticas voluntarias en empresas.

### 2.3. La metodología de proyectos

La existencia en el programa de un alumnado diverso con capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes, exige una enseñanza individualizada. Para elaborar la programación durante el primer mes del curso, se realiza la evaluación inicial del alumnado y la evaluación del contexto en el que se va a intervenir: organización del grupo clase. La evaluación inicial parte de las necesidades de los alumnos, recoge sus capacidades, no sus *discapacidades*, tiene un enfoque orientador, buscando facilitar el desarrollo posterior de los jóvenes, es individualizada y descriptiva, no cuantitativa.

Esta evaluación nos permite tomar decisiones tanto respecto a los objetivos y contenidos, como respecto a la metodología. En este sentido, el equipo docente del programa consideró adecuado trabajar a través de “Proyectos Integrados de Aprendizaje” esto permite:

- Integrar conocimientos de las Áreas de Formación Básica y de Formación Profesional Específica en un centro de interés común, que tiene relación directa con la Familia de Actividades Agrarias.
- Construir un proceso de aprendizaje continuado de principio a fin.

Esta propuesta está en coherencia con los principios antes citados de funcionalidad, globalización, actividad, y significatividad.

Los Proyectos Integrados de Aprendizaje no son algo cerrado, estático e inalterable, son propuestas abiertas, hipótesis de trabajo, formas estructuradas de organizar la práctica educativa. Son propuestas de trabajo que implican a todas las áreas y cubren un período temporal relativamente extenso (unos dos meses). No se trata sólo de promover procesos de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos aprendan determinados conceptos y procedimientos y lleguen a asumir un sistema de valores, sino también, para motivar y desarrollar destrezas que les permitan establecer relaciones e interacciones con esos y otros contenidos.

La realización de cada proyecto supone atender a los siguientes pasos:

1. Decidir el tema y el propósito. Para ello se eligen contenidos procedimentales del Área de Formación Profesional Específica, temas de interés enmarcados en la etapa adolescente o temas relacionados con el momento del curso en el que el proyecto va a desarrollarse.

2. Seleccionar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Siempre se tienen como referencia los objetivos y contenidos de las áreas.

3. Proponer actividades. Cada profesor propone desde su área un listado de actividades.

4. Secuenciar y organizar las actividades. En cada proyecto elegido se establecen actividades de evaluación inicial, actividades de presentación, de desarrollo, de evaluación y trabajo final de proyecto.

A lo largo del curso se trabajan proyectos como:

- El centro de estudio.
- Las herramientas y útiles de trabajo.
- La siembra y plantación.
- La finca de trabajo.
- Mejora y diseño del jardín de una rotonda.
- El parque fluvial del Arga.
- La vendimia.

#### 2.4. *La formación práctica en centros de trabajo*

Durante el tercer trimestre del tercer curso, los alumnos realizan un período de formación en centros de trabajo de 150 horas, de carácter voluntario, preferentemente en empresas relacionadas con la familia profesional de Actividades Agrarias. La selección de las empresas se realiza en función de las características del alumno/a.

El objetivo fundamental de esta fase de formación es facilitar la inserción gradual de estos alumnos en el mundo laboral. Se realiza una programación de prácticas individualizada en la que constan los objetivos, metodología, seguimiento y evaluación.

##### a) Los profesionales y sus funciones

En la programación, diseño y puesta en marcha de las prácticas participan el equipo docente, la orientadora y el jefe de relaciones externas del instituto. Sus funciones son:

- Buscar y seleccionar las empresas para la realización de las prácticas del alumnado.
- Elaborar los perfiles del alumnado.
- Confeccionar un dossier informativo sobre las empresas.
- Seleccionar la empresa y el puesto de trabajo más adecuado para cada alumno.
- Establecer y llevar a cabo el seguimiento de las prácticas.
- Convocar a los padres y mantenerles informados.
- Evaluar las prácticas.

##### b) Perfiles del alumnado y selección de las empresas.

Al finalizar el segundo curso del Programa se realiza un informe del alumno en el que queda reflejado su desarrollo en los distintos ámbitos: competencia académica y social, nivel de autonomía personal y capacitación profesional. Esta

información tiene carácter confidencial y es un elemento fundamental para establecer un buen ajuste entre las empresas y las características de cada alumno.

El objetivo que se plantea, en primer lugar, partiendo de los principios de integración y normalización, es que el alumno se inserte en una empresa ordinaria. Cuando esto no es posible por las características del alumno se recurre a centros especiales de empleo. Siempre que se puede se respeta el perfil profesional, eligiendo empresas de la familia agraria. Por ejemplo: cooperativas agrícolas, servicio de jardines de ayuntamientos, servicios de viveros, producción y repoblación del Gobierno de Navarra...

El jefe de relaciones externas pone en conocimiento de las empresas el convenio, explicando con detenimiento los compromisos, obligaciones y derechos que se contraen por cada parte. Un punto importante es el que corresponde al seguro escolar que cubre al alumnado ante cualquier eventualidad en el centro de trabajo o en el desplazamiento al mismo.

#### c) Desarrollo de las prácticas

Una vez seleccionadas las empresas, el equipo docente junto con la orientadora del centro realiza una evaluación psicopedagógica de cada alumno y el correspondiente informe para la empresa que lo va a acoger en prácticas. En este informe aparecen aspectos como datos personales y familiares, historia escolar, competencia en cada uno de los ámbitos del currículo, hábitos y actitudes ante el trabajo, grado de integración social, expectativas de la familia y del alumno. A continuación el centro nombra entre los profesores del equipo docente un tutor de prácticas para cada alumno.

El cometido del tutor del Programa de Iniciación Profesional Especial es:

- Realizar un seguimiento continuo del alumnado.
- Colaborar con el tutor de prácticas de la empresa.
- Evaluar al alumno.

Por su parte las empresas tienen la obligación de:

- Nombrar un tutor de prácticas.
- Explicar y enseñar las tareas.
- Velar por el cumplimiento del horario establecido.
- Evaluar las prácticas.

Antes de iniciar el período de prácticas se realiza una visita con los alumnos a las empresas para que conozcan su centro de trabajo y tomen contacto con la persona que les va a tutelar; se estudian los itinerarios para llegar al centro de trabajo y los servicios de transporte que cubren la ruta; y observan la actividad concreta que realiza la empresa y el posible puesto de trabajo que puede ocupar el alumno.

d) Temporalización

Después de la experiencia de cursos pasados se considera oportuno combinar la estancia en el centro de trabajo con la asistencia al instituto. Por ejemplo cuatro días de la semana en el centro de trabajo y uno en el instituto. Es fundamental que este alumnado pueda contar, por un lado, con el asesoramiento de los profesores para solventar dudas y posibles conflictos. Por otro lado, es importante no dejar un paréntesis excesivamente largo sin acudir a la empresa para que los jóvenes se adapten al ritmo de la actividad laboral.

e) Seguimiento y evaluación

Se realiza un seguimiento quincenal por parte del tutor de la empresa y el tutor del centro en el que se ponen de manifiesto los aspectos más destacables de la evolución del alumnado, pautas de trabajo y posibles intervenciones de mejora.

Al final del período de prácticas se hace una valoración general entre los dos tutores. Se evalúan los siguientes aspectos: puntualidad, actitud, constancia, aptitudes y desempeño de la tarea. Y se elabora una memoria final de prácticas.

f) Información a los padres

Con anterioridad a la realización de las prácticas se mantiene una reunión informativa con los padres de cada uno de los alumnos del programa donde se les facilita:

- El nombre de la empresa donde el alumno va a realizar las prácticas.
- Razones por las que al alumno se le ha ubicado en dicha empresa.
- Ficha con los datos más relevantes de la empresa.
- Aspectos importantes a tener en cuenta en el período de prácticas.

### 2.5. *Alternativas para los alumnos al finalizar el programa*

Al acabar el tercer curso, los alumnos reciben además del certificado acreditativo un consejo orientador. Este consejo es elaborado por el equipo docente junto con la orientadora. A los alumnos se les aconseja una de las siguientes alternativas:

- Acceder al mundo laboral: en empresas de empleo ordinario o en centros especiales de empleo, dependiendo de sus características y de la evaluación de su formación en prácticas.
- Ampliar su formación: puede ser acudiendo a cursos del INEM, participando en talleres del Ayuntamiento relacionados con las actividades agrarias o, en algún caso, matriculándose en un Programa de Iniciación Profesional.

Al finalizar el Programa de Iniciación Profesional los alumnos son incluidos, como todos los alumnos del centro, en la bolsa de trabajo. Esto significa que pueden ser orientados a un empleo si existe una demanda compatible con su formación y características.

De los alumnos que han finalizado hasta ahora este PIPE están trabajando 13: 2 en empresas ordinarias, 7 se han incorporado a un centro especial de empleo y 4 en un taller ocupacional.

## Bibliografía

- AGÜERA, I. y otros (1997): "Diseño de un proyecto de trabajo y su aplicación en el aula en un Programa de Garantía Social (Iniciación Profesional)", *Aula de Innovación Educativa*, 66, 47-52.
- ARNAIZ, P. y GUERRERO, C. (eds.) (1999): *Discapacidad psíquica, formación y empleo*. Málaga, Aljibe.
- Guía para la elaboración de proyectos integrados de aprendizaje en los programas de garantía social* (1994). Instituto para el desarrollo curricular y la formación del profesorado-Gobierno Vasco.



# HACIA LA UTILIDAD DESDE LA PRÁCTICA EN UN PROGRAMA DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

*EQUIPO DOCENTE DEL PROGRAMA "TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA"  
"ISTERRIA" (IBERO)*

*Carmen CORTÉS  
CREENA*

## Introducción

La Ley de Calidad, recientemente aprobada, introduce ciertas modificaciones en lo que a la Garantía Social respecta, en el sentido de integrarla en la E.S.O. En cualquier caso, y a falta de su implantación definitiva, la normativa que a continuación se menciona, es la que resulta aplicable en esta materia.

El Real Decreto sobre Educación Especial de 28 de abril de 1995 propone para los alumnos de centros de Educación Especial que hayan cursado educación básica obligatoria (mayores de 16 años) una formación complementaria de 2 ó 3 años con el fin de ayudarles en su transición a la vida adulta (art. 20.4). Dicha formación se posibilita a través de dos tipos de programas en función de las características individuales del alumnado:

1. Los programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales (en Navarra se ha optado por la modalidad de Programas de Iniciación profesional Especial), dirigido a jóvenes con posibilidades de poder integrarse en su vida laboral, al menos en centros especiales de empleo.

2. Los programas de tránsito a la vida adulta para alumnado con expectativas de integración menos favorables y "encaminados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social y podrán tener un componente de formación profesional específico cuando las posibilidades del alumnado así lo aconsejen" (art. 22).

En la Comunidad Foral de Navarra se toma como reglamentación básica la Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan dichos programas (BOE 10-4-99) y la resolución complementaria que desarrolla el currículo (BOE de 3-6-99).

En el curso 1999/2000 y en base a la normativa citada, las aulas denominadas de “Aprendizaje de tareas” pasaron a constituirse automáticamente en Programas de Tránsito a la Vida Adulta. Actualmente existen 6 aulas de estas características ubicadas en 4 centros específicos de la Comunidad Foral.

## 1. Caracterización de los alumnos

En la Comunidad Foral de Navarra los programas de tránsito a la vida adulta están dirigidos a alumnado con NEE que presentan condiciones de déficit grave y permanente asociadas a retraso mental severo o profundo, retraso mental medio con plurideficiencias y trastornos vinculados a psicosis y autismo. Además este alumnado ha finalizado la etapa obligatoria y se prepara para dejar el mundo escolar e incorporarse como personas adultas al mundo del empleo, bien en un centro ocupacional o en un centro de día.

## 2. Principios básicos de intervención educativa

¿Qué principios básicos de actuación van a enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado? Los principales son los siguientes:

a) *Normalización*: Supone la incorporación de todos los alumnos, en el mayor grado posible que permitan sus capacidades y con las ayudas que para ello requieran, a entornos, situaciones y actividades en las que participan las personas de la comunidad a la que pertenece.

b) *Integración e individualización*: Se proporcionará la respuesta educativa del modo menos restrictivo posible y se garantizará las mayores cotas de integración en el contexto del que el alumno forma parte. Pero además, se establecerán itinerarios formativos que permitan adaptar cuantas acciones posibilite el diseño de respuestas educativas a la medida de cada alumno.

c) *Significatividad*: Se tendrán en cuenta sus capacidades e intereses y se relacionarán con sus experiencias previas, y los conocimientos adquiridos con los conocimientos cuya adquisición se pretende.

d) *Funcionalidad*: Se dotará a los aprendizajes de la cualidad de la utilidad para la vida real (no sólo para el entorno educativo específico). Para ello, se pondrá el énfasis en contenidos de tipo procedimental, en enfoques globalizadores, en la programación entre ámbitos, en el planteamiento educativo mediante talleres, etc.

e) *Socialización*. Se conseguirá a través de la convivencia y el aprendizaje cooperativo desarrollados en el propio centro, así como a través de la propia interacción social en otros entornos distintos al escolar.

Todos estos principios van a suponer el punto de partida y la meta, y en todo caso un referente conceptual y metodológico en base al cual articular una respuesta educativa idónea para este tipo de alumnado y en este período educativo.

### 3. Un programa de Transición a la Vida Adulta del centro concertado de educación especial "Isterria"

#### 3.1. *Presentación*

El centro concertado de educación especial "Isterria" está ubicado en la localidad de Ibero (Navarra) próximo a Pamplona. Pertenece a la Fundación de la Caja Navarra y está concertado con el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

Nuestro centro atiende a alumnos/as con necesidades educativas especiales, desde los 6 hasta los 25 años. El periodo formativo que ofrece el centro abarca la etapa escolar obligatoria y la etapa postobligatoria con Programas de Iniciación Profesional Especial y Programas de Tránsito a la Vida Adulta. Esta última etapa se continúa en el Taller de Formación Ocupacional, con sus talleres de mecánica, jardinería, servicios y programa de ajuste personal y social.

#### 3.2. *Objetivo del T.V.A.*

El principal objetivo que perseguimos es que con esas ayudas y apoyos dichos alumnos logren ser personas lo más competentes posible, de manera que se les posibilite la mayor participación en la mayor parte de los entornos en los que desarrollan su vida. Para ello trataremos de posibilitar en los alumnos una rutina de vida normal, un ritmo de actividades semejantes a las de sus coetáneos, a través del desarrollo óptimo de sus capacidades y propiciando el logro de conductas socialmente aceptadas y el máximo de independencia y autovalidamiento.

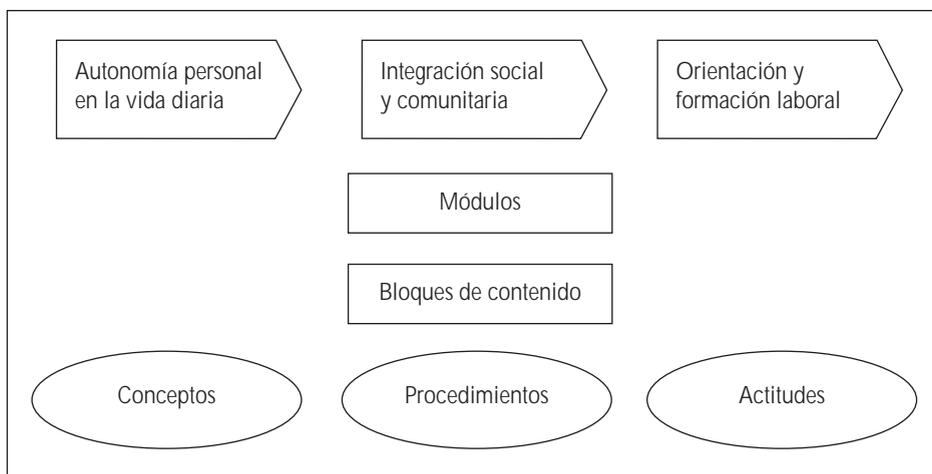
#### 3.3. *Organización curricular*

Las necesidades educativas de estos jóvenes y el período de la vida en que se encuentran demandan una propuesta curricular que tenga como objetivos básicos el desarrollo de capacidades de autonomía personal, integración social y co-

munitaria e inserción en la vida activa, en la medida de sus posibilidades y con los apoyos necesarios. Esta etapa educativa es un período de tránsito por lo que configura un estatus especial y diferente: pretende, por un lado, responder a las necesidades importantes que se atienden desde la etapa obligatoria (comunicación, autonomía...) y, por otro, atender a nuevas necesidades propias de la edad (relaciones sociales, necesidades biológicas...). En definitiva, prepararles para una vida futura lo más autónoma y satisfactoria posible.

Dicha transición a la vida adulta se realiza a través de un desarrollo curricular amplio y pormenorizado de los siguientes ámbitos:

- *Autonomía personal en la vida diaria*, que pretende promover en el alumno la adquisición de habilidades necesarias para desenvolverse consigo mismo y en situaciones familiares.
- *Integración social y comunitaria*, para lograr la aproximación, interacción y participación progresiva en diferentes contextos comunitarios y de la sociedad.
- *Orientación y formación laboral*, que ofrece el desarrollo de capacidades relacionadas con el trabajo y actividades similares, útiles para sí mismos y con un reconocimiento social.



La concreción de los ámbitos se realiza en *módulos*, *bloques de contenido* y de aquí a la *práctica diaria*, en forma de unas actividades.

#### 3.4. *Ámbito de orientación y formación laboral: propuesta educativa*

Desde el planteamiento general vamos a descender a la aplicación práctica del ámbito de orientación y formación laboral por ser éste un ámbito que con-

sideramos debe ser tenido en cuenta en esta etapa de la formación ya que acerca a los alumnos a la vida adulta, la cual está muy unida al trabajo y a la funcionalidad.

En este ámbito es donde más dificultades encontramos a la hora de *ingeniar* las tareas y actividades más idóneas para ellos. Para la toma de decisiones nos es de gran ayuda seguir las siguientes orientaciones:

- Adecuar las actividades propuestas a la edad cronológica de los alumnos.
- Elegir un entorno, bloque de actividad que tenga posibilidad real de llevarse a cabo, siguiendo unas rutinas y con una tarea completada.
- Adecuar las tareas, secuencias de pasos, tiempos, niveles de exigencia al nivel de competencia de los alumnos.
- Respetar y cumplir las normas de orden, limpieza, seguridad e higiene en el trabajo.
- Realizar actividades grupales, para las que tenemos que contar con la motivación, disponibilidad y actitudes del alumnado que permitan la creación de agrupamientos que posibiliten el trabajo en cadena, etc
- Disponer de las ayudas y apoyos necesarios para realizar un seguimiento individual y directo de cada alumno.

El planteamiento se hace desde la perspectiva de la *polivalencia*, desde las tareas, actividades y estrategias comunes a varios contextos ocupacionales, con la finalidad de capacitarles de la manera más amplia posible.

Entre los contextos de participación que tienen relación con los ambientes ocupacionales, seleccionamos una serie de tareas que tienen repercusión en el propio centro: limpieza de instalaciones, poner la mesa del comedor,... y otras que tienen una proyección externa al centro: manufacturas, montajes, invernadero, etc.

Se deberá escoger el área de trabajo en la que mejor se pueda desenvolver el alumnado y donde mejor se ajusten sus conductas e intereses para conseguir como resultado un trabajo en común y con unos resultados visibles, tanto para él como para el resto de la comunidad.

### 3.5. *Práctica diaria*

#### a) Actividades ocupacionales del ámbito de orientación y formación laboral

En esta línea, el siguiente paso del proceso de actuación es la planificación de las actividades que se desarrollan dentro de los bloques de contenido, que en el quehacer diario se organizan alrededor del entorno taller. Con el fin de facilitar una mayor comprensión de lo que esto supone, ejemplificamos a continuación un modelo de programación:

Módulo	
Ocupacional	Habilidades laborales
<i>Bloques de contenido</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terapia ocupacional y orientación laboral:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– picar,</li> <li>– recortar,</li> <li>– montar,</li> <li>– agrupar,</li> <li>– separar...</li> </ul> </li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actividades que repercuten en la vida diaria de los alumnos enmarcadas en los servicios del centro:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Limpieza</i>: limpieza de las instalaciones, recogida de papel para reciclar.</li> <li>• <i>Hostelería</i>: poner la mesa para la comida, preparar el almuerzo a sus compañeros.</li> <li>• <i>Lavado de coches</i>: limpieza exterior de un coche de los empleados del centro.</li> </ul> </li> <li>2. Actividades que tienen una proyección más allá del centro:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Invernadero</i>: llenado de macetas, plantar, trasladar y colocar tiestos para una empresa de plantas.</li> <li>• <i>Montajes</i>: trabajos con tornillos que se montan a partir de varias piezas, para una empresa.</li> <li>• <i>Manufacturas</i>: llenado de bolsas, tarros con flores y otros materiales, para una asociación benéfica.</li> <li>• <i>Reciclaje</i>: recogida selectiva de papel para su posterior reciclaje, por parte de la Mancomunidad de la Comarca.</li> </ul> </li> </ol>

### 3.6. Utilidad

El alumnado con el que desarrollamos el programa de tránsito a la vida adulta necesita ayudas y apoyos generalizados para avanzar en los tres ámbitos integrales de su persona: personal, social y ocupacional-funcional.

Si somos capaces de encontrar las estrategias oportunas en cada caso, el alumno podrá alcanzar las tareas, trabajará en grupo, controlará su conducta, etc. y con gran satisfacción percibirá el reconocimiento de las personas que le rodean en su lugar de ocupación, o en cualquier otra situación de su vida.

De aquí la necesidad de entender la acción educativa desde una planificación de los apoyos, los recursos, estrategias y ayudas imprescindibles que persiguen promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de cada alumno.

Los principios metodológicos que se describen a continuación, son las principales guías de nuestra intervención educativa para que los alumnos puedan cumplir su deseo de ser útiles.

- *Atención individual* a cada alumno, que nos permita conocer e interactuar de modo positivo con él para lograr los propósitos de nuestra intervención educativa; esta atención conlleva una participación de los diversos profesionales que interactúan con el alumno.
- *Aprendizajes funcionales*: aprendizajes significativos relacionados con su espacio vital y para que los pueda utilizar en otras situaciones (generalización).
- *Situaciones estructuradas*: la estructuración espacio temporal es la forma de organizar las situaciones educativas para que constituyan una estrategia de enseñanza importante.
- *Tareas adaptadas y secuenciadas*: para facilitar la comprensión y el aprendizaje, es necesario descomponer los contenidos en ideas más sencillas, partes de un todo secuenciadas para progresivamente lograr el objetivo.
- *Planificación de las ayudas*: desde la evaluación y conocimiento de cada alumno podremos concretar las ayudas y apoyos necesarios en cada caso, que se incluirán en el programa de transición.
- *Comunicación y trabajo en equipo*: en los aspectos de comunicación e interrelación es donde más dificultad tienen nuestros alumnos; de ahí que se conviertan estos en la constante sobre la que giran todos los aprendizajes.

→ **Reconocimiento y autoestima**, con los que completaremos la intervención educativa a través de la óptima realización de los principios de calidad educativa hacia la calidad de vida.

## Bibliografía

- ARBEA, L. y otros (1998): *Comunicación y programas de Tránsito a la Vida Adulta en personas con Necesidades de apoyo generalizado*. Pamplona, Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- VERDUGO, M.A. (1996): *Programa de orientación al trabajo. Programas conductuales alternativos*. Salamanca, Amarú.
- (1997): *P.H.S. Programa de habilidades sociales. Programas conductuales alternativos*. Salamanca, Amarú.
- VERT, S. y otros (1999): *Programa de intervención en habilidades adaptativas del centro ocupacional Bogatell*. Barcelona, Icaria.



## VII. Discapacidad auditiva y respuesta educativa



# DIAGNÓSTICO DE LA HIPOACUSIA INFANTIL EN NAVARRA: DETECCIÓN PRECOZ, PROCESOS DE DERIVACIÓN Y TRATAMIENTO

*José ZUBICARAY*  
Hospital Virgen del Camino

*María EDERRA*  
Servicio Navarro de Salud

## Introducción

Ante la necesidad de conseguir una mejora en la detección de las sorderas, la unidad de ORL Infantil del Hospital Virgen del Camino solicitó al Departamento de Salud del Gobierno de Navarra el estudio de la necesidad de la implantación de un programa de detección precoz de sordera neonatal. El Gobierno de Navarra creó un Grupo de Trabajo de expertos para valorar la implantación del programa (Grupo Técnico de Trabajo), por la Resolución 100/1998, de 13 de febrero. Este grupo determinó las ventajas y la oportunidad de la implantación del programa de detección precoz de la sordera. El Gobierno de Navarra mediante la Orden Foral 170/1998, de 16 de noviembre, ordeno la implantación del programa.

### 1. Bases para el establecimiento de un programa de detección precoz de la sordera congénita de carácter universal

La sordera congénita reúne todos los criterios para realizar un programa de prevención secundaria por medio de un *screening* universal:

#### 1.1. *Enfermedad*

Es una enfermedad muy grave que se presenta en forma de sorderas de tipo moderado a grave (40-80dbs HL) y sorderas profundas (umbrales por encima de 80 dbs HL).

La ausencia de diagnóstico precoz determinará una gran incapacidad en el desarrollo inmediato y futuro de la persona, limitando de forma importante su vida normal de relación, de aprendizaje, laboral, etc., con el costo personal y social que esto conlleva. En USA se estimó que el diagnóstico tardío de la sordera supone un coste para la sociedad de aproximadamente 1.000.000 de dólares por individuo no diagnosticado precozmente.

Las áreas del reconocimiento del lenguaje se desarrollan entre los cero y tres años de vida y para su desarrollo es preciso que exista una audición más o menos normal. Además, la máxima plasticidad para el reconocimiento de códigos auditivos es desde el nacimiento hasta el año de vida para disminuir progresivamente a partir de aquí, siendo esto más acusado después de los tres años de edad. El contacto con el lenguaje el primer año de vida facilitará el desarrollo de los fonemas del idioma materno.

### 1.2. Pruebas diagnósticas seguras y eficaces

Existen pruebas seguras para detectar las hipoacusias desde el momento del nacimiento:

#### a) Otoemisiones acústicas (OEA)

Su existencia fue descubierta por Kemp en 1978, quien vio que una emisión acústica podía ser evocada por un estímulo acústico (clic) y que ello podía ser medido usando un micrófono en el conducto auditivo externo. También se comprobó su ausencia en las hipoacusias de carácter coclear.

En la década de los 80 se ha demostrado que las otoemisiones acústicas son un subproducto de la actividad coclear y expresan la integridad de la función mecánica de la membrana basilar y de la células ciliadas externas (CCE).

Por lo tanto podemos definir a las OEA como “la fracción de sonido que se puede detectar en el conducto auditivo externo (CAE) causada por la actividad fisiológica coclear del producto de la audición”. (Kemp, Ryan y Bray, 1990).

Actualmente para el *screening* se utilizan las OEA provocadas:

#### • *OEA provocadas por un estímulo transitorio.*

Se obtienen como consecuencia de una estimulación de carácter transitorio, que se repite cada 20 milisegs. Con un sistema de detección en el CAE., se puede recoger un sonido de baja intensidad entre los 5 y 25 milisegs. después de la excitación. La baja amplitud del sistema obliga a disponer de un sistema de promediación. El estímulo transitorio puede ser un clic de carácter lineal o no, o un tono puro. Proporciona una respuesta amplia y de carácter general.

- *OEA provocadas por un estímulo con tono continuo:*

En estas se emite un estímulo continuo a una frecuencia determinada de manera que se observan las variaciones sobre el estímulo que producen las otoemisiones por adición o sustracción. Si evocamos las OEA con dos estímulos, tendremos como resultante los “productos de distorsión”, esto es que las OEA tiene unos componentes en una frecuencia que no están presentes en la estimulación. Los más frecuentes son los F1 y F2. De esta manera podemos barrer toda la cóclea en poco tiempo, pudiendo precisar qué frecuencias están dañadas y qué no puede percibir el individuo.

Por lo tanto es una prueba audiométrica objetiva, es decir, sin la participación activa del paciente. Se realiza mediante un sistema computarizado que tiene una serie de accesorios para emitir un clic y recibir una respuesta mediante un receptor-emisor que se introduce en el CAE y tiene un sistema de promediación que nos emite una serie de gráficos y datos de análisis de la respuesta. De esta forma podemos valorar la audición de un individuo. Tiene un límite relativo de 30 dB, algo más con los productos de distorsión.

Las otoemisiones son una prueba fiable; El *U.S. Prevence Service Task Force 1996*, 2 ed., da unas cifras de sensibilidad del 84% y especificidad del 92%, referidas a las primeras horas de vida. Si la prueba se efectúa entre el tercer y sexto día de vida, tiene una sensibilidad del 90% al 100% y una especificidad del 85% al 100% según diversos estudios (Dolhen y Chantry 1988).

Es una prueba de fácil aplicación:

- Rápida, se pueden explorar ambos oídos en un corto espacio de tiempo (< 5 minutos).
- La puede realizar personal técnico con una formación específica.
- No es invasiva: no precisa electrodos, simplemente es un receptor y un emisor que se adapta al CAE del niño.
- Es portátil, se puede realizar en la UCI neonatal, en la incubadora, en la habitación con los padres, además del lugar donde realicemos el estudio habitual.

El momento ideal para la realización de la primera prueba de *screening*, es antes de ser dados de alta en la maternidad. En nuestro medio suele ser el tercer o cuarto día. Es el momento adecuado para tener un acceso fácil a los niños y además, por el mayor número de horas de sueño del neonato, es más fácil la realización de los estudios. *Además, disminuye mucho el número de falsos positivos porque fundamentalmente mejoran las condiciones del oído medio.*

### b) Potenciales evocados auditivos

También es un sistema computarizado para el estudio dentro de nuestra especialidad de forma *objetiva* de la audición y de la vía auditiva. Es una prueba muy conocida, que sirve para determinar el umbral auditivo, pero fundamentalmente para el diagnóstico topolesional. Esta es una prueba más larga que la anterior, de 30 a 45 minutos para ambos oídos, más invasiva, puesto que precisa la colocación de electrodos previa limpieza enérgica de la piel y, en algunos casos, es precisa la sedación e incluso puede llegar a precisarse anestesia general. Los *potenciales evocados auditivos* actualmente están indicados en los niños para los casos en los que *no pasen de forma positiva las otoemisiones y para embriopatías como la producida por la toxoplasmosis y el Kernicterus*, y en el diagnóstico topolesional de diversa patología auditiva y del equilibrio. Estos tienen una sensibilidad próxima al 100% y una especificidad del 92,6%. El inconveniente que tienen con respecto a las otoemisiones es que su realización es larga de 30 a 45 minutos y, en muchos casos, es precisa la sedación.

En la actualidad también se están usando los *potenciales evocados automáticos* para la realización del *screening* neonatal desde el inicio.

Con estas dos pruebas podemos tener una seguridad importante del diagnóstico neonatal de las hipoacusias con una sensibilidad y especificidad en conjunto próxima al 100% y con un valor predictivo positivo del 84%.

### 1.3. Tiene tratamiento

Se dispone de tratamientos efectivos como son las audioprótesis con estimulación precoz y adiestramiento a los padres en técnicas de labio-lectura, seguido, si procede, de la colocación de un implante coclear (3). Todas estas técnicas, si se comienzan a aplicar precozmente, entre los 3 y 6 meses de vida, permiten obtener resultados muy favorables, evitando retrasos madurativos de las áreas auditivas y, por lo tanto, de la adquisición del lenguaje y del desarrollo cognitivo.

## 2. Características que debe reunir un programa universal de *screening* de la sordera

- Cobertura  $\geq 95\%$  de los recién nacidos.
- Detección de todos los casos de hipoacusia bilateral  $\geq 40$  db hl.
- Tasas de falsos positivos  $\leq 3\%$  y de falsos negativos = 0%.
- Tasa remisión estudio y confirmación diagnóstica  $< 4\%$ .
- Diagnóstico definitivo e intervención: 6 meses máximo.

### 3. Proceso del *screening* de la sordera

#### 1.ª Prueba:

Recién nacidos normales, al 3<sup>er</sup>-4.º día de vida

Recién nacidos cesárea, al 7.º día de vida

Recién nacidos en UCI, al alta

#### 2.ª Prueba:

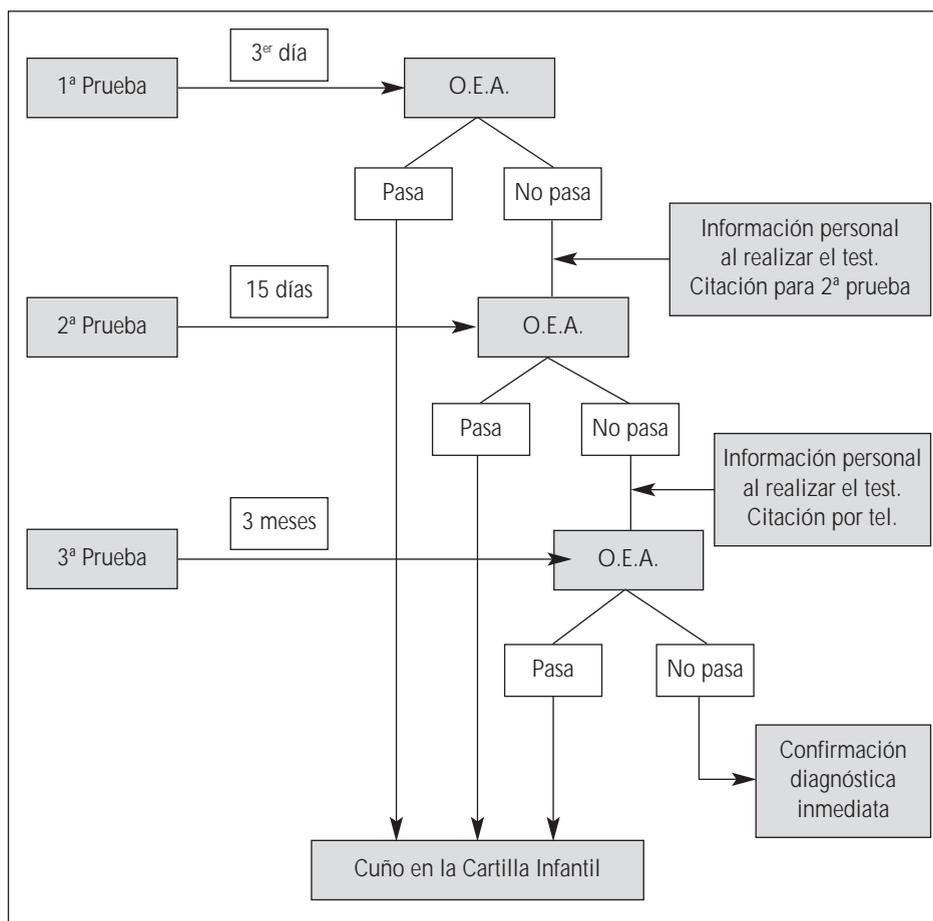
Recién nacidos normales, a los 15 días de vida

Retraso en la 1ª prueba, a los 7-15 días de la 1ª

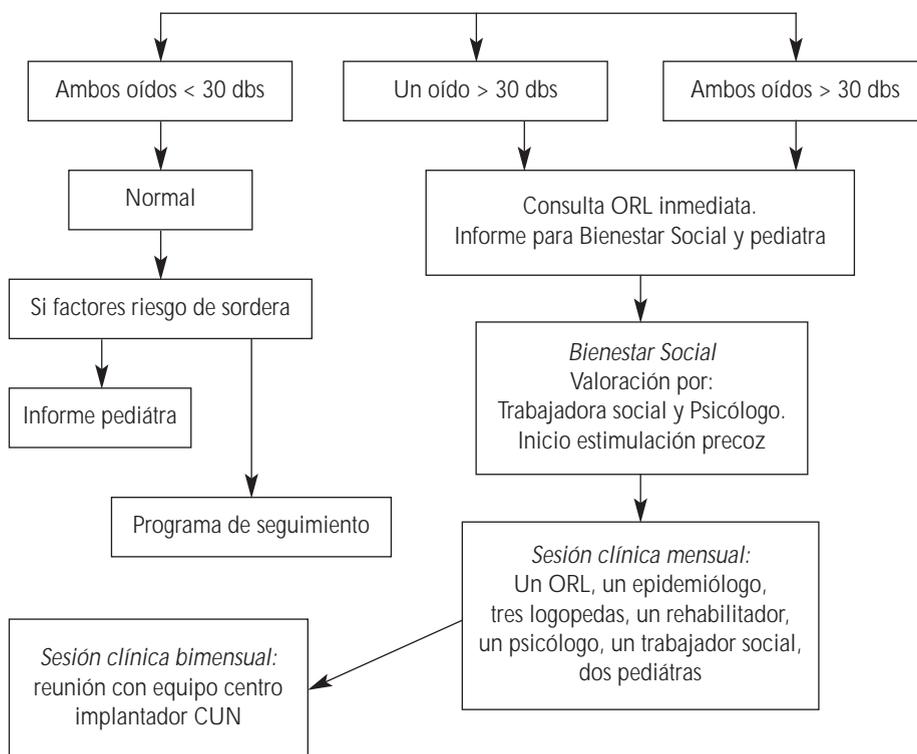
#### 3.ª Prueba:

A los tres meses de edad.

#### Protocolo del screening



#### 4. Protocolo de diagnóstico y tratamiento



##### 1. *Primera fase tras el diagnóstico.*

- Consulta por ORL infantil dedicado a las hipoacusias:
  - Historia completa.
  - Exploración ORL completa.
  - Valoración de pruebas complementarias.
  - Interconsulta a otros especialistas (neurología infantil, genética, neonatólogo).
  - Envío a Bienestar Social.

##### 2. *En Bienestar Social:*

- Recepción por trabajadora social.
- Valoración por psicólogo.
- Inicio trabajo con logopeda.

3. *Logopeda* (estimulación temprana antes de los 6 meses de edad):
  - Inicia trabajo con el niño:
    - Pasa test audiométricos.
    - Prepara a los padres material de trabajo, adecuado al niño, para realizar en casa.
4. *Seguimiento y tratamiento*:
  - Al mes, sesión clínica conjunta:
    - Se contrastan opiniones de los resultados de los potenciales con la observación de los logopedas.
    - Se valoran otras alteraciones observadas.
    - Si hay discrepancias o dudas se reevalúa al niño (ORL, neuropediatra, psicólogo, etc.).
    - Si es necesario se decide adaptación de audioprótesis.
    - Esto se hace mensualmente con cada niño hasta el inicio del colegio con tres años.
  - Reunión bimensual:
    - Valoración de niños con sordera profunda que pensamos que son susceptibles de implante coclear.
    - Seguimiento de los implantados.
    - Información a educación de los niños que llegan a la edad escolar.
5. *Tratamiento*:
  - Estimulación temprana.
  - Audífonos.
  - Implantes cocleares.
  - Tratamiento de los síndromes asociados.
  - Aulas adecuadas.
  - Control curricular en educación.

5. Datos del *screening* neonatal en Navarra hasta agosto del 2002
  - El rendimiento global de la fase de *screening* con otoemisiones acústicas es del 2,06 % (gráfico 1).
  - La tasa de detección de todo tipo de hipoacusias en Navarra es del 6,22 por 1.000 nacidos vivos.
  - La tasa de detección dentro de la población de riesgo de sordera es del 0,7 por 1.000 nacidos vivos (gráfico 2).

Gráfico 1

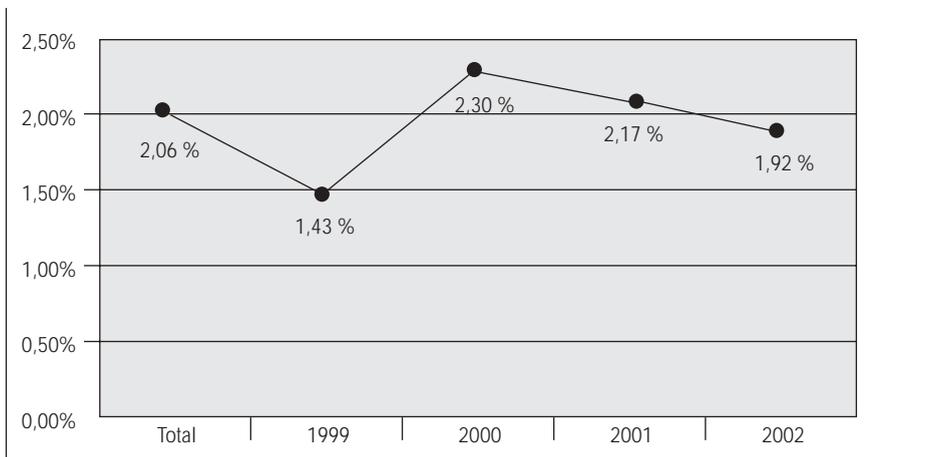
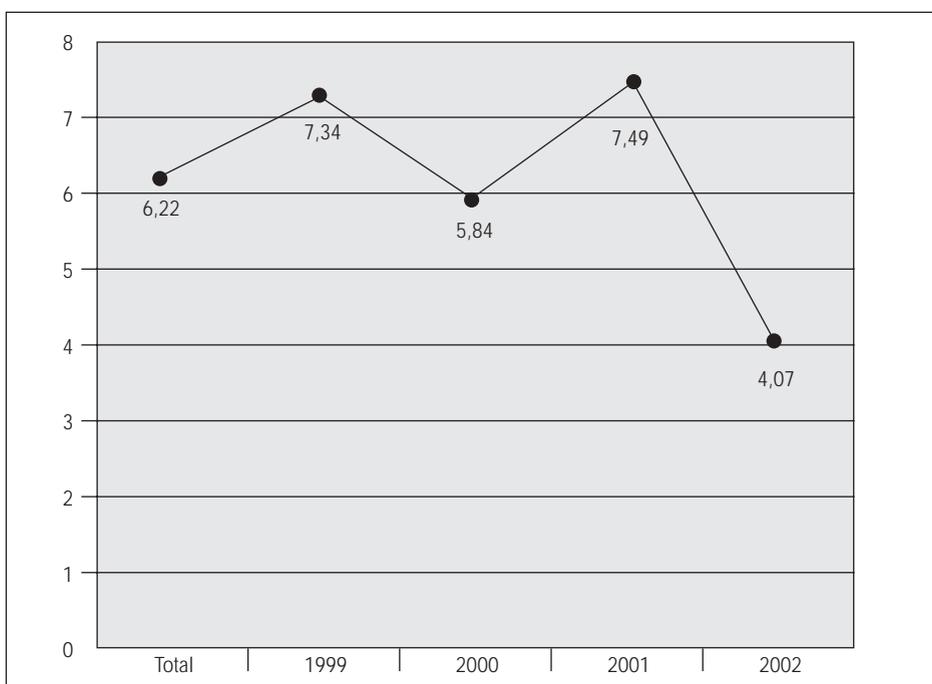


Gráfico 2



## Bibliografía

- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA) (1994): "Task Force recommends CPT Revisions", *Audiology Update*, 13, 12-13.
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. COMMITTEE ON INFANT HEARING (1989): "Audiologic screening of newborn infants who are risk for hearing impairment", *Asha*, 31, 89-12.
- APPUZZO, M., YOSHINAGA-ITANO, C. (1995): "Early Identification of infants with significant hearing loss and the Minnesota Child Development Inventory", *Seminars in Hearing*, 16(2) 139.
- BESS, Fh., 1993: "Early identification of Hearing loss: the whys, hows and whens", *The Hearing Journal*, 46, 22-25.
- BRASS, D., KEMP, D.T. (1994): "Quantitative assessment of methods for detection of otoacoustic emissions", *Ear and Hearing*, 15, 378-389.
- CULPEPPER, B. (1995:) "Universal newborn hearing screening with otoacoustic emissions in the United States of America", *National Otoacoustic Emissions Study Day*, University of Manchester Institute of Science and Technology, Manchester.
- (1997): "Neonatal screening via evoked otoacoustic emissions", en R. y G. THIEME (ed.): *Otoacoustic Emissions, Clinical Applications*. New York.
- DAVIS, A., BAMFORD, J., WILSON, I., RAMKALAWAN, T., FORSHAW, M., WRIGHT, S. (1997): "A critical review of the role of neonatal hearing screening in the detection of congenital hearing impairment", *Health Technology Assessment*, 1(10).
- DOYLE, K.J., BURGGRAAFF, B., FUJIKAWA, S., KIM, J. (1997): "ABS vs OEA for screening neonatal hearing", *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 41, 11-119.
- European consensus development conference on neonatal hearing screening* (1998): Milano.
- FIRST, L.R., PALFREY, J.S. (1994): "The infant or young child with developmental delay", *The new Journal of Medicine*, 330(7), 478-483.
- JOINT COMMITTEE ON INFANT HEARING (1994): "Position Statment", *Pediatrics*, 95, 152-156.
- KUHL, P., WILLIAMS, K., LACERDA, F., STEVENS, K., LINDBLOM, B. (1992): "Linguistic experience alters phonetic perception in infant by 6 month of age", *Science*, 255, 606-608.
- JACK, P., SHONKOFF, M.D., HAUSER, P., CRAM, E.D. (1987): "Early intervention for disabled infants and their families: a quantitative analysis", *Pediatrics*, 80(5), 650-658.
- JACOBSON, J., JACOBSON, C. (1996): "Current technology in newborn universal hearing detection", *Seminars in Hearing*, 17(2), 125-138.
- SNIK, A.F.M., MAKHDOUN, M.J.A., VERMEULEN, A.M., BROKX, J.P.L., VAN DEN BROEK, P. (1997): "Timing of coclear implantation in congenitally deaf patients is important", *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 41, 121-131.
- WENDE YELIN, M. (1994): "Medición de la Audición", en PAPARELLA, M., SHUMRICK, D., GLUCKMAN, J., MEYERHOFF, W., *Otorrinolaringología* (pp. 1135-1136). Panamericana.



# IMPLANTES COCLEARES: INDICADORES, FUNCIONAMIENTO Y PRONÓSTICO

*Alicia HUARTE / Maite MOLINA / Manuel MANRIQUE /  
Pilar MARTÍNEZ / Belen ANDUEZA / Ana RODRÍGUEZ*

Clínica Universitaria de Navarra

## 1. Qué es un implante coclear y cómo funciona

El implante coclear es una ayuda técnica que se prescribe a pacientes que sufren una sordera profunda bilateral neurosensorial de asiento coclear. Este grupo de sujetos padece una disfunción que afecta a las células sensoriales de la cóclea. En personas con audición normal, el sonido ingresa por el conducto auditivo externo alcanzando la membrana timpánica, comúnmente llamada tímpano, que a su vez transmite las vibraciones a un sistema de pequeños huesos ubicados en el oído medio. El estribo, el huesecillo localizado más profundamente, se articula en la ventana oval (una abertura localizada en la base de la cóclea) y transmite las vibraciones a un medio líquido que llena el interior de la cóclea. El movimiento de este líquido provoca deformaciones mecánicas en la membrana basilar que son detectadas por células sensoriales ciliadas que residen en una estructura llamada órgano de Corti. Las células forman cuatro largos surcos en la superficie de la membrana basilar. Las células sensoriales convierten las vibraciones mecánicas de la membrana basilar en señales eléctricas, que son conducidas por el nervio auditivo al cerebro.

Muchas clases de implantes han sido diseñados para emular este elaborado proceso de transmisión y estimulación, en pacientes con sordera neurosensorial. Todos los implantes cocleares tienen cuatro características comunes:

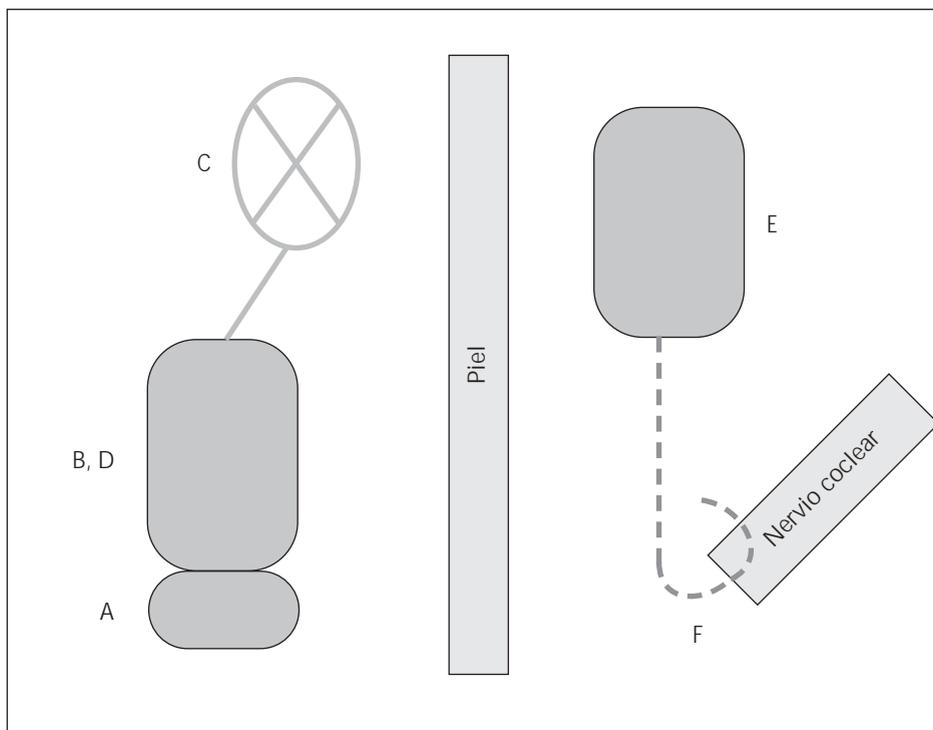
a) Un micrófono para captar los sonidos y transformarlos en señales eléctricas, que se ubica en una carcasa, similar a la de un audífono, que permanece colgada de la oreja en la región retroauricular.

b) Un procesador de sonidos que codifica las señales eléctricas procedentes del micrófono. Dicho procesador puede estar incorporado a la misma carcasa del micrófono o bien ser un elemento aparte conectado por un cable. El procesador tiene la misión de codificar las señales y enviarlas a un transmisor de forma circular localizado en la superficie de la piel en la región temporo-parietal.

c) Un sistema de transmisión que comunica el procesador con los componentes implantados quirúrgicamente. Este transmitirá las señales por radio frecuencia modulada a través de la piel.

d) Una batería que suministra energía al sistema.

e y f) Un receptor-estimulador que recoge las señales transmitidas por el transmisor y descodifica el mensaje, enviándolo a cada uno de los electrodos distribuidos a lo largo de una guía portadora de electrodos que el cirujano introduce en la cóclea a través de la ventana redonda o de un orificio practicado en sus paredes, que tienen la función de estimular el nervio coclear.



## 2. Para quién están indicados los implantes cocleares

Los implantes cocleares están indicados en pacientes que presentan una hipoacusia neurosensorial profunda bilateral de asiento coclear, que se benefician de forma insuficiente o nula de los audífonos y que además se sienten motivados hacia el implante coclear. Considerando criterios audiométricos esta indicación se concreta en individuos con umbrales auditivos bilaterales superiores a 90 dB de media en las frecuencias de 500 Hz, 1 kHz, 2 kHz y 4kHz, que además presentan, en campo libre con la utilización de audífonos, unos umbrales superiores a 55 dB y una discriminación de la palabra inferior al 30%, empleando listas abiertas. Además de cumplir los criterios audiométricos descritos, el candidato ha de ser estudiado más ampliamente antes de indicarse definitivamente un implante coclear, ya que no solamente es preciso conocer la intensidad de la hipoacusia, sino también descartar ciertas contraindicaciones tales como la agenesia bilateral de la cóclea, hipoacusias centrales, enfermedades psiquiátricas severas; también hay que analizar una serie de factores de valor pronóstico que influyen, en mayor o menor medida, en los resultados postimplantación. Por ello, es necesario practicar un proceso de selección, que tendrá diferentes peculiaridades según se trate de adultos o niños.

## 3. ¿Qué factores pronóstico influyen en los resultados?

Los resultados pueden tener una gran variabilidad en función de una serie de factores, algunos de ellos difíciles de definir. Los siguientes tienen importancia pronóstica:

1. *Duración de la hipoacusia*: entendiendo por este término el tiempo comprendido entre el momento de instauración de la sordera y el comienzo de estimulación a través del implante coclear. Existe unanimidad por parte de todos los autores en afirmar que los resultados tienden a ser significativamente mejores en aquellos individuos en los que el tiempo de privación auditiva es menor. Esta regla es aplicable a hipoacúsicos post o prelocutivos, si bien en estos últimos adquiere mayor relevancia. Por ello, la precocidad en el tratamiento es esencial, especialmente en los niños con sorderas congénitas, en las cuales, la aplicación de implantes cocleares en torno a los 2 años de edad facilitará unos resultados óptimos.

2. *Momento de aparición de la hipoacusia*: una hipoacusia, atendiendo al momento de su aparición, puede ser clasificada en dos grandes grupos: pre y postlinguales. En estos últimos, la existencia de una experiencia auditiva y de un lenguaje oral ya estructurado hace que estos pacientes, una vez implantados,

reconozcan fácilmente la información sonora aportada por el implante coclear y alcancen, en un periodo de tiempo relativamente corto, unos resultados que les permitan interactuar con el entorno siguiendo una modalidad auditivo-oral. En el caso de los pacientes prelinguales esta experiencia previa no existe, así que, la edad en la que se introduce la estimulación auditiva por medio del implante coclear resulta crucial para el pronóstico. En los últimos diez años esta técnica ha venido siendo ampliamente indicada en niños con hipoacusias profundas, de forma que los satisfactorios resultados alcanzados, especialmente cuando las implantaciones se llevaron a cabo en los primeros años de vida, han incrementado exponencialmente la utilización de este recurso.

Si bien los resultados de una implantación coclear en niños sordos prelinguales no solamente deben ser medidos por la aplicación de pruebas audiométricas, la percepción auditiva es una de las primeras manifestaciones “tangibles” después de una implantación, resultando además básica para la adquisición y desarrollo de otras habilidades comunicativas, como el lenguaje oral, y la progresión en otras áreas cognitivas, psicológicas, educativas y sociales.

Otro importante aspecto a considerar es la trascendencia que tendrán los potenciales resultados auditivos que se obtengan en el planteamiento rehabilitativo y educativo, después de la implantación y el inicio de la estimulación. Las perspectivas de alcanzar una excelente evolución en la percepción auditiva permitirán apostar por modelos de rehabilitación básicamente auditivo-verbales y una escolarización normalizada. Por el contrario, cuando las expectativas sean menos optimistas, habrá que optar por métodos de rehabilitación mixtos, que complementen la oralidad con el apoyo de la gestualidad y de la lectura labial, y los modelos de escolarización precisarán un mayor número de recursos humanos así como la realización de adaptaciones curriculares.

3. *Motivación*: la activa colaboración del paciente, familia y entorno social es esencial para desarrollar un adecuado proceso de rehabilitación que repercutirá en unos mejores resultados.

4. *Otros factores*: la utilización previa de audifonos, un modo de comunicación oral, acompañado de una buena lectura labial, una más profunda inserción de los electrodos, un rango dinámico más amplio en la estimulación promontorial son circunstancias indicativas de buen pronóstico.

## Bibliografía

- MANRIQUE, M. y HUARTE, A. (2002): *Implantes Cocleares*. Barcelona, Masson.  
NARBONA, J. y CHEURIE-MULLER, C. (1997): *El lenguaje del niño*. Barcelona, Masson.

# LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A LA DISCAPACIDAD AUDITIVA: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

*Nieves ALEMÁN / Juliana ARDANAZ / Jesús LECUMBERRI /  
Dolores MURUZÁBAL / M<sup>a</sup> Dolores POYO*  
Equipo de Audición y Lenguaje del CREENA

## 1. Servicios de atención al discapacitado auditivo

Hace ahora doce años aproximadamente, se realizaron en la Clínica Universitaria de Navarra los primeros implantes cocleares a niños sordos prelocutivos de nuestra comunidad. Estos alumnos tenían entonces entre 5 y 14 años. Cuatro años después, en 1994, se implantaban a tres niños sordos prelocutivos entre los 2 y los 2 1/2 años y, en la actualidad, la edad de implantación se puede dar antes del año de edad.

Junto al programa de implantes cocleares que la Clínica Universitaria de Navarra lleva a cabo en nuestra comunidad, el Servicio Navarro de Salud-Osasunbidea puso en marcha en noviembre de 1999 el plan de detección precoz de la deficiencia auditiva. Este hecho está asegurando y generalizando una atención temprana a todos los niños con deficiencia auditiva que nacen en Navarra así como a sus familias y la adaptación protésica más adecuada desde los primeros meses de vida del niño.

Desde el nacimiento hasta la edad de ser escolarizados (3 años), los niños y las familias son atendidos por profesionales del Centro Base del Departamento de Bienestar Social del Gobierno de Navarra iniciando el trabajo de habilitación de la audición y del lenguaje oral y el establecimiento de una comunicación eficaz con su entorno más inmediato. Al llegar el momento de ser escolarizados, el equipo específico de Audición y Lenguaje del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra recaba información de los citados profesionales para orientar a las familias la modalidad de escolarización más adecuada, organizar la respuesta educativa y continuar con el trabajo desarrollado con los niños y las familias. Los alumnos que han iniciado la escolaridad este curso 02/03 fueron

sujetos de este programa de detección precoz y, por lo tanto, todos ellos han recibido durante aproximadamente tres años atención especializada.

Profesionales de los cuatro servicios relacionados con la discapacidad auditiva (Servicio Navarro de Salud-Osasunbidea, Clínica Universitaria de Navarra, Centro Base del Departamento de Bienestar Social y Equipo de Audición y Lenguaje del Departamento de Educación), mantienen reuniones de coordinación para el seguimiento de los niños y la mejora de la atención a este colectivo.

## 2. Alumnado sordo en Navarra

Los datos que ha continuación se exponen corresponde al alumnado sordo escolarizado en el curso 02/03 en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, por ser éstas las etapas que entran dentro del ámbito de actuación del Equipo Específico de Audición y Lenguaje (fig 1).

- Educación Infantil (2.º ciclo):
  - Actualmente son siete los niños sordos escolarizados en esta etapa. Uno de ellos fue implantado antes del año, dos entre 1 y 2 años, y cuatro entre los 2 y los 3 años de edad. Todos los niños de esta etapa llevan implante coclear entre los que se encuentra un niño con problemas asociados a la discapacidad auditiva.
- Educación Primaria:
  - Actualmente están escolarizados veintidós niños sordos, de los cuales quince llevan implante coclear y tres audífonos. Otros cuatro niños han llegado este año a nuestra comunidad procedentes de otros países y están en proceso de valoración. Los alumnos que tienen audífonos, consiguen todavía una audición funcional a través de ellos, son niños que, en el momento de la detección, presentaban una pérdida de grado medio o severo y en estos momentos son ya profundas de grado I. Los niños implantados lo fueron a diferentes edades: dos entre 1 y 2 años, siete entre los 2 y los 3 años, cinco entre los 6 y los 10 años, después de perder los restos funcionales que conseguían a través de los audífonos, y un niño a la edad de 6 años y medio sin haber accedido previamente a una audición funcional.
  - En relación a los alumnos con audífonos, la colocación de estos se realizó en un caso antes de los 2 años y en dos casos a la edad de 3 años.
  - En esta etapa hay dos alumnos implantados con problemas asociados a la discapacidad auditiva.

- Educación Secundaria Obligatoria:
  - Son siete alumnos sordos escolarizados en esta etapa, de los cuales seis llevan implante coclear y uno audífonos. De los alumnos implantados, cinco lo fueron entre los 5 y los 7 años, y uno a la edad de 14 años después de perder progresivamente la audición que conseguía a través de los audífonos.
  - En relación al alumno con audífonos, la edad de colocación fue aproximadamente a los 18 meses.
  - En esta etapa hay dos alumnos implantados con problemas asociados a la discapacidad auditiva.
- Educación Secundaria Postobligatoria:
  - Son cuatro alumnos sordos, de los cuales dos llevan implante coclear y dos audífonos. Los alumnos implantados lo fueron a los 10 y a los 16 años, éste último consiguió durante un tiempo una audición funcional a través de los audífonos.
  - Con relación a los alumnos con audífonos, la edad de colocación fue en un caso alrededor del año y en el otro después de los 5 años por ser una pérdida postlocutiva.

Figura 1

<i>Etapas</i>	<i>E. Infantil</i>	<i>E. Primaria</i>	<i>E. Secundaria Obligatoria</i>	<i>E. Secundaria Postobligatoria</i>
Nº alumnos escolarizados	7	22	7	4
Nº alumnos implantados	7	15	6	2
Nº alumnos con audífonos		3	1	2
Nº niños en proceso valoración		4		
Niños con I.C. y problemas asociados	1	2	2	
<i>Edad implantación</i>				
Antes del año	1			
1-2 años	2	2		
2-3 años	4	6		
4-5 años		1		
5-7 años			5	
+ 6 años por pérdida progresiva		5		
+ 6 años sin restos auditivos anteriores		1		
+ 10 años con restos auditivos previos			1	1
+ 10 años sin restos auditivos previos				1
<i>Edad audífonos</i>				
1-2 años		1	1	1
A los 3 años		2		
Postlocutivo (+ 5 años)				1

### 3. Evolución en las observaciones realizadas sobre el implante coclear

Las observaciones que hemos realizado acerca de la funcionalidad de los implantes cocleares a lo largo de estos doce años se han modificando en función de la edad de implantación (fig. 2).

Las primeras valoraciones las realizamos sobre niños implantados entre los 5 y los 14 años de edad. Estos alumnos están en la actualidad en la Educación Secundaria Obligatoria o Postobligatoria o bien ya han dejado el sistema educativo. La ganancia que han obtenido del implante coclear es muy diferente y va a depender de la edad de implantación y de la funcionalidad de los restos auditivos que previamente habían conseguido a través de los audífonos. Se dan dos tipos de casuísticas:

a) En los alumnos implantados entre los 5 y 7 años y en aquellos que lo fueron en edades más tardías y que durante un tiempo consiguieron obtener restos funcionales a través de los audífonos, observamos que con el implante consiguen:

- Llegar a una buena identificación auditiva de palabras en series cerradas e incluso algunos consiguen identificar un porcentaje mínimo de palabras conocidas en series abiertas. Sólo un caso, el alumno implantado con menor edad (5 años), ha alcanzado una audición funcional para llegar a la comprensión y desarrollo del lenguaje a través de la misma.
- Mejorar la labiolectura al darles mayor referencia auditiva del habla.
- Ganar en inteligibilidad y claridad articulatoria.

b) En los alumnos implantados a partir de los 10 años y que apenas conseguían identificar algunas cualidades sonoras a través de los audífonos observamos que, con el implante, consiguen una mayor comodidad para el mundo sonoro, una mejor identificación de palabras en series cerradas y una mejora de la labiolectura, pero no se aprecia en ellos una ganancia en inteligibilidad del habla.

Las siguientes valoraciones fueron realizadas sobre niños implantados entre los 2 y los 3 años de edad. Estos alumnos iniciaron la escolaridad (3 años) sin poder identificar información en situaciones abiertas de comunicación oral, aunque sí podían identificar palabras y órdenes sencillas en situaciones cerradas o con claro apoyo contextual. Estos niños llevaban haciendo uso del implante entre uno y nueve meses pero, al finalizar la etapa de educación infantil (6 años), habían conseguido una audición funcional para comprender, aprender e interactuar en contextos orales y, además, habían desarrollado un lenguaje oral normalizado con el apoyo de la audición. Estos alumnos cursan actualmente Educación Primaria.

En estos momentos, la situación ha mejorado aún más gracias al programa de detección precoz de la deficiencia auditiva y a la posibilidad de implantar antes de los 2 años. Actualmente, hay niños sordos que inician la escolaridad a los 3 años con una audición funcional para comunicarse y aprender en contextos orales y con un lenguaje oral estructurado igual o muy similar al de los niños oyentes de su clase. Estos niños han sido implantados antes del año o entre el año y los 18 meses de edad, por lo que al iniciar la escolarización llevan haciendo uso del implante entre dos y dos años y medio. Este grupo de alumnos está actualmente en Educación Infantil y 1<sup>er</sup> ciclo de Educación Primaria.

Figura 2

<i>Edad de implantación y ganancia</i>			
<i>Más de 10 años y sin haber conseguido una ganancia funcional de los audífonos.</i>	<i>Entre los 5 y los 7 años o mayores que durante un tiempo consiguieron una audición funcional de los audífonos.</i>	<i>Entre los 2 y los 3 años.</i>	<i>Antes de los 18 meses.</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora la identificación auditiva en series cerradas.</li> <li>• Mayor comodidad en el mundo sonoro</li> <li>• Mejora la labiolectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buena identificación auditiva de palabras en series cerradas.</li> <li>• Algunos llegan a un porcentaje mínimo de identificación de palabras conocidas en series abiertas.</li> <li>• El alumno implantado a los 5 años ha llegado a comprender y desarrollar lenguaje a través de la audición.</li> <li>• Mejora la labiolectura.</li> <li>• Mejora la voz y el habla.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inician la etapa sin una audición útil para la comunicación y el desarrollo del lenguaje oral.</li> <li>• Finalizan la etapa con una audición funcional para la comunicación y el aprendizaje en contextos orales y para desarrollar un lenguaje oral normalizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inician la escolaridad con una audición funcional para la comunicación oral y el aprendizaje en contextos orales y con lenguaje oral desarrollado similar o igual que el de sus compañeros oyentes.</li> </ul>
<i>Edad de implantación y escolarización actual</i>			
<i>Más de 10 años y sin haber conseguido una ganancia funcional de los audífonos.</i>	<i>Entre los 5 y los 7 años o mayores que durante un tiempo consiguieron una audición funcional de los audífonos.</i>	<i>Entre los 2 y los 3 años.</i>	<i>Antes de los 18 meses.</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursan Educación Secundaria Postobligatoria o han dejado el sistema educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursan Educación Secundaria Obligatoria o Postobligatoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursan Educación Primaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursan Educación Infantil o 1<sup>er</sup> ciclo de Educación Primaria.</li> </ul>

En menos de cinco años, hemos pasado de tener niños que iniciaban la escolaridad sin experiencia auditiva, mudos y sin un sistema eficaz de comunicación, cuando la detección coincidía con el momento de la escolarización, a ni-

ños que se escolarizan a los 3 años con una audición funcional y un lenguaje oral normalizado.

#### 4. Organización actual de la respuesta educativa

La respuesta educativa se organiza en función de las necesidades educativas que el niño presenta en cada momento en función de las necesidades específicas relacionadas con su proceso de audición y desarrollo del lenguaje oral y en función del currículo del nivel educativo en el que se encuentre.

##### 4.1. Organización de las respuesta en Educación Infantil

Las necesidades que presentan los niños sordos al iniciar la escolaridad son muy diferentes. Unos alumnos (1<sup>er</sup> grupo) comienzan el colegio sin haber tenido apenas estimulación debido a una detección tardía, llevan poco tiempo con la ayuda protésica, la audición no es funcional y no han desarrollado un lenguaje eficaz para la comunicación y el aprendizaje. En cambio, otros alumnos (2<sup>o</sup> grupo) pueden ya entender palabras y órdenes sencillas a través de la audición y han iniciado la combinación de palabras (frase de dos palabras). Por último, otros (3<sup>er</sup> grupo) llegan ya entendiendo lo que se les dice y con un lenguaje oral normalizado propio de los niños de su edad. Son tres grupos bien diferenciados y por lo tanto la respuesta educativa que se organiza para cada uno de ellos es también diferente.

Con el 1<sup>er</sup> grupo, se introduce la comunicación bimodal en la escuela y en la familia. Es necesario desarrollar un programa intensivo de logopedia dirigido a desarrollar la audición y el lenguaje oral exigiendo, al inicio, un trabajo muy específico para acceder al mismo a través de la vista y del tacto, hasta poder contar con el apoyo de la audición. Determinados aspectos de la metodología Guberina son muy útiles para trabajar con estos niños. En el aula, reciben una atención muy individualizada y el profesor, además de utilizar la comunicación bimodal, precisa modificar la metodología. Estos alumnos requieren un apoyo intensivo para acceder a los contenidos seleccionados y adaptados para ellos. El trabajo que se desarrolla fuera del aula tiene la finalidad de prepararles para las situaciones de comunicación y de facilitar el seguimiento de determinadas actividades que van a desarrollar en la clase.

Con el 2<sup>o</sup> grupo la comunicación y el aprendizaje se puede establecer a través del lenguaje oral, aunque es preciso adaptar la complejidad lingüística y utilizar puntualmente el apoyo de los signos. El programa de logopedia se dirige a desarrollar y profundizar en identificación, discriminación y reconocimiento del lenguaje oral junto con el entrenamiento de la memoria auditiva y a inducir el desarrollo del lenguaje oral contando con el apoyo de la audición. Estos alumnos pueden

interactuar y aprender en el aula aunque determinados contenidos con mayor carga o complejidad lingüística deben ser trabajados en apoyo. El profesor del aula requiere utilizar algunos signos puntuales y apoyar la introducción de contenidos de lenguaje en imágenes y representaciones visuales. Estos niños necesitan situaciones todavía dirigidas e individualizadas de aprendizaje pero pueden acceder a todos los contenidos programados para el aula. El apoyo es menos intensivo.

Con el 3<sup>er</sup> grupo la comunicación y el aprendizaje se establece a través del lenguaje oral, al igual que se hace con sus compañeros de aula, debiéndose tener presente ciertas estrategias que favorezcan la recepción y la comprensión de todo lo que se dice o se explica en clase. La atención logopédica va dirigida a profundizar en la discriminación de pares de palabras, memoria y análisis auditivo, a corregir dislalias y a asegurar una expresión oral con la riqueza y complejidad propias de su edad. Estos alumnos pueden seguir todos los aprendizajes en el aula, siendo preciso un apoyo a posteriori para controlar y reforzar algunos aprendizajes, especialmente aquellos de mayor carga o complejidad lingüística. El apoyo que requieren no es intensivo.

Al finalizar la etapa, el primer y segundo grupo consiguen acceder a una audición funcional que les permite seguir los aprendizajes en el aula y desarrollar un lenguaje oral normalizado.

Actualmente, todos los niños sordos que cursan esta etapa, se comunican y desarrollan el aprendizaje en el aula con compañeros oyentes y todos, menos uno siguen los contenidos de la programación de aula. El alumno que cursa con adaptación curricular, tiene problemas asociados.

La intensidad y el tipo de apoyo que se da a los alumnos depende de las necesidades de cada uno de ellos. En estos momentos, el apoyo que se da fuera del aula va desde dos a cinco sesiones semanales. Unos requieren un apoyo previo a la presentación de los contenidos en el aula y otros sólo un refuerzo a posteriori. A nivel logopédico, la atención que reciben va desde dos a tres sesiones semanales.

La etapa de educación infantil es el momento de intensificar la atención con la finalidad de compensar el déficit que ha supuesto un tiempo sin audición y sin lenguaje, de adquirir una base de conocimientos que asegure la continuidad de los aprendizajes de la etapa siguiente y de alcanzar un nivel de desarrollo de la audición y del lenguaje oral que permitan la comunicación y el aprendizaje en contextos orales.

#### 4.2. Organización de la respuesta educativa en Educación Primaria

Antes de pasar a explicar la respuesta educativa, es necesario informar de las características que presenta el alumnado sordo que actualmente cursa Educación Primaria.

a) Características del alumnado en Educación Primaria

En esta etapa se da una mayor homogeneidad en las características del alumnado sordo. Las observaciones que hacemos de estos alumnos son:

- Oyen, tienen una audición funcional o útil.
- La habilidad para la labiolectura es reducida.
- La comunicación oral es eficaz.
- Han desarrollado un lenguaje oral normalizado.
- Llegan a comprender las lecturas y los textos de su nivel con una mayor autonomía y precisión.

A quienes no hayan tenido experiencia en la educación del alumnado sordo, estas observaciones les pueden inducir a pensar que los niños sordos actuales son oyentes y que no tienen necesidades educativas especiales. Por esta razón es necesario matizar las observaciones que hemos realizado y lo hacemos basándonos en el trabajo, en las evaluaciones y en el seguimiento realizado durante estos años.

- ¿Oyen normal?

Los alumnos que han alcanzado esta etapa tienen una audición funcional para identificar y comprender lo que se dice, pero esta audición no es totalmente normal. En un dictado a través de la audición, es decir, sin ver la cara de la persona que dicta, pueden escribir o repetir correctamente un porcentaje elevado de palabras, pero en otras tienen dificultades y errores en la identificación. Si las palabras son familiares para el niño, la reproducción es correcta, pero si la palabra no la conoce, es poco habitual y además tiene cierta complejidad en la composición silábica, suelen pedir repetición de la frase o la escriben incorrectamente. Esta misma dificultad se da cuando se trabaja la discriminación de pseudopalabras, especialmente, cuando éstas contienen sílabas trabadas, mixtas o consonantes finales.

- En el dictado de la frase *Un azul intenso hacía contraste* (Tale. II), suelen tener dificultad en las palabras *intenso* y *contraste* reproduciéndolas incorrectamente o sustituyéndolas por otras fonéticamente similar (intenso/intenso, contraste/contaste).
- En el dictado de la frase *Primitivas tribus germánicas de vida guerrera* (Tale. IV), un alumno escribió *Definitivas tribus germánicas de vida guerrera*.

En las pruebas de evaluación que se realizan para el seguimiento de los alumnos, se observa un bajo nivel o una menor habilidad en actividades de discriminación de pseudopalabras, discriminación de rasgos fonéticos, integración auditiva y memoria de dígitos si se compara con los resultados que obtienen los alumnos oyentes de su edad.

Por lo tanto, aunque es una audición muy funcional para recibir información, incorporar nuevo vocabulario y desarrollar el lenguaje y la comunicación oral, no es una audición totalmente normal. Hay ciertas consonantes que no las perciben con total claridad especialmente cuando van junto a otra consonante

o al final de palabra. Si la palabra es conocida la identifica bien, especialmente en frases o en relatos donde el niño tiene un soporte para poder realizar suplencia mental, pero si la palabra no es conocida y tiene cierta complejidad consonántica, oyéndola una sola vez no se hace con ella y la distorsiona o la sustituye. El profesor en el aula tiene que seguir estrategias adecuadas para alumnos hipocúsicos como es el requerir la atención visual del alumno al iniciar la explicación, facilitar la labiolectura, articular con claridad, escribir las palabras específicas en la pizarra, comprobar con más frecuencia la comprensión de lo explicado y utilizar las emisoras de F.M. en determinados momentos.

- ¿Qué pasa con la labiolectura?

Los niños funcionan a través de la audición lo que hace disminuir la habilidad para la labiolectura. En ciertos ambientes ruidosos o en situaciones con mucha carga lingüística, un mínimo de labiolectura es necesario y por lo tanto, es contenido de trabajo.

- ¿Qué significa una comunicación oral eficaz?

El habla de los niños de esta etapa es totalmente inteligible para todas las personas. Pueden seguir conversaciones en grupo reducido pero tienen algunas dificultades para participar en debates o conversaciones de gran grupo, lo cual requiere preparar la situación para que el alumno sordo capte bien todo lo que aportan los compañeros y pueda seguir el ritmo del debate.

- ¿Qué quiere decir desarrollar un lenguaje oral normalizado?

Desarrollar un lenguaje oral significa adquirirlo en contextos naturales de interacción, a través de la audición. Oyen a los demás y se pueden oír. Un hecho característico de estos niños es la presencia de “errores evolutivos” presentes en los primeros años del desarrollo del lenguaje oral. La superación de estos errores pueden tardar algo más de tiempo que en los niños oyentes.

Tener un lenguaje oral normalizado significa tener un lenguaje claro y adecuado para la edad cronológica.

En esta etapa han superado los errores de articulación. En algún caso puede ser preciso un entrenamiento vocal y fonémico para corregir algunos errores articulatorios que se producen en la expresión espontánea.

En el análisis de muestras de lenguaje oral y escrito y comparando con la expresión de los compañeros de su aula, se puede apreciar en algunos niños sordos una estructuración sintáctica más sencilla, un lenguaje menos rico y un uso menor de recursos lingüísticos (ej. pronombres personales complemento, nexos, locuciones).

El nivel de vocabulario suele ser algo más bajo en relación a su edad y curso, pero no en todos. El nivel que alcanzan algunos niños sordos en pruebas ba-

remadas es igual o superior a su edad cronológica. Un hecho característico es la adquisición de nuevo vocabulario a través de la audición, al igual que la información que se produce en su entorno social.

- ¿Qué pasa con la lectura comprensiva?

El acceso al significado de las palabras lo hacen especialmente a través de la ruta fonológica, aunque en ocasiones utilicen la ruta logográfica con el correspondiente error en la obtención del significado de determinadas palabras.

Con relación a las lecturas de su curso, pueden desconocer más palabras que sus compañeros y no dar el significado correcto a determinadas expresiones (Ej.: *bajo su reinado* = que están debajo de los reyes) o palabras polisémicas. Pueden tener también dificultad para obtener un significado correcto de expresiones hechas y de frases largas, complejas o redactadas de forma no directa como pueden ser las oraciones pasivas o las de complemento focalizado. Una vez que se asegura una atribución correcta de significados a las palabras y a las frases, el trabajo de comprensión y de obtención de información se desarrolla de forma ordinaria, a través del desarrollo de estrategias cognitivas de acercamiento, análisis, organización y obtención de información.

Hay alumnos sordos que no requieren una ayuda especial para comprender los textos de su aula; otros, en cambio, precisan un proceso más dirigido para atribuir los significados adecuados a las palabras y a las frases y para comprender los textos con la precisión y complejidad deseada para su nivel educativo. La adaptación lingüística de los textos y de las lecturas no es ya algo habitual, excepto en alumnos sordos con otras problemáticas asociadas.

En las evaluaciones realizadas para comprobar la comprensión lectora (Prolec), algunos alumnos obtienen un nivel adecuado para su curso y otros se desfasan en un año. El desfase es mayor en alumnos con problemas asociados.

#### b) Respuesta educativa

Una vez comentadas las características de estos alumnos, se expone el trabajo que se desarrolla con ellos y la organización de la atención educativa.

A lo largo de la etapa es necesario seguir desarrollando en logopedia los siguientes contenidos de trabajo:

- Profundizar en la discriminación, comprensión, análisis y memoria a nivel auditivo.
- Mantener una cierta habilidad para la labiolectura.
- Inducir el uso preciso de partículas morfológicas.
- Avanzar en estructuras de frases más largas y complejas.
- Controlar y reforzar la adquisición de vocabulario propio de su nivel educativo así como el dominio de los diferentes significados y acepciones de las palabras y de las expresiones, tanto literales como no literales.

Estos alumnos siguen los aprendizajes en el aula, siendo preciso que el profesor utilice determinadas estrategias que aseguren la recepción y la comprensión de las explicaciones y de las aportaciones de los compañeros. A todos ellos se les facilita emisoras de F.M.

Siguen los contenidos de la programación de aula, excepto los alumnos con problemáticas añadidas que requieren una adaptación curricular. Acceden a los contenidos de inglés y de música programados para el aula, siendo suficiente el refuerzo que les proporciona el profesor de la materia durante la clase.

La mayoría de los alumnos tienen asignados momentos de apoyo. De acuerdo con las necesidades del alumno y la idoneidad de la propuesta curricular de aula para atender a las mismas, el trabajo de apoyo o refuerzo se desarrolla sólo en el aula o bien se lleva a cabo fuera de la misma por el profesorado de apoyo o por el profesor de aula. Actualmente, cuatro alumnos no precisan ningún tipo de apoyo fuera de clase y el resto de los alumnos tienen entre dos y cinco horas semanales. Sólo unos pocos necesitan una explicación previa de los contenidos, siendo lo más habitual un apoyo dirigido al control y refuerzo de lo visto en clase. A nivel logopédico, la atención que reciben los alumnos oscila entre una y cuatro sesiones semanales.

#### 4.3. *Organización de la respuesta en Educación Secundaria*

Los alumnos que actualmente están en esta etapa fueron implantados después de los 5 años. Sólo dos alumnos presentan una audición funcional para entender el lenguaje en situaciones abiertas pero con mayor limitación que los que fueron implantados a edades más tempranas. El resto de los alumnos necesitan la labiolectura y/o la lengua de signos para manejarse en contextos orales.

Los alumnos con audición funcional comparten características con los alumnos de educación primaria, no así los alumnos sordos que han accedido más tarde al implante coclear. Estos alumnos tienen un nivel de vocabulario y un conocimiento del lenguaje oral limitado.

La ayuda que necesitan para seguir los contenidos de la etapa es muy intensiva y específica. El tipo de ayuda puede centrarse en el acceso a la información oral y escrita a través de la interpretación en lengua de signos y/o de la adaptación lingüística de los materiales escritos, en la adaptación de los elementos básicos del currículo y/o en el modo de organizar la atención.

La integración de un alumno sordo en un aula requiere del profesor el seguimiento de estrategias específicas dirigidas a la comunicación, a la enseñanza y a la evaluación. En algunos casos se requiere la presencia de una persona que les interprete a través de la lengua de signos las explicaciones que se dan en el aula.

El acceso a los contenidos del ciclo o de la etapa requiere en muchos casos una adaptación significativa en las áreas de mayor carga lingüística, siendo muy significativa en las áreas de Lengua y Literatura, Inglés y Música. Además de las adaptaciones en los contenidos objeto de aprendizaje, es necesario modificar la forma de enseñar y de evaluar.

La organización de la atención es diferente de unos alumnos a otros. Unos necesitan seguir las áreas de mayor carga lingüística fuera del aula en agrupamientos específicos de alumnos sordos y otros las pueden seguir en el aula ordinaria recibiendo atención fuera de la misma por parte del profesorado de apoyo o por parte del profesorado de los departamentos didácticos. Esta ayuda oscila entre 5 y 8 sesiones semanales. El tiempo de atención logopédica específica (audición y habla) se reduce en esta etapa a una sesión semanal.

Los alumnos de postobligatoria pueden recurrir a las ayudas económicas destinadas para alumnos con discapacidad que cursan este nivel con la finalidad de contratar algún profesor particular que les ayude en las áreas de mayor dificultad para ellos. Dentro del aula, exige al profesorado la utilización de estrategias específicas de comunicación y de enseñanza y en algún caso la entrada de un intérprete de la lengua de signos.

## 5. Evolución de las necesidades educativas especiales

El implante coclear en edades tempranas, junto a la detección precoz y a la atención educativa antes de los 3 años, ha conseguido paliar las graves implicaciones que conlleva una pérdida auditiva profunda.

No oír impide un desarrollo natural del lenguaje oral y limita la información, el conocimiento y la interacción al exigir del contexto unas determinadas condiciones que no se pueden generalizar a todo tipo de ambientes. Por otra parte, detecciones más allá de los 3 años de edad conllevan desfases importantes muy difíciles de paliar. De tal importancia es el cambio, que podemos hablar de un antes y de un ahora en las necesidades y en la respuesta educativa al alumnado sordo.

### a) ¿Qué ha cambiado?

Actualmente, un niño que nace con una pérdida auditiva muy profunda, tiene la posibilidad de un implante coclear que progresivamente y con la ayuda de la intervención logopédica, le va a posibilitar una audición funcional. Los niños siguen siendo sordos, pero un niño con implante coclear es un niño que mientras hace uso de él oye, aunque su audición no llegue a ser totalmente normal, evitando permanecer de forma continuada sin la estimulación que la audición proporciona al desarrollo global de la persona.

Una detección precoz de la deficiencia auditiva y la audición funcional que se puede conseguir del implante coclear paliar considerablemente la gravedad de las implicaciones de una pérdida auditiva profunda y unas necesidades educativas menos específicas conllevan un mayor grado de normalización y de integración en el acceso a la escolarización, comunicación y aprendizajes.

- Audición

Se ha pasado de tener una audición limitada al mundo sonoro o a contextos lingüísticos muy cerrados, a una comprensión del lenguaje oral en contextos abiertos de comunicación oral.

- Recepción del lenguaje

Se ha pasado de una recepción del lenguaje oral a través de la labiolectura a una recepción del lenguaje por vía auditiva.

- Acceso al lenguaje oral

Se ha pasado de una habilitación del lenguaje oral a través del uso de metodologías y técnicas muy específicas en contextos didácticos, a un desarrollo normalizado del lenguaje oral en contextos naturales. Acceder a los elementos suprasegmentales y segmentales del habla exigía técnicas de desmutización muy específicas al no poder contar con la el apoyo auditivo. La amplitud lexical y semántica, las reglas y arbitrariedades de la morfosintaxis, así como las normas que rigen los intercambios lingüísticos y comunicativos debían ser enseñados.

- Dominio del lenguaje oral

Se ha pasado de un limitado conocimiento del lenguaje oral a un dominio adecuado del mismo. Utilizan un lenguaje inteligible, correcto y adaptado a las diferentes variables del contexto comunicativo.

La amplitud lexical y semántica, la arbitrariedad del lenguaje, las reglas implícitas que rigen los intercambios lingüísticos, hacían imposible llegar a un dominio del lenguaje oral adecuado a su edad y nivel educativo. En muchas ocasiones, el habla era poco funcional para la interacción oral con personas no acostumbradas a su expresión y los agramatismos o errores gramaticales restaban inteligibilidad a lo que querían decir.

- Comunicación e información

Se ha pasado de una comunicación y una recepción de información limitadas a contextos que supieran adaptarse a las características del niño (lengua de signos, ajustes lingüísticos, comunicación bimodal, labiolectura) y exigiendo en

ocasiones una intervención guiada propia de contextos didácticos, a una comunicación y a una recepción de información posibles en todo tipo de ambientes y con todo tipo de personas.

b) ¿Qué han supuesto estos cambios en la atención al alumnado sordo?

- Comunicación y metodología

Si bien en los primeros años de Educación Infantil, algunos niños requieren una comunicación oral complementada y una metodología específica para acceder al lenguaje oral, en la situación actual, enseguida llegan a adquirir una audición y un desarrollo del lenguaje oral que les posibilita la comunicación y el aprendizaje en contextos orales, con la ayuda de estrategias y metodologías fácilmente asumibles en las aulas y generalizables a todo tipo de centros educativos.

- Currículo

Un porcentaje elevado de alumnos sordos requerían importantes adaptaciones en los contenidos de varias áreas del currículo, lo cual limitaba el acceso a estudios superiores.

En estos momentos, los alumnos sordos implantados precozmente acceden a todos los contenidos de aula, entre los que se encuentran los contenidos que implican audición y lenguaje oral de las áreas de música, inglés, euskera y castellano. Los alumnos sordos que cursan con adaptación curricular en contenidos son aquellos que tienen alguna problemática o discapacidad añadida.

Sólo al inicio de educación infantil, algunos niños sordos implantados pueden necesitar una selección y adaptación de los contenidos programados para el aula.

Anteriormente, la integración de un alumno sordo en el aula exigía importantes adaptaciones en la comunicación con el profesorado y con sus compañeros, así como en la forma de enseñar y de evaluar. En estos momentos se requieren ciertas estrategias fácilmente asumibles por todos los que se relacionan con estos niños.

- Apoyo o ayuda para acceder al currículo

El seguimiento de los contenidos de aula exigía apoyos intensivos y permanentes a lo largo de toda la escolaridad, especialmente en las etapas de educación infantil y de educación secundaria. Actualmente, la ayuda que requieren los alumnos de educación infantil y de educación primaria es mucho menor al ser capaces de aprender con mayor autonomía y eficacia en las aulas ordinarias. Así mismo, de necesitar una preparación previa para acceder a los contenidos que se iban a presentar en el aula, en estos momentos, muchos niños de educación infantil y primaria, requieren sólo un apoyo a posteriori con la finalidad de controlar y reforzar los aprendizajes adquiridos en el aula.

- Acceso a niveles complejos de comprensión lectora

Un limitado dominio del lenguaje oral y un bajo nivel de información limitaban una comprensión lectora autónoma y eficaz de los textos y de las lecturas de su curso educativo. Eran bastantes los alumnos que requerían una adaptación lingüística de los mismos y un trabajo muy dirigido para llegar a comprender y obtener una información precisa. Sin esta adaptación y sin esta ayuda, muy pocos llegaban a una comprensión adecuada a su nivel o a su edad.

En estos momentos, algunos niños alcanzan el mismo nivel lector que sus compañeros de clase y otros precisan una ayuda menos intensiva, lo cual significa que actualmente los niños llegan a una comprensión lectora con una mayor autonomía y eficacia.

- Escolarización

La mayoría de los alumnos sordos requerían ser escolarizados en los centros de integración preferente para alumnos sordos, con las consiguientes dificultades para los alumnos que vivían lejos de estos centros. El internado en muchos casos era inevitable.

En estos momentos se ha generalizado la integración a todo tipo de centros ordinarios de la comunidad, lo que evita el internado y los desplazamientos a centros fuera de su entorno social. Las necesidades educativas especiales son menos específicas en cuanto a comunicación, metodologías y organización de la respuesta educativa, lo que permite asegurar la atención que precisan en la mayoría de los centros públicos y concertados. Este hecho es muy importante en esta comunidad donde un 60% del alumnado sordo vive lejos de la capital y disperso por todo el territorio.

- Contexto familiar y social

Todos los padres de niños sordos de nuestra comunidad son oyentes y por lo tanto la modalidad de comunicación que conocen es la oral.

En un inicio deben aprender signos para iniciar la comunicación con sus hijos pero pronto pueden utilizar el lenguaje oral lo que asegura durante toda la vida unos intercambios lingüísticos fluidos y ricos entre padres e hijos y entre iguales.

Por otra parte, los niños pueden establecer intercambios comunicativos con cualquier niño o adulto de su entorno al no precisar de éstos el conocimiento de estrategias o de signos que los posibiliten.

## 6. Necesidades que presentan actualmente los alumnos sordos

Para finalizar, se va a exponer las características actuales de los alumnos sordos implantados en edades tempranas y las necesidades que presentan.

### 6.1. *Características actuales*

A partir del trabajo desarrollado durante estos doce años con niños implantados y del seguimiento y estudio realizado a todos ellos, se han observado las siguientes características o déficits en comparación con las habilidades y niveles de los niños oyentes de su aula:

a) *Audición*: Hay palabras nuevas que no aprenden con sólo oírlas una vez, sobre todo si tienen alguna complejidad en la composición silábica. Los resultados que alcanzan en las pruebas de discriminación, integración auditiva y memoria de dígitos son más bajos.

b) *Lenguaje oral*: Puede ser en algunos casos más sencillo y pobre y presentar un menor dominio del uso de partículas morfológicas con poca carga semántica (contractos, personales complementos, locuciones adverbiales, algunas acepciones de las preposiciones, nexos) y presentar más dislalias que sus compañeros en los primeros años.

c) *Léxico y semántica*: Pueden presentar un nivel de vocabulario algo inferior al que corresponde a su edad y nivel educativo, ser más imprecisos en las definiciones y desconocer significados no literales de expresiones y frases hechas.

d) *Lectura*: Pueden atribuir significados erróneos a determinadas palabras, bien por haber hecho un acceso logográfico o bien por desconocer más vocabulario. Así mismo pueden tener dificultad para obtener un significado preciso y correcto de determinadas frases y expresiones. Algunos pueden seguir necesitando ayuda para llegar a la comprensión precisa de los textos.

### 6.2. *Necesidades educativas actuales*

¿Qué es necesario seguir trabajando?

- Audición

Al inicio es necesario un trabajo intensivo para llegar a la identificación de palabras de su vocabulario y de frases sencillas. Luego es necesario continuar con la identificación de nuevas palabras y de frases cada vez más complejas, con la discriminación de consonantes, de pseudopalabras y de pares fonéticos y con el análisis auditivo. Igualmente se necesita trabajar la comprensión y memoria auditiva de órdenes frases y relatos.

- Labiolectura

Es un contenido de trabajo con la finalidad de que no la pierdan totalmente.

- Lenguaje oral

En un inicio, cuando no se cuenta con el apoyo de la audición, el trabajo requiere estrategias y técnicas muy específicas.

Después, el trabajo se limita a la corrección de determinados fonemas asegurando unos puntos de articulación correctos.

Se controla y se refuerza la adquisición del vocabulario propio de su edad y nivel educativo, asegurando un conocimiento preciso de los significados y acepciones de las palabras y de las expresiones.

Se corrige y se induce a desarrollar estructuras cada vez más complejas así como al uso preciso de partículas morfológicas.

- Comprensión lectora

En una primera lectura es necesario asegurar la comprensión correcta de palabras, expresiones y de determinadas frases. En una segunda lectura será necesario asegurar la comprensión precisa del contenido explícito e implícito en el texto y la organización correcta de las ideas o de la información que se obtenga de él. El grado de ayuda depende de cada niño ya que en la comprensión lectora inciden también otros factores de carácter cognitivo además del dominio lingüístico que se tenga.

- Expresión escrita

Al igual que lo comentado en la expresión oral es necesario corregir e inducir una expresión escrita cada vez más rica, compleja y ordenada.

- Acceso a la comunicación y al aprendizaje en el aula

En un inicio, se establece la comunicación bimodal hasta que la audición y el lenguaje oral desarrollado sean útiles para la comunicación oral. En estos momentos hay niños que ya inician la escolaridad sin precisar complementar el lenguaje oral con signos. En Educación Primaria, todos los niños implantados en edades tempranas se relacionan, aprenden y desarrollan habilidades lingüísticas cada vez más complejas a través de la comunicación oral.

Sin embargo, no hay que olvidar que la audición no es totalmente normal y, además, algunos niños pueden presentar todavía un cierto retraso en el desarrollo del lenguaje. Por esta razón, el profesorado tiene que seguir una serie de estrategias adecuadas para alumnos hipoacúsicos que aseguren la recepción y la comprensión de toda la información que se genera en el aula.

- Acceso a los contenidos de la programación de aula

Además de la audición hay otros condicionantes personales y ambientales implicados en el aprendizaje y en el desarrollo del lenguaje oral. Por esta razón,

además de la historia personal de cada niño en cuanto al momento de la detección, a la edad de implantación y a la ganancia auditiva que cada uno consigue, hay otros factores que están condicionando el aprendizaje. Por lo tanto, la intensidad y el tipo de apoyo va a depender de las características de cada niño y de la idoneidad de la propuesta curricular para atender a sus necesidades.

## 7. Conclusiones

El cambio acaecido en menos de una década en la educación del alumnado sordo como resultado del programa de implantes cocleares y del programa de detección precoz de la deficiencia auditiva es tan significativo que en estos momentos estamos hablando de un antes, de un ahora y de un futuro cada vez más esperanzador.

Son varios los estudios que el Equipo de Audición y Lenguaje seguirá realizando dentro de sus funciones de atención y seguimiento al alumnado sordo. En estos momentos sólo podemos concluir con una visión muy optimista del cambio producido sobre un alumnado implantado en su mayoría después de los 2 años y que no ha llegado todavía más allá de la etapa de Educación Primaria.

A partir del seguimiento que se seguirá realizando al alumnado sordo podremos obtener información de la evolución de estos alumnos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria así como de la evolución de los niños implantados antes de los 18 meses y que en estos momentos cursan Educación Infantil y 1<sup>er</sup> ciclo de Educación Primaria.

Por otra parte, durante este curso vamos a tener algunos alumnos con implante bilateral siendo ésta otra variable de estudio y seguimiento.

A continuación se exponen las necesidades y características de los alumnos sordos comparando el antes y el ahora (fig. 3).

Figura 3

Necesidades	Características en Educación Infantil y Primaria	
	Antes	Ahora
Comunicación:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje oral complementado.</li> <li>• Lengua de signos.</li> <li>• Lengua oral a través de la labiolectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje oral complementado en un inicio.</li> <li>• Lenguaje oral a través de la audición con el apoyo de la labiolectura en determinadas circunstancias.</li> </ul>
Audición:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Residual</li> <li>• Identificación de palabras en series cerradas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcional.</li> <li>• Comprensión del lenguaje en situaciones abiertas.</li> </ul>
Labiolectura:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recepción del lenguaje oral a través de la labiolectura.</li> <li>• Gran habilidad para la labiolectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recepción del lenguaje oral a través de la audición.</li> <li>• Poca habilidad para la labiolectura. Necesidad de mantener un mínimo.</li> </ul>
Habla:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso al habla a través de técnicas de desmutización sin el apoyo auditivo.</li> <li>• Habla no siempre inteligible para todas las personas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso al habla con el apoyo de la audición.</li> <li>• Habla inteligible para todas las personas.</li> </ul>
Vocabulario:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se enseñaba todo.</li> <li>• Limitado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo adquiere a través de la audición.</li> <li>• Amplio.</li> </ul>
Expresión oral:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a través de procesos intencionados de enseñanza-aprendizaje. Utilización de estrategias muy específicas.</li> <li>• Dominio limitado y con errores o agramatismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo del lenguaje a través de la audición, en contextos naturales. Utilización de estrategias inductivas.</li> <li>• Expresión oral normalizada.</li> </ul>
Comprensión lectora:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación lingüística de los textos.</li> <li>• Trabajo intensivo, poca autonomía para acceder a textos de su interés y de su nivel.</li> <li>• Muy limitada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin adaptación lingüística.</li> <li>• Mayor o menor ayuda según el nivel de vocabulario y las habilidades personales para la comprensión lectora.</li> <li>• Proceso más autónomo y eficaz.</li> </ul>

Necesidades	Características en Educación Infantil y Primaria	
	Antes	Ahora
Expresión escrita:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura pobre. Errores gramaticales o agramatismos que restaban inteligibilidad al contenido.</li> <li>• Enseñar todos los aspectos formales de las palabras, de la frase y de los textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura normalizada, totalmente comprensible.</li> <li>• Inducir y favorecer un desarrollo complejo y rico.</li> </ul>
Acceso a la información:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relegada sólo a contextos que se ajustaban al alumno.</li> <li>• Limitada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continua y similar a la que reciben sus compañeros.</li> </ul>
Currículo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptaciones importantes en las materias de mayor carga lingüística.</li> <li>• Adaptaciones muy significativas en lengua, inglés, y música.</li> <li>• Metodología muy específicas.</li> <li>• Pocos alumnos accedían a estudios superiores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajustes curriculares poco significativos.</li> <li>• Acceso a otras lenguas orales.</li> <li>• Metodologías asumibles dentro del aula.</li> </ul>
Apoyos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo intensivo y permanente a lo largo de toda la escolarización.</li> <li>• Agrupamientos específicos de alumnos sordos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disminución de los apoyos.</li> <li>• Seguimiento de los aprendizajes en las aulas ordinarias.</li> </ul>
Escolarización:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centros de integración preferente.</li> <li>• Internado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centros ordinarios.</li> <li>• Posibilidad de continuar la escolarización en sus pueblos.</li> </ul>

## Bibliografía

- BECERRO, P., PÉREZ, E. (1986): *Educación del niño sordo en integración escolar*. Madrid, Cuadernos de la UNED.
- ECHETA, G. y MINGUILLÓN, C. (1995): *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Madrid, Centro de Desarrollo Curricular.
- FERNÁNDEZ y VILLALBA (1996): *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència (Col. Lecció Documents de Suport, n. 6).
- GARCÍA FERNÁNDEZ y PÉREZ COBACHO (2001): *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia, DM-Diego Marín.
- HUARTE, A. (1990): *Manual de Rehabilitación del Implante Coclear (adultos)*. Pamplona, Departamento de Otorrinolaringología, Universidad de Navarra.

- HUARTE, A., OLLETA, M.I., MOLINA, M., GARCÍA, M. (1992): *Guía de Rehabilitación del Implante Coclear en niños*. Pamplona, Clínica Universitaria, Facultad de Medicina, Universidad de Navarra.
- JUÁREZ y MONFORT (2002): *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid, Ediciones Entha.
- (2001): *Algo que decir. Hacia la adquisición del lenguaje: Manual de orientación para los padres de niños con sordera de 0 a 5 años*. Madrid, Ediciones Entha.
- MANRIQUE y HUARTE (2002): *Implantes cocleares*. Barcelona, Masson.
- PUYUELO y otros (2002): *Intervención del lenguaje. Metodología y recursos educativos. Aplicaciones específicas a la deficiencia auditiva*. Barcelona, Masson.
- TORRES MONREAL, S. y otros (1995): *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- SEGOVIA, J.D. y PEÑAFIEL MARTÍNEZ (coords.) (1995): *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- SILVESTRE, N. y otros (1998): *Sordera, comunicación y aprendizaje*. Barcelona, Masson.
- VV.AA (1995): *Asesoramiento a familias de niños y niñas sordos. Orientaciones y pautas de actuación*. Madrid, Documento y vídeo, MEC, Centro de Desarrollo Curricular.
- VV.AA. (2002): *Lola y su familia. Guía para padres y madres de niños sordos*. Madrid, CNSE.

# NECESIDADES Y RESPUESTA EDUCATIVA A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN UN CENTRO ORDINARIO

*Patricia BADÍA / Garbiñe TELLETXE*  
Colegio "Santa Luisa de Marillac" (Barañáin)

*Dolores MURUZÁBAL*  
CREENA

## 1. Características del centro

"Santa Luisa de Marillac" es un centro concertado ubicado en Barañáin, localidad anexa a Pamplona, en el cual se imparten el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, y que cuenta con dos líneas en todos los niveles. La mayoría de las familias de los alumnos que acuden al centro proceden de un nivel socioeconómico medio-alto. El número de alumnos matriculados para el curso actual, 2002-2003 es de 675, y cuenta con 44 profesores en plantilla.

Del número total de alumnos que hay en el centro, 20 presentan necesidades educativas especiales. Para atender a estos alumnos, además de los profesores tutores, el centro dispone de un equipo formado por tres profesoras de pedagogía terapéutica, dos logopedas y dos psicopedagogas.

## 2. Características de los alumnos

De los 20 alumnos con necesidades educativas especiales, 4 presentan discapacidad auditiva. Estos alumnos están escolarizados en el curso correspondiente a su edad:

- Un alumno cursa 1.º de Educación Infantil.
- Los tres restantes, Educación Primaria: dos en el primer ciclo (1.º y 2.º), y el tercero en el segundo ciclo (4.º).

Tres niños utilizan implante coclear y uno audífono. Los alumnos de primaria tienen la posibilidad de hacer uso de F.M. en el aula.

Los cuatro alumnos tienen como referente curricular la programación de aula y siguen las explicaciones a través de la comunicación oral. Los alumnos implantados se apoyan casi exclusivamente en la audición y el alumno con audífonos requiere de otras ayudas como la lectura labial y el ajuste lingüístico del profesor.

El lenguaje oral es normalizado y acorde con su edad y los niños implantados son capaces de ajustarse a cualquier situación comunicativa que se presente.

Tanto fuera como dentro del aula, hacen uso de los medios de comunicación habituales, siendo este uso muy eficaz en los niños con implante coclear.

Las relaciones interpersonales que estos niños establecen tanto con sus iguales como con el profesorado las realizan a través de la comunicación oral.

### 3. Déficit auditivo: detección, diagnóstico y atención precoz

De los cuatro alumnos que presentan déficit auditivo, tres fueron diagnosticados antes del año como una hipoacusia neurosensorial bilateral profunda.

Al cuarto alumno la pérdida auditiva le fue detectada a la edad de dos años y nueve meses y en este momento el diagnóstico fue de hipoacusia neurosensorial bilateral severa-profunda. Actualmente, el diagnóstico es de pérdida bilateral profunda. La detección fue tardía por lo que inició la escolaridad a la edad de 3 años sin haber recibido una adecuada estimulación temprana. Desde el momento de la detección viene utilizando audífonos retroarticulares en ambos oídos.

En los niños implantados, además de la detección y diagnóstico precoz, cabe destacar la temprana edad en que se les realizó dicho implante: 20, 13 y 9 meses. Resaltamos estos dos aspectos porque creemos que han influido muy positivamente en la evolución de estos alumnos, ya que han podido aprovechar desde muy pequeños una estimulación auditiva de muy buena calidad. De hecho desde nuestra experiencia podemos decir que el alumno que fue implantado a los 9 meses llegó al centro en mejores condiciones que los implantados posteriormente, en lo que se refiere a audición y lenguaje. Los otros dos alumnos implantados precozmente, en el momento de incorporarse al centro, necesitaron mayor número de sesiones individuales con el logopeda y el profesor de apoyo.

En lo que se refiere al trabajo realizado antes de que llegaran a nuestro centro no podemos dejar de nombrar al Centro Base, dependiente del Departamento de Bienestar Social del Gobierno de Navarra, donde recibieron estimulación y atención educativa temprana especializada y asesoramiento familiar. Gracias a esta atención precoz iniciaron la escolaridad a la edad de tres años con un buen nivel de comunicación oral.

El alumno con una detección tardía, sin haber utilizado convenientemente los servicios de atención temprana, inició la escolaridad con un nivel de compe-

tencia lingüística y comunicativa muy reducida y sin apenas experiencia auditiva; presentaba un vocabulario cuantificable muy escaso (cuatro palabras), emitía cinco fonemas consonánticos y alguna vocal de modo poco preciso.

#### 4. Necesidades educativas actuales

A la hora de describir cuáles son las necesidades que plantean estos alumnos y, en función de esto, cuál es la respuesta que se les ofrece, nos referiremos a dos grupos. Por un lado los tres alumnos que utilizan implante coclear y por otro el alumno que utiliza audífonos.

A los alumnos que tienen implante coclear, éste les aporta la audición suficiente para poder participar en las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje sin previo adelanto de conocimientos, siendo necesaria en algún momento la comprobación o refuerzo posterior.

Las necesidades que este grupo presenta son:

- *Audición:*
  - Discriminación auditiva.
  - Memoria auditiva.
  - Corrección articuladora (alumno de educación infantil).
- *Morfosintaxis:* se induce el desarrollo de un lenguaje cada vez más rico y complejo de acuerdo con las pautas evolutivas que siguen los niños oyentes de su edad: uso de distintos tipos de oraciones y uso preciso de las formas verbales, de las partículas y de las concordancias.
- *Semántica:* controlar la adquisición correcta del vocabulario y asegurar un conocimiento amplio de los significados.
- *Comprobación* del aprendizaje de los contenidos de aula con mayor carga lingüística y de la información dada en el aula.
- *Lectura labial:* esta habilidad la tienen muy poco desarrollada ya que no hacen uso de ella puesto que reciben la información por audición. Se trabaja este aspecto para aquellas situaciones que por algún motivo concreto no pueden hacer uso del implante.

El alumno que utiliza audífonos pierde información, por eso presenta necesidades educativas diferentes, ya que la audición que le aportan no es la misma que la que reciben los alumnos con implante coclear. Presenta una articulación y una voz inteligible para cualquier persona y en estos momentos emite correctamente todos los fonemas en todas sus posiciones. La lectura labial es muy buena, de hecho es la estrategia que más emplea para recibir el mensaje del interlocutor.

Las necesidades mayores se centran en lo que se refiere a razonamiento verbal sobre contenidos e informaciones lingüísticas: comparaciones y asociaciones entre significados, relaciones de causa-efecto, deducciones e hipótesis...

Teniendo en cuenta estas necesidades, las áreas en las que demanda una ayuda especial son:

- Área de Lengua:
  - Refuerzo y ampliación del vocabulario trabajado en el aula.
  - Comprensión y uso de expresiones coloquiales y de lenguaje metafórico.
  - Composición y comprensión oral y escrita de diferentes tipos de textos.
  - Mejora de la riqueza y complejidad expresiva.
- Área de Conocimiento del Medio, ya que no sólo es una de las áreas que más contenido verbal tiene, sino que además la información y los conocimientos previos son fundamentales para realizar los nuevos aprendizajes.
- Área de Matemáticas, en Áreas de resolución de problemas, más en concreto en la comprensión de enunciados verbales con cierta complejidad.

## 5. Respuesta educativa

Las medidas que hemos adoptado van encaminadas a dar una respuesta educativa que compense las necesidades de estos niños derivadas de las implicaciones del déficit auditivo que presenta cada niño.

Como primera medida, en el momento de la incorporación de estos niños al centro, el equipo de especialistas del mismo junto con el equipo del CREENA informa y aporta al resto del profesorado que va a desarrollar su trabajo con estos niños estrategias de comunicación: ajustar la forma (con lenguaje gestual y referentes visuales) y la estructura de la expresión oral (sintácticamente sencilla y completa, utilizando vocabulario básico cercano al niño) para facilitarles la comprensión; ampliar el lenguaje oral del niño en el contexto y momento que se produzca; utilizar sinónimos; comprobar la comprensión; mirarle de frente para que nos pueda ver la boca; hablarle con voz pero sin gritar; no hablar de prisa; vocalizar pero sin exageración.

En el aula en la que están estos niños, se explica al resto de compañeros que son el implante coclear y los audífonos, para qué sirve la emisora de FM y el cuidado que requieren.

Para organizar la respuesta a las necesidades anteriormente mencionadas, al inicio de curso nos reunimos el equipo de profesionales que tienen relación y que van a trabajar con estos alumnos: profesor, tutor, profesor de Pedagogía Terapéutica, logopeda del centro, orientador, logopeda del CREENA.

En esta reunión tras exponer y analizar cada caso concreto, teniendo en cuenta las características individuales de cada alumno y el contexto del aula y la propuesta curricular, se determinan los siguientes aspectos:

- Número de sesiones que necesita cada alumno por parte de cada especialista.
- Lugar donde se imparten estas sesiones, que puede ser dentro o fuera del aula.
- En el caso de que el apoyo sea fuera del aula se determina en qué momentos y en qué áreas va a recibir el apoyo.
- Finalidad del apoyo: se decide si es necesario adelantar contenidos y/o reforzar a posteriori.

La atención directa con los alumnos se organiza de la siguiente manera:

- Apoyo al currículo con las siguientes finalidades:
  - Comprobar que el alumno ha comprendido bien aquello que se ha explicado en clase; si no lo ha hecho, vemos el por qué y volvemos a explicarlo. Los alumnos con implante coclear requieren este tipo de ayuda en algún momento; se la ofrece, en principio, dentro del aula el profesor de apoyo. Sólo en los momentos en los que parece necesaria una atención más individualizada, ésta se da fuera del aula.
  - Adelantar contenidos antes de ser trabajados en el grupo de clase y comprobar a posteriori lo explicado en el aula. Para el alumno que lleva audífonos, hemos considerado necesario este tipo de ayuda. Esta atención es diaria, de forma individualizada y fuera del aula.
- Atención logopédica: en las sesiones de logopedia se trabajan las necesidades relacionadas con la articulación y distintos aspectos del lenguaje:
  - Praxias lingüales, labiales, faciales.
  - Ejercicios de respiración, ritmo, entonación y pausas que consideramos necesarios para la correcta articulación de los distintos fonemas.
  - Estimulación auditiva.
  - Memoria auditiva.
  - Expresión oral y escrita.
  - Inducción al lenguaje.
  - Lectura labial.

Estas sesiones son de atención individualizada y fuera del aula. El número de sesiones varía para los alumnos con implante y para el alumno con audífonos; siendo mayor para este último.

El material que utilizamos para trabajar todos los aspectos anteriores es preparado conjuntamente por el equipo del centro en coordinación con el profesional del CREENA.

El resultado conseguido con dichos alumnos implantados es óptimo.

## 6. Coordinación entre los profesionales y las familias

Semanalmente hay una hora de coordinación de las profesoras de Pedagogía Terapéutica y logopedia con el módulo de Audición y Lenguaje del CREENA, en la que se tratan exclusivamente temas relacionados con estos alumnos; en ocasiones, participan en estas reuniones los tutores y los padres.

En la hora de coordinación de la Unidad Apoyo Educativo, se comentan aspectos y se toman decisiones sobre los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro de los cuales incluimos a estos niños.

Además de lo dicho anteriormente, una vez por trimestre se envía un informe a la familia, en el que se detallan los aspectos trabajados, las dificultades encontradas y los logros conseguidos.

Así mismo, cabe destacar la atención y disposición por parte de las familias de estos niños. Desde el momento de la detección se han implicado en todo el proceso y su trabajo ha sido clave para que su evolución sea positiva.

Existe a la vez una coordinación con el equipo de la Clínica Universitaria de Navarra que realiza las revisiones médicas, el cual, a través de informes, detalla la situación auditiva y de discriminación de estos niños.

## 7. Valoración

Todos los profesionales implicados en este proyecto valoramos muy positivamente esta experiencia; además de haber sido enormemente enriquecedora para nosotros, los resultados obtenidos a lo largo de estos ocho años podemos calificarlos de muy satisfactorios. Si miramos hacia atrás y hacemos un análisis de la trayectoria de estos alumnos podemos comprobar que hemos logrado que se encuentren perfectamente integrados, tanto a nivel curricular como emocional. Está claro que ha sido un trabajo en el que han colaborado además las familias, que desde el primer momento se han implicado en el proceso y también los mismos niños que con su gran esfuerzo y tesón han estado ahí día a día trabajando. Muchas gracias a ellos también.

# DIVERSIDAD INTERCULTURAL Y DISCAPACIDAD AUDITIVA: RESPUESTA EDUCATIVA

*Cristina CASLA / Amaya ERDOZÁIN / Ana Lacunza*  
C.P. "San Bartolomé" (Marcilla)

*Juliana ARDANAZ*  
CREENA

## 1. Datos del alumno

Niño de 7 años y medio que comenzó su escolarización en este centro ordinario a los 6 años. Su grupo de referencia actual es 1.º de E. Primaria, en el que está integrado socialmente.

Diagnóstico: Pérdida neurosensorial bilateral prelocutiva profunda. Nunca llevó audífonos.

En la actualidad lleva implante coclear en el oído derecho. Se le realizó el implante a los 6 años y 10 meses de edad. Ha transcurrido desde entonces un año.

## 2. Datos relativos al contexto escolar

Colegio público de Infantil y Primaria ubicado en un pueblo de Navarra.

El centro tiene 210 alumnos y 12 unidades, 3 en Educación Infantil y 9 en Educación Primaria. Hay desdoble en primero y segundo de E. Primaria. El centro cuenta con 20 profesores, entre ellos la profesora de pedagogía terapéutica, y 3 profesores itinerantes: profesora logopeda, profesora de música y profesora de euskera. La profesora logopeda del sector y la del CREENA acuden al centro tres y dos días por semana respectivamente.

En su aula de integración hay 16 niños y no hay otras necesidades derivadas de discapacidad.

### 2.1. *Otras observaciones de interés*

El hecho de estar escolarizado en el colegio de la localidad donde vive responde a la necesidad de evitar desplazamientos largos y el posible internado que llevaría consigo el acudir al centro de integración preferente de sordos de Pamplona.

No obstante, esta respuesta educativa elegida para el niño está sujeta a revisiones continuas que, según la evolución, nos harán cambiar de modalidad de escolarización en un momento determinado.

## 3. Características actuales del alumno

### 3.1. *Contexto social*

Se comunica a través de gestos naturales icónicos compartidos con su familia y con su entorno más inmediato: compañeros de clase y amigos.

La relación con sus amigos se entabla en actividades deportivas en las que no media el lenguaje.

### 3.2. *Contexto educativo y curricular*

La audición no es funcional, emite palabras sueltas en situaciones comunicativas. La comprensión del lenguaje oral es a través de la labiolectura y con el apoyo de signos.

Lleva una programación individual y se integra en determinadas actividades en 1º de Educación Primaria.

En la actualidad el modelo educativo elegido para el niño es el de *Centro ordinario con aula específica de educación para sordos*, éste aula es atendida por la profesora de pedagogía terapéutica del centro, por la logopeda del sector y por la logopeda del CREENA durante las mañanas.

En el aula específica está con otro niño sordo de su misma edad, de similares características y con un currículo adaptado totalmente a sus necesidades individuales. Se ha elaborado un programa individual y se integra por las tardes en determinadas actividades de 1º de Educación Primaria: Educación Física, Educación Plástica y Educación Musical. Alguna hora de Religión y de Taller de Lengua y de Matemáticas.

### 3.3. *Valoración actual*

La valoración se realiza mediante la observación continua con registros de comunicación y de lenguaje que se toman diariamente en el cuaderno de traba-

jo. Y mediante la puesta en común y el contraste de opiniones de las personas que trabajamos con el niño.

- Audición

Actualmente la audición le permite obtener una mejor comprensión del lenguaje oral por lectura labial, con apoyo contextual y de signos.

El implante le resulta de utilidad también para sacar voz y emitir palabras y frases en situaciones dirigidas.

El alumno identifica palabras que se trabajan en situación cerrada y con apoyo visual y escrito. Algunas de ellas ya las reconoce en situaciones más abiertas y sin apoyos visuales.

- Comunicación

La comunicación lingüística se basa en expresiones muy funcionales y en órdenes sencillas. Es necesario hacer ajustes muy significativos de la expresión oral. Se le habla con frases muy cortas y con sentido pleno. Es preciso apoyarse en signos y referentes contextuales.

Se hace referencia a objetos y a situaciones presentes. Si están ausentes son muy familiares para el niño. Son contenidos, en general, relativos a vivencias y experiencias de un contexto inmediato.

- Vocabulario

Su vocabulario es cuantificable en distintas categorías gramaticales (nombres, verbos, adjetivos).

- Lecto-escritura

Reconoce todos los grafemas, lee y escribe palabras y frases con ayuda del gesto fonético.

- Comprensión del lenguaje oral

Comprende las palabras y frases trabajadas en situación cerrada con apoyo de labiolectura y de uso de signos, alternando con el apoyo de signos fonéticos.

Generaliza la comprensión de algunas palabras en un contexto más abierto.

La información transmitida es interiorizada y comprendida por el alumno a través del sistema de comunicación bimodal; los contenidos se refieren a las unidades didácticas de Educación Infantil.

- Expresión oral

Comienza a emitir palabras que tienen una composición fonética sencilla y las trabajadas desde los ámbitos. Se ayuda de gestos naturales y de signos. Su habla no es inteligible para las personas que no se relacionan habitualmente con el alumno.

- Conclusión

El implante coclear le ha ayudado a la interacción del niño con sus interlocutores hacia la oralidad. La comunicación es más fluida y ágil en diferentes contextos y con distintos interlocutores.

Pero sin duda, tenemos una gran dificultad para la adquisición y desarrollo del lenguaje oral que nos está repercutiendo en el lento aprendizaje de la expresión escrita y comprensión lectora.

#### 4. Necesidades educativas especiales

Algunas necesidades educativas que presenta son:

- Adquirir un código comunicativo, compartido con sus más próximos interlocutores.
- Utilizar siempre que sea posible un sistema de comunicación aumentativo, así como recursos expresivos y gestuales que estén a nuestro alcance.
- Trabajar la recepción del lenguaje oral.
- Recibir información y tener experiencias significativas.
- Avanzar en el desarrollo cognitivo mediante procesos cognitivos.
- Alcanzar un desarrollo lingüístico oral en todos sus niveles.
- Conseguir un habla articulada y cierto dominio de la fonología que le permita expresarse de forma oral con un habla inteligible.
- Aumentar el vocabulario con significado referencial.
- Adquirir un aprendizaje lecto-escritor, basado en el dominio de la fonología y en el conocimiento del vocabulario y de la estructura del lenguaje oral.
- Desarrollar una audición residual funcional que le permita tener aporte auditivo complementario a su canal visual.

#### 5. Modelo de comunicación. Elección de sistemas de comunicación

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para establecer una comunicación funcional con el alumno utilizamos:

- Lenguaje oral complementado con signos propios del sistema de Comunicación Bimodal.
- Lenguaje oral complementado con gestos fonéticos.

Es decir, simultaneamos signos, con gestos naturales y lenguaje oral.

Entendemos que es difícil optar por una metodología única que todo lo subsane. La prudencia nos aconseja intervenir con un método mixto. Sobre todo en este tipo de niños en los que es necesario establecer un sistema de comunicación eficaz entre el niño y su entorno más inmediato.

## 6. Respuesta educativa individual

El programa está totalmente adaptado a las necesidades particulares del niño. La intervención es intensiva, sistematizada y estructurada.

Se introducen contenidos relativos a la audición y lenguaje oral y signado. Se priorizan los relativos a la comprensión y expresión oral y escrita.

Para tomar decisiones sobre el qué enseñar, se utiliza como referencia las unidades didácticas adaptadas o centros de interés. Se selecciona vocabulario, conceptos, interrogadores y contenidos relativos a semántica y a morfosintaxis.

En principio la temporalización de los contenidos está condicionada al desarrollo evolutivo global del niño y a su respuesta a las variadas estimulaciones que recibe, fundamentalmente a la estimulación auditiva cognitiva y del lenguaje oral.

La familia colabora en el refuerzo del vocabulario a nivel oral y escrito. Se les solicita colaboración y se les pide que, a través de un cuaderno, informen de lo que el niño ha hecho el fin de semana, o si va a realizar algo fuera de lo habitual durante la próxima semana, con el fin de trabajarlo en el aula.

### 6.1. *Objetivos*

Los objetivos que nos planteamos son:

- Dotar al niño de un código oral junto a un sistema aumentativo de comunicación, el uso de signos a través de la Comunicación Bimodal.
- Inducir a un desarrollo lingüístico a nivel comprensivo y expresivo.
- Estimulación de la audición.
- Desarrollar procesos cognitivos que ayuden al niño a adquirir aprendizajes significativos.
- Desarrollar una lectoescritura funcional.
- Aportar información y conocimientos básicos desde los ámbitos.

## 6.2. Contenidos relativos a audición y al aprendizaje del lenguaje oral y signado

### a) Niveles de desarrollo lingüístico y comunicativo

- *Nivel fonológico.* Los contenidos de trabajo de éste nivel son:
  - Imitación de praxias buco fonatorias.
  - Toma de conciencia de sus habilidades motrices fonatorias.
  - Propio-cepcción de la posición articulatoria de los fonemas.
  - Adquisición de fonemas puros e integrados en sílaba y palabras.
  - Voz, aspectos suprasegmentales. Inteligibilidad del habla, juegos vocálicos.
- *Nivel morfosintáctico.* Es necesario trabajar el desarrollo morfosintáctico tomando como referencia la evolución del niño oyente; la progresión en éste caso sería:
  - Frases de dos palabras, frases simples de complemento directo y adverbial.
  - Palabras cerradas y abiertas: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios. Preposiciones, pronombres, determinantes más básicos.
  - Interrogadores básicos.
- *Nivel léxico semántico.* Los contenidos de trabajo son:
  - Avanzar en el vocabulario desde los ámbitos.
  - Introducirle en el dominio de los significados.
  - Introducirle en las relaciones de significados de ese vocabulario.
  - Organización semántica de los conceptos lingüísticos. Clasificaciones en categorías y subcategorías.
- *Nivel pragmático.* Uso de lenguaje:
  - Denominar ante referentes visuales: con palabra, con frase.
  - Evocar objetos ausentes.
  - Conversación (preguntas-respuesta) en torno a murales y temas cercanos.
  - Inicio de la secuenciación de vivencias personales (contar) con apoyo visual y gestual.
  - Responder a preguntas.
  - Descripción de situaciones con apoyo de signos.
  - Informar de intereses hechos o vivencias presentes pasadas y futuras.

### b) Comprensión del lenguaje oral-labiolectura

- Seguimiento de órdenes.
- Labiolectura de palabras y frases.
- De interrogadores ante imagen, mural.

- Identificar frases ante imagen, mural.
- Identificar frases ante secuencias de viñetas.
- Comprensión de preguntas.
- Comprensión de procesos de su entorno.

#### c) Audición

El programa va muy unido al contenido del desarrollo de su lenguaje oral y el de lecto-escritura.

Se trabaja en situaciones cerradas con palabras muy contrastadas y en situaciones más abiertas, sin soporte visual, para llegar a identificar y reconocer las palabras del vocabulario que ya tiene adquirido.

Se estructura en las siguientes etapas:

- Discriminación: comparar dos estímulos sonoros analizando semejanzas y diferencias. Etapa a trabajar a largo plazo.
- Identificación: reconocer un estímulo verbal entre diversas alternativas en una lista cerrada, con apoyo visual con elementos muy contrastados. Fase en la que nos encontramos.
- Reconocimiento de un estímulo verbal (palabra) presentado en una lista abierta, sin soporte visual. Fase que hemos iniciado.
- Identificación de un estímulo verbal (frase) con soporte visual entre diversas alternativas. Fase que hemos iniciado en la actualidad.

### 6.3. *Contenidos relativos a la comprensión y expresión escrita*

Los contenidos que se trabajan son:

- Habilidades metalingüísticas. Conciencia fonológica.
- Aprendizaje lecto-escritor, basado en el conocimiento del lenguaje oral, con apoyo de gesto fonético.
- Correspondencia con el trabajo articulatorio y con la expresión oral.
- Se trabaja la lecto escritura desde los centros de interés y desde los fonemas.

### 6.4. *Materiales que se utilizan*

El uso de materiales para el alumno requiere la búsqueda y selección de aquel más idóneo para su programación y, también, la adaptación de otro tipo de materiales no existentes en el mercado y que es necesario para abordar determinados contenidos específicos.

a) Materiales publicados

- Apoyos en materiales pictográficos.
- Imágenes, fotos.
- Historietas (procesos).
- Murales.

b) Materiales que se elaboran

- Correspondencia imagen, signo y palabra o frase.
- Material de lecto-escritura por centros de interés.
- Pequeño diccionario de signos, como resumen de vocabulario que comparte la familia.

## 7. Trabajo del profesorado

El alumno es atendido en dos situaciones diferentes y por distintos profesionales. En el aula es atendido por el profesorado ordinario y fuera de ella por profesorado especialista (profesor de pedagogía terapéutica, logopeda del sector y logopeda del CREENA).

### *7.1. Profesorado especialista: profesor de pedagogía terapéutica, logopeda del sector, logopeda CREENA*

La intervención del profesorado especialista se diversifica en dos modalidades: la atención indirecta o de coordinación y la atención directa con el alumno.

a) Coordinación

El profesorado especialista se reúne semanalmente para organizar la respuesta educativa y realizar el seguimiento curricular y personal del niño. Los objetivos de esta coordinación son:

- Elaboración conjunta de la programación individual.
- Búsqueda y elaboración de recursos y materiales didácticos.
- Adaptación y creación de materiales.
- Observación del progreso del alumno y de sus avances en el aula.

Además de esta reunión semanal, el profesorado especialista mantiene una reunión quincenal con el profesorado de aula con el fin de valorar y ajustar estrategias que ayuden a la comunicación y al aprendizaje, y para seleccionar actividades para el alumno que se adapten a la actividad y dinámica del aula.

Con la familia se mantiene una coordinación mensual. En la reunión que se mantiene con ella, se aporta la programación que se va a trabajar con el alumno y se la asesora sobre aspectos de la comunicación y del desarrollo personal y social del niño.

b) Intervención directa con el niño

Fuera del aula el alumno es atendido por dos tipos de profesionales, el profesor de pedagogía terapéutica o de apoyo, y el profesor de audición y lenguaje o logopeda.

- Trabajo de la profesora de apoyo:
  - Generaliza y afianza la comprensión y expresión del vocabulario, de las órdenes, de los interrogadores y de los contenidos seleccionados. Previamente éste trabajo se ha iniciado en logopedia.
  - También trabaja todos los contenidos referidos a lecto escritura y a matemáticas.
- Trabajo del logopeda:
  - Labiolectura, identificación auditiva, memoria auditiva de las palabras y frases seleccionadas.
  - Comprensión y expresión oral de éste contenido seleccionado.
  - Articulación y desarrollo del lenguaje oral, en todos sus componentes, reforzando habilidades lingüísticas.
  - Expresión oral ante láminas y viñetas induciendo a la formación de frases muy sencillas con el vocabulario trabajado; también se realizan algunas descripciones de objetos y de la situación que se observa.

### 7.2. Profesorado de aula

El niño se integra en el aula en las actividades o áreas siguientes:

- Educación Física.
- Plástica.
- Taller de lengua (una hora).
- Taller de matemáticas (una hora).
- Religión (una hora).
- Educación musical.

En estos momentos no cursa el área de inglés por razones obvias.

En la organización horaria del centro, se contempló la necesidad de este alumno, reservando para la tarde las actividades y áreas en las que tiene menos dificultad para integrarse.

a) Ajustes para la comunicación

El profesorado de aula se dirige se dirige al niño de forma individual, propiciando un contexto idóneo para comunicarse con él de forma efectiva. Se le habla a un ritmo normal, articulando con claridad y con un lenguaje muy sencillo, próximo o conocido por él. La emisión oral se acompaña de gestos de la comunicación bimodal y de gestos icónicos sencillos que representan la realidad. El contenido de la conversación hace referencia a situaciones o hechos que han acontecido hace poco o que están presente en el momento.

b) Ajustes y ayudas para el aprendizaje

En los momentos de taller de lengua y de matemáticas, el niño lleva actividades preparadas y adaptadas a su programación. En el resto de las áreas en las que se integra, el profesorado de la materia prepara o adapta contenidos y/o actividades idóneas para el alumno.

Los profesores de aula deben crear una situación de enseñanza-aprendizaje individual con el alumno, utilizando como estrategias el modelando, la representación gráfica y el uso intensivo de ayudas visuales y contextuales. La actividad de mesa se organiza en pequeños grupos, integrando al alumno sordo en un grupo favorecedor para la comunicación y el aprendizaje entre iguales.

## 8. Valoración de la experiencia

Esta experiencia representa la respuesta educativa a un determinado tipo de alumnado que actualmente llega a nuestra comunidad procedente de otros países y que no han tenido las condiciones sanitarias ni educativas con las que cuentan actualmente los niños sordos nacidos en Navarra. Es decir, son niños que no han recibido las ayudas ni la atención especializada que su déficit requiere y el tiempo de escolarización, en los casos en que han acudido a algún centro específico para alumnos sordos de su país, ha sido escaso.

Por otra parte, nos encontramos con la dispersión geográfica de nuestra comunidad y con el hecho de que muchas familias llegan para trabajar en actividades agrícolas, lo que supone que el lugar de residencia sea distante al de la capital donde está ubicado el Centro de Integración Preferente para alumnos sordos.

Por lo tanto, hace dos años y medio, a raíz de la escolarización del alumno al que hace referencia esta comunicación, debimos afrontar la organización de una respuesta educativa muy específica y muy diferente a la que hasta entonces había requerido el alumnado del centro. La modalidad de comunicación oral no

nos era válida para interactuar con él ni para enseñarle; debía aprender el lenguaje oral a través de intervenciones muy específicas hasta ahora no conocidas por el centro, y, además, urgía la necesidad de facilitar el acceso a la información y al conocimiento por todo lo que implica en el desarrollo del pensamiento.

Con los recursos ordinarios y específicos con los que contaba el centro y el sector, y con la ayuda recibida por el CREENA, se organizó la atención al alumno. El centro tenía ya experiencia en dar respuesta a un alumno sordo con implante coclear, pero las necesidades de éste otro niño eran y son totalmente diferentes, ya que éste hace uso de una audición funcional y su lenguaje es totalmente normalizado lo que le permite interactuar y acceder a los aprendizajes de aula en contextos orales.

Fuimos y somos consciente de la complejidad y de la gran implicación que requiere a todos los profesionales que le atendemos. Son muchas las variables que se tienen que dar para que la respuesta se ajuste a las necesidades de este alumno. Hemos tenido que modificar la forma de comunicarnos y de enseñar y afrontar todos los aspectos del lenguaje oral como contenidos objeto de enseñanza, además de un hacer coordinado de todos los que dentro y fuera del centro nos relacionamos con el niño.

Tenemos presente que el implante y la estimulación auditiva han llegado de forma tardía, también el acceso al conocimiento al no haber contado antes con ningún código de comunicación eficaz. La evolución es todavía lenta y el grado de la ayuda intensivo, aunque hemos observado que, con el implante coclear, va desarrollando un habla más inteligible para las personas relacionadas con él.

## Bibliografía

- CLEMENTE, R.A. (1995): *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona, Octaedro.
- PUYUELO, M. y otros (2002): *Intervención del lenguaje. Metodología y recursos educativos. Aplicaciones específicas a la deficiencia auditiva*. Barcelona, Masson.
- TORRES, S. y otros (1995): *Deficiencia auditiva: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga, Aljibe.



# RESPUESTA EDUCATIVA A UN ALUMNO CON HIPOACUSIA NEUROSENSORIAL BILATERAL PROFUNDA EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Luis BASARTE*  
IES "Marqués de Villena" (Marcilla)

*M<sup>a</sup> Dolores POYO*  
CREENA

## 1. El alumno. Datos personales. Contexto familiar y social

El alumno sobre el que versa esta comunicación tiene 16 años. Reside en una localidad de la provincia de Navarra de unos 3.000 habitantes.

El contexto familiar del alumno está perfectamente estructurado y ha encontrado en él una esmerada atención que ha favorecido su desarrollo personal y escolar. Además, en su progreso escolar ha resultado decisiva la intervención de una profesional de la enseñanza estrechamente relacionada con la familia que le ha apoyado de manera regular e ininterrumpida.

Sus relaciones interpersonales están perfectamente normalizadas. Tiene un grupo estable de amigos, que también acuden al instituto, en el que se halla muy bien ubicado y relacionado. La integración social en el pueblo también es buena.

## 2. El déficit auditivo. Historial y situación actual

Al año y medio de edad, en 1988, se le diagnosticó *pérdida auditiva neurosensorial bilateral profunda*, diagnóstico que, hasta la fecha, no ha variado. Desde el momento de la detección, se intentó paliar el déficit auditivo con audífonos. A partir de los dos años y medio comenzó la estimulación auditiva; dicha estimulación tuvo desde el principio un enfoque oralista: el objetivo fue siempre favorecer su competencia verbal en el uso oral mediante el apoyo con gestos naturales y el empleo del lenguaje bimodal, es decir, lenguaje de signos con la estructura del oral. En 1992, a la edad de seis años y medio, se le hizo un implante coclear en el oído derecho.

En la actualidad, se comunica oralmente de manera aceptable. Su habla es poco inteligible para las personas no acostumbradas a él, y su lenguaje tiene los problemas propios de un sordo profundo. En cuanto a la audición, el implante coclear sólo le sirve para la captación de ruidos del ambiente, no para la recepción verbal. El lenguaje lo recibe a través de la labiolectura, pero con todas las dificultades que ello conlleva, en especial la pérdida o distorsión de información.

### 3. Escolarización. Historial y situación actual

Inició su escolarización a los 3 años en el C.P. de su localidad, donde cursó Educación Infantil, Educación Primaria y primer ciclo de ESO. A lo largo de la Educación Infantil y durante 1º de Primaria fue atendido en régimen ambulatorio en el Centro Específico de Sordos de Pamplona (Eunate). Repitió 1º de Primaria: el equipo docente lo consideró conveniente por su baja competencia lingüística.

En el año escolar 2001-2002 pasó a cursar 3.º de ESO al IES “Marqués de Villena”, de Marcilla, localidad navarra próxima a su pueblo. En él estudia actualmente 4º de ESO por el itinerario científico-tecnológico.

Los más de 650 alumnos del centro, chicos y chicas que proceden de varios pueblos de la zona, están organizados en 31 unidades de referencia, que funcionalmente se multiplican como consecuencia de la optatividad, el tratamiento de la diversidad, y otras circunstancias que determinan la complejidad organizativa de la Educación Secundaria. Entre ellas cabe destacar una UCA (Unidad de Currículo Adaptado), un grupo de DC (Diversificación Curricular) y un PIPE (Programa de Iniciación Profesional Especial) que atiende a los alumnos con discapacidad psíquica en el nivel posobligatorio. En el grupo de referencia de este alumno hay 26 chicos y chicas, y él es el único con discapacidad.

La plantilla se compone de 72 profesores, entre ellos varios de pedagogía terapéutica, que atienden a alumnos que no siguen el currículum estándar, ya por retraso curricular significativo (primer ciclo), ya por discapacidad psíquica. No hay atención de la red de logopedia, porque no está prevista en el nivel de Secundaria.

El equipo docente está compuesto por un tutor, que imparte también Lengua y Literatura, ocho profesores más, uno para cada una de las restantes áreas o materias, y la logopeda del CREENA.

Siguiendo las instrucciones de la Orden foral 133/1998, de 8 de Mayo, que hace referencia a la LOGSE, las instancias competentes han optado siempre por la escolarización de este alumno en centros ordinarios, opción que fue especialmente meditada, y confirmada, cuando hubo de iniciar la ESO y cuando tuvo que cambiar de centro para cursar su segundo ciclo. Dicha orden establece que la escolari-

zación del alumnado con discapacidad psíquica, sensorial o motórica debe regirse “por los principios de normalización e integración escolar” y que, en consecuencia, solo se recurrirá a centros preferentes “cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en el centro ordinario”; insiste además en que “el profesorado de las distintas materias y áreas será el encargado de impartir docencia a este alumnado”. En este caso, se daban las condiciones para que, con los adecuados apoyos, refuerzos y alguna adaptación curricular, el alumno siguiera el currículum estándar; es decir, sus necesidades podían ser atendidas en los centros ordinarios a los que le correspondía acudir y por el personal docente de los departamentos, por lo que, en virtud de los principios de normalización e integración susodichos, en ellos debía ser escolarizado. Y, afortunadamente, la experiencia ha demostrado, hasta ahora, que las decisiones tomadas han sido acertadas. Sin embargo, parece conveniente que la escolarización ordinaria deba ser complementada discrecionalmente con formación específica que garantice o favorezca su normalización escolar, como ya se hace desde los primeros momentos de su escolarización. Y también hay que tener previsto que, en un momento dado, las circunstancias puedan aconsejar cambiar el enfoque y adoptar una decisión distinta.

#### 4. Competencia intelectual y necesidades especiales

Como es lógico, las especiales necesidades que la respuesta educativa debe tener en cuenta están determinadas por la competencia intelectual del alumno: la general, vinculada principalmente al individuo, y, sobre todo, la curricular, que se determina en relación con lo esperable en un momento determinado más o menos amplio de su desarrollo escolar.

El alumno tiene un nivel intelectual medio-alto. Este psicodiagnóstico es coherente con la valoración de los profesionales de la enseñanza que han trabajado con él. A lo largo de su trayectoria escolar ha mostrado siempre buena capacidad de comprensión y de razonamiento, y una capacidad de expresión, en lo que concierne a la habilidad para la construcción lógica del discurso, que no es significativamente menor que la de alumnos no discapacitados con nivel intelectual equivalente. No obstante, esta valoración se hace obviando las interferencias verbales, es decir, solo es válida si se tiene en cuenta que hay que hacerle aclaraciones sobre aspectos semánticos y formales del lenguaje que otros no necesitan.

Como no podía ser de otra manera, su competencia curricular se corresponde plenamente con la general. Es muy inferior en el área de Música, pues esta disciplina exige habilidades incompatibles con su discapacidad auditiva, y en Inglés, por razones, lingüísticas, obvias; no obstante, hay que tener en cuenta que, en esta última materia, por prioridades que han exigido la reorganización de su currículum, ha recibido menos atención, y que, de no haber sido así, su

competencia podría ser en la actualidad mayor. En todas las demás áreas y materias tiene un nivel competencial estándar que se refleja en sus rendimientos académicos; es verdad que sufre los problemas de interferencia semántica mencionados anteriormente y que, en ocasiones, ha de ser objeto de algún ajuste para evitar este obstáculo, pero en ningún caso se trata de modificaciones significativas que le excluyan del currículum ordinario.

## 5. Respuesta educativa

Tomada la decisión de escolarización en centro ordinario, la respuesta educativa parte de las necesidades del alumno y tiene como objetivo compensar los déficits competenciales derivados de su discapacidad auditiva para hacer posible su acceso al currículum estándar y el seguimiento del mismo. Ello exige al centro la adopción de medidas que conciernen tanto a lo pedagógico y didáctico como a lo organizativo, aspectos estos estrechamente relacionados pero discernibles.

### 5.1. *Medidas pedagógicas y didácticas: modalidades de adaptación didáctica*

Las necesidades del alumno han exigido dos tipos básicos de adaptaciones didácticas: la Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS) y la Adaptación de Acceso al Currículum (ACCESO). Las primeras solo han sido necesarias para la materia de Música y la de Inglés. En todos los demás casos, son suficientes adaptaciones de ACCESO de mayor o menor intensidad.

En las ACIS, indicadas para supuestos de retraso curricular insuperable, los objetivos se determinan en relación con la situación de partida del alumno y están al margen y por debajo de los del currículum estándar. Esos objetivos condicionan la selección de los contenidos y actividades, y también los criterios de evaluación, que tienen como referencia –conviene insistir en ello– los objetivos individuales, no los curriculares.

En las adaptaciones de ACCESO, en cambio, indicadas, como su nombre sugiere, para alumnos que pueden acceder al currículum, se mantienen estrictamente los objetivos estándar y los criterios de evaluación. También se respetan, aunque con cierta flexibilidad, los contenidos, actividades e instrumentos de evaluación. Los cambios afectan a la metodología, los recursos materiales y humanos, la organización escolar y, en fin, a cualquier cuestión implicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que salvaguarde los objetivos didácticos y los criterios de evaluación y no afecte significativamente a los contenidos, actividades e instrumentos de evaluación.

En cuanto a este segundo tipo de adaptaciones, en el caso que nos ocupa tienen especial importancia las medidas de adaptación lingüística y lo que podríamos llamar medidas de adaptación pragmática, que conciernen singularmente al canal de comunicación. Las primeras intentan compensar el déficit verbal que presenta el alumno y muy especialmente sus problemas de comprensión léxica; en efecto, en la enseñanza la transmisión de información se realiza a través de discursos fundamentalmente verbales, cuya interpretación es un prerrequisito para el aprendizaje; la adaptación lingüística tiene como objetivo superar esta interferencia constante e inevitable para garantizar la interpretación de los contenidos y situar al alumno en unas condiciones iniciales que hagan posible el aprendizaje. Las medidas pragmáticas pretenden suplir los problemas del alumno para la interpretación de la lengua oral derivados fundamentalmente, como ya se ha explicado, de su deficitaria lectura labiofacial e incrementados por unas condiciones proxémicas del aula que no son las más adecuadas. Estas medidas consisten básicamente en un trasvase de lo oral a lo escrito, o, si se quiere, en sustituir en la medida de lo posible la percepción auditiva por la visual. Para ello resultan especialmente útiles determinados recursos materiales, como los actuales medios informáticos, pero lo realmente importante es la sustitución de sesiones de trabajo en el aula por sesiones individuales, porque ello supone una transformación radical de la situación comunicativa que resulta a la postre imprescindible e insustituible, pues permite anticipar, a priori, la transmisión de información que luego se va a producir en el aula o complementar, a posteriori, la que ya ha tenido lugar.

Entre las medidas de ACCESO empleadas destaca también, en el ámbito de los recursos humanos, la ayuda de personal especializado, que puede intervenir directamente con el alumno o realizar una labor de asesoramiento y colaboración con el profesorado. En concreto, se cuenta con una logopeda del Equipo de Audición y Lenguaje del CREENA que forma parte, de hecho, del equipo docente: imparte docencia directa al alumno, colabora con la orientadora del centro en la planificación de la atención al alumno, con el tutor en las tareas de coordinación del equipo en todo lo que le concierne, participa sistemáticamente, en colaboración con el profesor de Lengua y Literatura, en las actividades de enseñanza-aprendizaje de esa asignatura, elabora adaptaciones lingüísticas en materias en que la interferencia léxica es más relevante, y se encarga, en fin, de toda la labor de asesoramiento del profesorado.

Por último, conviene ahora insistir en otra medida para el acceso al currículum, ajena al sistema pero extraordinariamente eficiente como recurso humano: se trata de la intervención sistemática, regular e ininterrumpida de una profesional de la enseñanza, concretamente de la educación especial, como profesora particular, que, coordinándose con el equipo docente, centra su trabajo en aquellos aspectos en que el alumno presenta mayor dificultad en cada momento.

## 5.2. Medidas organizativas

Hay que aclarar antes que nada que los contenidos de este apartado se catalogan como organizativos por razones de orden expositivo, fundamentalmente, pero que sus implicaciones pedagógicas y didácticas son incuestionables.

Esta tabla muestra la organización curricular correspondiente a los dos cursos del segundo ciclo de ESO.

3º y 4º de ESO. Organización curricular												
Asignaturas	Sesiones del grupo		Sale del aula		Apoyo individual		Sesiones del alumno		Horas adicionales profesor			
	3º	4º	3º	4º	3º	4º	3º	4º	3º		4º	
									Al. <sup>1</sup>	Prep. <sup>2</sup>	Al.	Prep.
Religión/AEO	2	2	-2	-2								
Música	2		-2									
Inglés	3	3	-2	-3		+1	1	1			1	1
Tutoría	1	1					1	1				
Educación física	2	2					2	2				
Informática	3						3					
Ed. Plást. y Visual	2						2					
Tecnología		3		-1		+1		3			1	1
Dibujo.		3		-1		+1		3			1	1
Ética		2		-1		+1		2			1	1
C. Soc./Historia	3 (1) <sup>3</sup>	3		-1	+1	+1	4	3	1	1	1	1
C. Nat./Fís. y Quí.	4 (1)	3 (1)		-1	+2	+2	6	4	2	1	2	1
Matemáticas	4 (2)	4 (1)			+1	+1	5	5	1	1	1	1
Lengua (tutor)	4 (2)	4	-2	-2	+2	+2	4	4	2	1	2	1
CREENA					+2	+2	2	2				
<i>Total</i>	30	30	-8	-12	+8	+12	30	30	+10		+18	

1. Con el alumno.

2. De preparación de sesiones y materiales.

3. 0 Sesiones con desdoble. Nunca se cambian por sesiones individuales.

Un análisis comparativo permite descubrir los cambios realizados el segundo año a la luz de la experiencia del primero. En primer lugar, el número de sesiones de grupo sustituidas por individuales aumentó de 8 a 12: la mayor dificultad curricular de 4.º y la demostrada eficiencia del modelo aconsejaron apurar las posibilidades organizativas del centro para intensificarlo; la Administración Educativa, por su parte, satisfizo la demanda doblando prácticamente la aportación adicional de recursos humanos: de aproximadamente medio profesor más el primer año se pasó a uno más el segundo<sup>4</sup>. Se observan también cambios en la distribución de sesiones que son resultado de un análisis de cada materia en relación con las necesidades y dificultades previsibles del alumno. Por último, aunque no se refleja en las tablas, conviene señalar que el grueso del equipo docente de 3.º se mantiene en 4.º.

La materia de Religión/AEO recibe el mismo tratamiento en los dos cursos. La opción de la familia por AEO y la amplitud del concepto Actividad Educativa Organizada permiten disponer de esas dos horas para el apoyo individual en otras materias.

La asignatura de Música solo se cursa con carácter obligatorio en 3.º. Como ya se ha dicho, en ella se aplicó una ACIS. El hecho de que en la tabla no haya horario previsto se debe a que esa adaptación no se aplicó regularmente, sino utilizando “a discreción” algunas de las sesiones de apoyo individual.

En Inglés, la otra asignatura con ACIS, tiene lugar el cambio más significativo. El primer año asistía a una sola de las tres sesiones de grupo. Esto obedecía sobre todo a una exigencia derivada de la imposibilidad de eliminar la materia del currículum de alumno. El Departamento de Inglés, con muy buen criterio, valoró que así no se propiciaba una respuesta didáctica adecuada y, al mismo tiempo, subrayó la posibilidad de que el alumno progresase significativamente en la materia. Por todo ello, se aceptó la propuesta del propio departamento, mucho más adecuada para desarrollar una ACIS, de sustituir la sesión grupo por una individual.

Por razones obvias que no exigen mayor comentario, la hora de tutoría grupal y las sesiones de Educación Física no han sufrido modificación organizativa alguna.

Hay un grupo de áreas cuyo tratamiento cambia de 3.º a 4.º. En 3.º, ni en Informática, materia optativa, ni en Educación Plástica y Visual, materia común, hubo adaptaciones organizativas, porque se trata de materias de baja interferencia verbal en las que predomina el componente visual frente al auditivo. En cambio, en 4º sí que se establecen horas de apoyo individual en Tecnología, ya que es una asignatura de itinerario con un componente intelectual relevante, y en Dibujo, materia optativa de 4.º en la que ocurre algo parecido, especialmente en la parte de dibujo técnico. Ética es una asignatura común de 4.º completamente nueva en el currículum de los alumnos: se trata de una ética filosófica en

4. Un profesor equivale a 18 horas lectivas, efectivas u homologadas, esto es, consideradas como tales.

la que el componente verbal y especialmente el léxico tienen una extraordinaria importancia, por lo que se distribuye el tiempo entre el aula y la sesión individual equitativamente. Las Ciencias Sociales de 3.º se convierten en 4.º en Historia. En 3.º se asignó a esta área una sesión individual que se sumaba a las tres de grupo. En 4.º, a pesar de que la interferencia lingüística en Historia es mayor, se elimina una de las colectivas. Algo parecido ocurre con Física y Química de 4.º, que experimenta una reducción respecto a las Ciencias Naturales de 3.º. La razón principal de estos cambios hay que buscarla en la necesidad de armonizar la distribución general. Con todo, como la pérdida recae en las horas de grupo, la reducción no resulta demasiado significativa, porque es mucho mayor el aprovechamiento que se gana en la sesión individual que lo que se pierde en las colectivas. Y, por otra parte, la posible merma se compensa con una mayor atención a estas asignaturas por parte de la persona que ayuda al alumno en casa, que se encarga, entre otras cosas, de las adaptaciones lingüísticas de la materia científica, especialmente necesarias por la dificultad de su léxico específico, y de la logopeda del CREENA, que elabora las adaptaciones lingüísticas de la materia humanística, en las que, básicamente, sin que varíe el contenido, se le aclara el léxico utilizando sinónimos o se le reformulan algunas expresiones recurriendo a un registro más coloquial que le ayude a comprender el lenguaje técnico.

Por la especial importancia que la asignatura de Lengua y Literatura adquiere, se dedican a ella más recursos: a las dos sesiones de grupo y las dos individuales hay que sumar una buena parte de las dos horas de la logopeda, con quien el profesor de la asignatura se reúne semanalmente una hora para coordinar. Sin perjuicio del trabajo logopédico específico, a partir de la programación de aula de la materia se hace una distribución de tareas: de un modo general, el profesor se encarga de los contenidos más técnicos y específicos, mientras que la actuación de la logopeda se centra en el desarrollo de las habilidades lingüísticas más generales o bien en ciertas actividades concretas que no constan en la programación de aula pero que el alumno debe realizar para garantizar su pleno acceso al currículo: adaptaciones lingüísticas en forma de aclaraciones sobre el léxico de los textos, aprendizaje de la acentuación a través de la gramática, etc.

### 5.3. *Intervención logopédica*

En cuanto a la labor de logopedia, se abordan todos los aspectos o niveles del lenguaje, relacionándolos con los contenidos de este ciclo, y también de ciclos anteriores.

En el nivel fonológico, se trabaja la respiración, ritmo, entonación y pausas, y las praxias específicas de los fonemas con ejercicios de autocorrección, todo ello con el objetivo primordial de que mejore la inteligibilidad del habla. Tampoco se ha abandonado la estimulación auditiva, para lo que se realizan ejerci-

cios funcionales de reconocimiento de sonidos ambientales cotidianos, de vocales, de elementos en series cerradas –nombres de la familia, de los amigos, números...–, de frases habituales –*buenos días, ¿qué tal estás?, ¿qué hora es?...*– y de oraciones enunciativas, exclamativas e interrogativas. En cuanto a la lectura labiofacial, hay que señalar, antes que nada, que está seriamente limitada por factores individuales y del entorno. Ahora bien, como es su principal vía de recepción, es importante desarrollar, para que sea consciente de ellos, mecanismos y estrategias que apoyen su suplencia mental a la hora de resolver las ambigüedades que se producen en distintos niveles. Por ejemplo, en el léxico, el alumno reconoce la mayoría de las palabras incorporadas a su vocabulario, pero en palabras nuevas puede confundirse cuando aparecen fonemas que son similares en el punto de articulación, como /d/ y /t/ o /l/ y /n/, o que no son visibles, como /j/ o /k/; en el nivel sintáctico, en frases como *trabajar en la mina-mira es peligroso*, debe seleccionar la palabra más conveniente; y, en el semántico, en casos como *la abuela tiene muchas caras-canas*, ante vocablos sintácticamente correctos, debe optar por el que más se ajuste al contexto.

En el nivel morfosintáctico, se trabaja la estructura de la frase, la utilización de nexos y conectores para la construcción de oraciones complejas, las categorías gramaticales, especialmente los usos de las preposiciones y los pronombres personales átonos, el empleo de todas las formas verbales y las concordancias.

En el nivel léxico-semántico, se incide en el significado de las palabras que desconoce y el empleo adecuado de sus acepciones, en los sinónimos y antónimos, en los significados no literales, como metáforas, expresiones hechas, jerga del adolescente e ironías, en la formación de palabras y la comprensión de textos. Por último, en lo que se refiere a las habilidades más funcionales, es importante desarrollar las destrezas comunicativas, como exposiciones, diálogos y discursos, las cognitivas, como razonar, relacionar o definir, y las conversacionales, como el respeto de los turnos.

Por último, hay que decir que en las sesiones de logopedia se siguen utilizando para las explicaciones los gestos naturales, la lectura labial y el lenguaje bimodal. Aunque el alumno ha realizado algún curso de lengua de signos, como su entorno es oral no lo utiliza, por lo que merece la pena que mejore su competencia en esta modalidad comunicativa para que se pueda beneficiar de un intérprete en los niveles posobligatorios, en los que no está contemplado el apoyo de los profesores del centro.

## 6. Conclusión y valoración

Tanto los profesionales implicados en este caso como el propio interesado y su familia valoran positivamente la respuesta educativa que está recibiendo; es

más, su nivel de satisfacción ante ella es alto. Y es que, en general, puede afirmarse que las expectativas iniciales se están cumpliendo, a veces incluso por encima de lo esperado.

La razón del éxito de esta respuesta educativa hay que buscarla en la convergencia de varios factores. El primero es la buena competencia intelectual del alumno; otro, su adecuada actitud ante los estudios, gracias, principalmente, a un contexto familiar especialmente propicio. A ello hay que añadir los recursos, sobre todo humanos, con los que se cuenta, que, desde el punto de vista cuantitativo, puede decirse que son más que suficientes, lo que hay que agradecer, por cierto, a la Administración Educativa en general y, en particular, al Equipo Directivo del Centro. Ahora bien, esta buena dotación de recursos de poco serviría sin una adecuada gestión de los mismos. La gestión de los recursos exige la disposición favorable de las personas implicadas, especialmente el profesorado, y una buena labor de equipo en lo que concierne a la coordinación, que en este caso comparten la logopeda del CREENA y el tutor bajo la supervisión del Departamento de Orientación.

Para terminar, en cuanto a la modalidad de escolarización y su idoneidad, hay que decir que, a nuestro juicio, deben respetarse, de entrada, los principios de normalización e integración escolar referidos anteriormente. Pero, al mismo tiempo, reconocemos que la normativa no debe aplicarse de forma automática al margen un análisis exhaustivo de cada caso concreto, y que las decisiones que se van adoptando han de revisarse periódicamente.

## VIII. Discapacidad visual y respuesta educativa



# INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ALUMNOS CON CEGUERA O BAJA VISIÓN

Javier CHECA

Organización Nacional de Ciegos Españoles

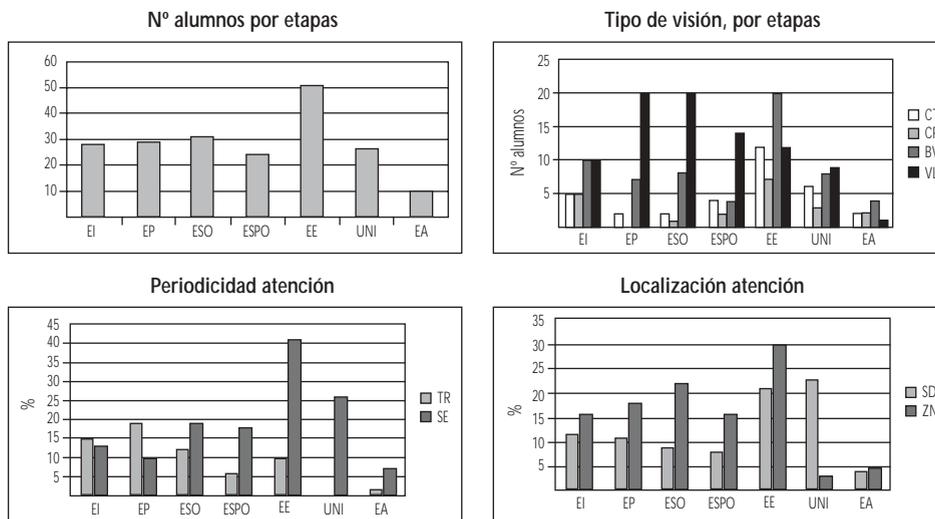
## 1. Características de la población

### 1.1. Datos de población

Puesto que nuestra experiencia parte de una población concreta, parece oportuno delimitar las características de esa población, de manera que contextualice el contenido que se expone en esta ponencia.

La población que actualmente atiende nuestro equipo, es de 198 alumnos (EOEP, 2002), todos ellos con algún grado de discapacidad visual, de la suficiente importancia como para suponerles un hándicap desde el punto de vista psicoevolutivo o educativo.

Algunos datos de población y tipo de atención por parte del equipo, se reflejan en los siguientes cuadros:



## 1.2. Factores diferenciales en la deficiencia visual

Aún considerando la deficiencia visual como un elemento común a todos los alumnos que atendemos, si hay algún calificativo más adecuado a esta población es el de heterogeneidad. Heterogeneidad en la misma variable *deficiencia visual*, de manera que, aún cuando utilizamos una mismo término, cada realidad resulta individual, en función de diversos aspectos. Algunos de estos aspectos más destacables serían:

Físicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Grado de visión actual</i>: ceguera total, ceguera parcial, baja visión o visión límite.</li> <li>• Forma de inicio de la pérdida: brusca, progresiva.</li> <li>• Estabilidad de la visión actual: estable, progresiva.</li> <li>• Posibilidades de tratamiento: naturaleza, disponibilidad y coste.</li> <li>• Heredabilidad.</li> <li>• Presencia de dolor.</li> <li>• Repercusión en la apariencia física.</li> <li>• Nivel general de salud.</li> </ul>
Psicólogos: (personas y familiares)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Momento evolutivo de inicio de la deficiencia visual</i>.</li> <li>• Tiempo transcurrido desde la pérdida de visión.</li> <li>• Afectación funcional en actividades cotidianas (fam., esc., soc.).</li> <li>• Aptitudes intelectuales y capacidad de nuevos aprendizajes.</li> <li>• Personalidad (modelos de que disponga. Actitudes, motivaciones, autocontrol, habilidades sociales...).</li> <li>• Recursos disponibles (nivel socioeconómico. Apoyo familiar y social. Apoyo educativo. Servicios comunitarios de rehabilitación básica, visual...).</li> <li>• Creencias, actitudes y expectativas preexistentes en la familia sobre las personas con baja visión o ceguera.</li> <li>• Proyectos de futuro / plan preexistente de la familia para el futuro previo a la deficiencia visual.</li> <li>• Momento de la baja visión o ceguera en el ciclo vital de la familia.</li> <li>• Modelos de interacción en la familia (<i>aglutinada, desligada</i>).</li> </ul>

### 1.3. Características que afectan al aprendizaje

La heterogeneidad aludida, justifica la imposibilidad de establecer unas características en su aprendizaje comunes a todos, no obstante, con un ánimo descriptivo a continuación se mencionan algunos aspectos sobre el particular, considerando las etapas educativas.

#### a) Educación Infantil

Es en esta etapa educativa donde más se advierten grandes diferencias en el desarrollo evolutivo del niño, según se trate de un caso de baja visión o de ceguera, así como si se trata de una ceguera desde el nacimiento o adquirida tras varios meses de desarrollo con visión.

Considerando ese amplio abanico, en sentido general, podemos citar algunas características en el desarrollo, que con frecuencia observamos (Amante y García, 2000):

- En *Motricidad Gruesa*, son niños que habitualmente no gatean, presentan cierta hipotonía, y se retrasa el inicio de los primeros pasos, todo ello consecuencia de la falta de información del espacio que le rodea, y por consiguiente la falta de curiosidad por el mismo y la autoprotección. También es frecuente una postura incorrecta sobre todo de la cabeza, inclinada ligeramente hacia delante. Y por último, la aparición de estereotipias, que pueden estar originadas tanto por la falta de estimulación, como por situaciones generadoras de ansiedad.
- En *Motricidad Fina*, a veces se presenta rechazo a tocar ciertas texturas como por ejemplo peluches, texturas viscosas, etc. Y un retraso en la coordinación, ya que desde las primeras adquisiciones se basan en la coordinación audio-motriz, no oculo-motriz.
- En los *aspectos cognitivos*, se retrasa la adquisición de la permanencia del objeto; hay cierta dificultad para generalizar y para las conductas representativas (por ejemplo gestos corporales), y otras como el juego simbólico y el dibujo.
- En *Lenguaje* puede haber cierto retraso en contenidos (léxico y semántico), siendo lo más característico la presencia de verbalismos (hablar de cosas de las que no se ha tenido experiencia directa). Suele haber una deficiente expresividad, tanto en los gestos, como en el tono de voz.
- En *Sociabilidad y Autonomía*, suelen ser niños con poca iniciativa, que se justifica por las dificultades en la imitación, de manera que hay que motivarles y enseñarles.

#### b) Educación Primaria y Secundaria

Hay que seguir insistiendo en lo erróneo de generalizar, para permitirnos enumerar algunas características educativas de los alumnos con ceguera o baja

visión. Hecha esa aclaración, podemos decir que con frecuencia observamos (Esteban, 2000; Sedeño, 2000):

- En su *motricidad*, cierta inestabilidad postural, inhibición del movimiento espontáneo, lentitud y frecuentes dificultades en la lateralidad. La movilidad general suele estar más restringida e implicar una disminución de la actividad física, en comparación con los niños de su misma edad.
- *Académicamente*, con frecuencia hay un significativo retraso escolar, mayor lentitud en la realización de tareas, pobreza de vocabulario y dificultades en lectura y escritura. La cantidad y complejidad de los aprendizajes cuando no se dispone de un sentido como la visión, justifica una frecuente falta de motivación hacia los aprendizajes.
- En su *conducta social y afectiva*, son frecuentes los déficit en habilidades sociales y el retraimiento en las relaciones con los compañeros, dependencia mayor de la esperada por su edad cronológica y pasividad. Es frecuente una baja autoestima, justificada por las escasas ocasiones de éxito académico en relación al resto de compañeros videntes.
- En las *familias* y ocasionalmente en los *centros*, comportamientos de hiperprotección, fruto de la desinformación o de creencias erróneas sobre la deficiencia visual o las personas con deficiencia visual.

En relación al aprendizaje, si particularizamos en el caso de alumnos con *ceguera*, las características diferenciales más significativas, suelen ser:

- Dificultades de aprendizaje por imitación: imposibilidad de aprendizaje por imitación visual.
- Percepción analítica de la realidad: dificultad para recibir información completa del medio.
- Canales de información auditivos y táctiles, preferentemente.
- La lentitud en el proceso de adquisición de los aprendizajes se debe tanto al tipo de materiales que tiene que utilizar, como a la forma de análisis para llegar al conocimiento de las cosas. No se trata de un proceso deficiente sino diferente, de asimilación de la información.

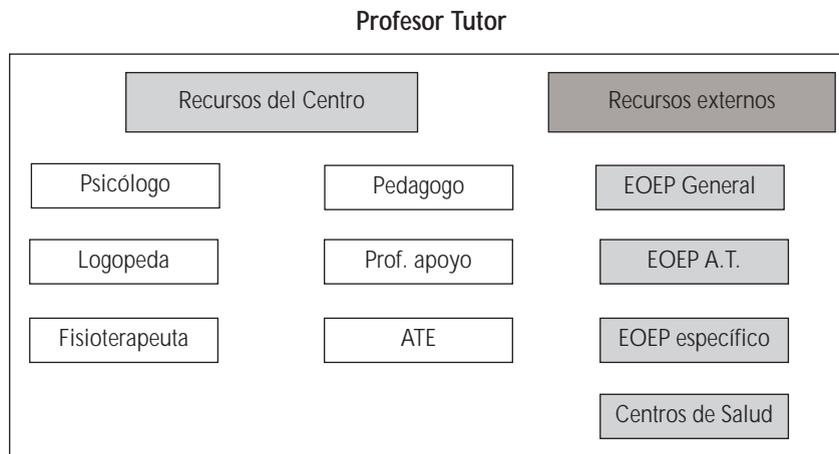
Cuando el alumno presenta *baja visión*, sus aprendizajes se verán influidos por:

- Dificultades en la *percepción visual* (habilidad para comprender y procesar toda la información recibida a través de la vista), tales como falta de organización espacial, memoria visual inestable o falta de relaciones espaciales, que se manifiestan en dificultades para percibir correctamente objetos de tamaños muy grandes o muy pequeños, representaciones de figuras tridimensionales, objetos que están en movimiento, objetos de poco contraste con el fondo, objetos poco iluminados, o pequeños detalles de los objetos.
- Adopción de posturas corporales características, ya que pueden pegar la cara ante el papel, adelantar la cabeza, adelantar el cuerpo, adelantar el objeto hacia la cara.

## 2. Equipo y metodología de trabajo

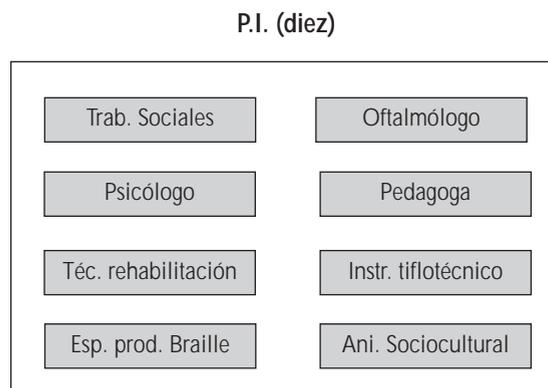
### 2.1. Modelo de atención educativa

El modelo de atención educativa se fundamenta en la idea de que es el tutor del aula quien canaliza la atención, sirviéndose de diferentes recursos, del propio centro o externos, dentro de estos últimos, los del EOEP Específico de deficiencias visuales.



### 2.1. Equipo

El EOEP específico de deficiencias visuales, tiene una composición multidisciplinar, con el objetivo de dar la respuesta adecuada a las necesidades educativas específicas.



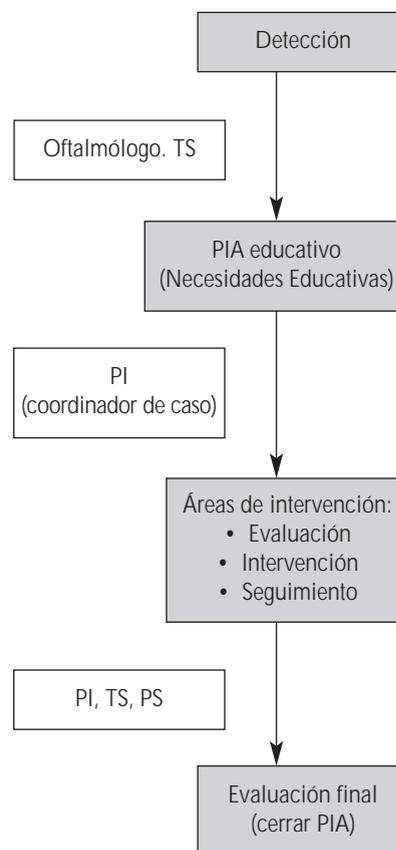
### 2.3. Proceso de atención

La atención al alumno, supone un proceso continuo desde la detección del caso, en el que van participando distintos profesionales, en función de las necesidades de cada momento; desde la evaluación inicial, programación, atención en las diferentes áreas de intervención y evaluación final de curso.

### 2.4. Áreas de intervención

La intervención educativa, se agrupa según las distintas áreas que puedan cubrir las necesidades particulares de cada alumno. Estas pueden ser:

- Desarrollo madurativo del niño.
- Atención a familias.
- Estimulación y optimización del funcionamiento visual.
- Orientación y movilidad / habilidades de vida diaria.
- Técnicas instrumentales básicas (Braille).
- Habilidades sociales.
- Ocio, tiempo libre y deporte
- Nuevas tecnologías.
- Orientación personal, escolar y vocacional.
- Escolar/académica.
- Prestaciones al estudio.
- Asesoramiento al centro educativo.
- Coordinación con otros profesionales y equipos.
- Tratamientos individualizados.



### 3. Propuesta curricular

La propuesta curricular viene indicada por la evaluación psicopedagógica previa. De ella se derivarán unas orientaciones curriculares, que deberán llevarse a cabo desde las metodologías y didácticas específicas que requieren los alumnos con deficiencias visuales.

#### 3.1. Evaluación psicopedagógica

Es una *fotografía* de la situación educativa.

- Se justifica porque hay que tomar decisiones, actuales y futuras.
- Es necesaria para:
  - Saber la situación actual del alumno.
  - Planificar la intervención y los recursos necesarios.
  - Constatar los logros y cambios que se produzcan.
- Puede hacerse en base a dos criterios: normativo o individual.
- Pueden utilizarse dos tipos de instrumentos de evaluación: test y observaciones de conducta.

La evaluación en alumnos con deficiencias visuales presenta ciertas peculiaridades, tanto en la presentación, como en la comunicación o en la aplicación de pruebas (Checa, 2000).

Cada etapa educativa tiene sus áreas prioritarias de evaluación, como reflejan los cuadros:

<i>Educación Infantil 1 (Atención temprana)</i>	Sentidos:	• Funcionamiento visual.
	Aptitudes:	• Comunicación con elementos del entorno. Señales de alarma.
	Contextos:	• Situación emocional de los padres. • Relación afectiva paterno-filial, de establecimiento de los primeros vínculos. • Características espaciales y estimulares del contexto familiar.
<i>Educación Infantil 2 (Preescolar)</i>	Sentidos:	• Funcionamiento visual. • Percepción táctil.
	Aptitudes:	• Esq. corporal y organización espacial. • Atención.
	C.Curricu.:	• Conceptos básicos y prerrequisitos para lectoescritura. • Juego simbólico y capacidad de representación. • Lenguaje. • Autonomía y hábitos de autoayuda.
	Contextos:	• Conducta social. • Relación familiar.

<i>Educación Primaria y Educación Secundaria</i>	Sentidos:	• Funcionamiento visual.
	Aptitudes:	• Aptitudes generales: atención, memoria.
	C.Curricu.:	• Téc. instrumentales: lectura, escritura, cálculo. • Autonomía personal: OyM, HVD. • HTTI.
	Personalidad:	• Adapt. personal: autoestima. • Problemas de conducta. • Intereses educ. y profesionales.
	Contextos:	• Conducta social y HHSS. • Relación familiar. • Recursos escolares mat. y organ. • Integración.
<i>Educación de Adultos</i>	Sentidos:	• Funcionamiento visual. • Discriminación táctil.
	Aptitudes:	• Inteligencia general. Memoria.
	C.Curricu.:	• Técnicas instrumentales: lectura y escritura. • Currículum educativo. • Autonomía personal: OyM, HVD.
	Personalidad:	• Adapt. personal: autoestima. • Intereses educ. y profesionales.
	Contextos:	• Conducta social y habilidades sociales.

Los resultados de la evaluación, deben permitirnos conseguir una impresión diagnóstica fiable y válida, justificar las decisiones sobre las necesidades educativas y concluir orientaciones sobre la intervención o la propuesta curricular.

### 3.2. Orientación curricular

La orientación curricular, se van a dirigir a tres niveles: el centro, el aula y el propio alumno. A continuación se describen esquemáticamente los elementos a considerar en cada uno de ellos.

#### a) Adaptaciones del centro

- Coordinación del centro y el equipo específico (informes; delimitación de funciones; implicación familiar).
- Formación del profesorado en aspectos específicos de la deficiencia visual.

- Sensibilización alumnado del centro (talleres u otras actividades).
- Eliminación de barreras arquitectónicas.
- Indicadores braille o macrotipos.
- Iluminación (escaleras, pasillos; generalmente intensa, evitando brillos).
- Previsión presupuestaria del centro para material (informático, etc.).
- Selección de textos para el curso siguiente (con tiempo para su transcripción a braille).
- Disposición de espacios, dentro y fuera del aula, para llevar a cabo los apoyos.

b) Adaptaciones de aula

- Coordinación tutor, PI (funciones; programación y adaptaciones; comentar dudas; ...).
- Información sobre barreras (situación de apertura de ventanas y puertas...) y pautas de comportamiento al resto de compañeros.
- Situación del alumno (respecto del profesor, la pizarra, el material, la iluminación, sus compañeros...), generalmente en las primeras filas.
- Mobiliario adecuado a la voluminosidad de los materiales (mesa y estanterías).
- Orden en mobiliario y enseres.
- Indicadores braille.
- Iluminación: intensidad y dirección.

c) Adaptaciones individuales

- *De acceso:*
  - Material adaptado (en relieve) y específico (Perkins, telulupa, libros en braille, cassette de 4 pistas, aparatos tiflotécnicos, caja de matemáticas, regleta, atril, flexo...).
  - Personal de apoyo del centro (tutor, orientador, PT, logopeda...), del equipo (PI, TR, IT, TS, PS...) y la familia. Modalidad de los apoyos (directo o de seguimiento), responsabilidades y calendario.
- *Curricular:*
  - En objetivos y contenidos. Introducción de estimulación visual. Lecto-escritura braille. OyM y HVD. ITT. HHSS y autoestima. Actividades de integración en el aula (conocimiento y/o utilización de elementos específicos del alumno con discapacidad visual).
  - Eliminación o adaptación de dibujo (referentes cromáticos, etc.).

- En la Metodología (enseñanza-aprendizaje): actitud del profesor (aceptación; naturalidad; no sobreprotección...). Vivenciación táctil, no sólo auditiva. Descriptiva, evitando el verbalismo. Esquemática en lo esencial (para que le de tiempo a llegar a los contenidos esenciales). Promover el trabajo cooperativo (compañeros, como mediadores del conocimiento por la experiencia).

Actitud del profesor y dinámica de clase	Ritmo de trabajo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superación de la angustia del profesor.</li> <li>• Utilización de palabras como ver, mirar, etc. con naturalidad.</li> <li>• Identificarse ante el niño.</li> <li>• Decir su nombre al preguntarle.</li> <li>• Hacerle notar el final de una conversación.</li> <li>• Hacer que el niño dirija la mirada a quien le habla.</li> <li>• Evitar estereotipias.</li> <li>• No dejar de utilizar gestos y expresiones, pero complementadas verbalmente.</li> <li>• Marcarle las pautas a seguir.</li> <li>• Reprenderle como a cualquier otro niño.</li> <li>• Valorar sus trabajos en su justa medida.</li> <li>• Ofrecer un conocimiento espacial del medio físico.</li> <li>• Darle puntos de referencia claros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darle más tiempo e indicaciones para la búsqueda en un libro (indicarle el nº. de la página, el nº. del ejercicio y cómo comienza éste).</li> <li>• Seleccionar ejercicios que cubran el mismo objetivo pero que el nivel de complejidad en el desarrollo sea menor.</li> <li>• Incrementar el tiempo para la realización de las actividades o reducir el nº de éstas, aunque no el de contenidos a impartir, para que las desarrolle en el mismo tiempo que sus compañeros.</li> <li>• Planificar y facilitar conocimientos anticipados (por ejemplo el vocabulario de inglés que se manejará en el tema siguiente...).</li> </ul>

- En la evaluación: instrumentos y criterios de evaluación adaptados (transcripciones; adaptación de tiempos; eliminación de lo accesorio en el desarrollo de problemas; trabajos...). Materiales, iluminación, etc. adecuados. Valoración también de aspectos como esfuerzo, etc.

d) Tipo de escolarización

- Centro ordinario, con los medios materiales y personales necesarios.
- Centro de educación especial (o unidad de educación especial de centro ordinario).
- Combinada en centro ordinario y de educación especial.
- Programas de garantía social.

#### 4. Didáctica de materias curriculares ordinarias y específicas

Antes de comentar los aspectos didácticos de las distintas materias curriculares, parece oportuno incluir algunas recomendaciones prácticas sobre las técnicas de estudio de los alumnos con ceguera, que, si bien no constituyen una materia propiamente dicha, en los alumnos con deficiencia visual, particularmente en aquellos con ceguera, supone una herramienta de trabajo que, sin perjuicio de las que pueden ser comunes a los alumnos videntes, en su caso tiene cierta especificidad.

En este sentido, puede resultar práctico comentar algunas recomendaciones a tener en cuenta para el estudio en casa y para el centro.

En casa, resulta recomendable:

- Mesa: amplia, que quepan materiales (libros, Perkins, impresora).
- Estanterías: tamaño braille.
- Clasificación: ordenar por asignaturas y número de volumen.
- Señalización: poner etiqueta braille en la parte superior izquierda de la portada, escrita hacia abajo en paralelo al lomo y si procede con abreviaturas.
- Archivo: en carpetas de anillas o carpeta de solapas. Recomendable uso de libreta de ejercicios (20-25 hojas, del tamaño habitual del papel caña, encuadradas con alambre, dejando 3 cm a la izquierda sin poner alambre para facilitar su introducción en la máquina Perkins).
- Transporte de material: Perkins, una en casa y otra en centro.
- Horarios casa: jerarquizar tareas. Participación de padres.

En el centro:

- Mesa: amplia, que quepan materiales (libros, Perkins, impresora tinta...).
- Estanterías: tamaño braille y a ser posible, próxima.
- Previsión: solicitar al profesor de aula los apuntes (exámenes) con antelación suficiente para que los facilite al alumno o al profesor itinerante (PI), preferentemente en disco. Posibilitar correo electrónico para no tener que esperar entre una y otra visita del PI.
- Soporte: para lectura, sonoro. Para consulta, braille. Disco, permite autonomía para imprimir. Por tanto se debe compatibilizar en función de asignaturas y contenidos.

##### 4.1. Educación Infantil

Diferenciamos entre el primer ciclo o atención temprana, y el segundo ciclo.

La metodología en *Atención Temprana* es global en las diversas áreas del desarrollo (motriz, cognitiva, comunicación, y social y afectiva) que se va enca-

minando hacia la especificidad de la atención hacia prerrequisitos para la OyM y para la lectoescritura. La atención psicológica a la familia tiene una importancia capital en esta edad.

Utilizamos programas generales de estimulación (*Atención Temprana de ECCA; Estimulación Precoz*) y específicos para niños con deficiencias visuales (*Proyecto Oregón; VAP-CAP; Escala Leonhardt*).

La atención es individual, con la presencia de la figura materna, en el domicilio, en la sede del equipo, o combinada. La periodicidad es de una a tres veces por semana. Los apoyos se deciden en función de varias características: grado de visión o de dificultad visual; si existe algún apoyo en otra institución o asociación; momento evolutivo o de aprendizaje.

Los casos que presentan discapacidades concurrentes podrán ser de seguimiento o asistencial, dependiendo de cual sea la discapacidad predominante.

En el *Segundo Ciclo de Educación Infantil*, un elemento a destacar lo constituye la escolarización. A este respecto, conviene considerar las siguientes variables (Amante y García, 2000):

1. Respecto al niño:
  - Nivel evolutivo.
  - Grado de madurez y autonomía personal.
  - Atención recibida anteriormente.
2. Respecto a la familia:
  - Situación emocional de la pareja.
  - Actitud ante la deficiencia.
  - Conductas adecuadas respecto al niño.
  - Disponibilidad de tiempo y económica, etc.
3. Respecto al centro:
  - Actitud del claustro y del profesor del aula.
  - Grado de formación de los profesionales.
  - Calidad de los servicios y apoyos ofrecidos.
  - Instalaciones y materiales.
  - Proximidad al domicilio.

Como objetivos del apoyo, se incluirán:

1. Respecto al niño:
  - Enseñarle el manejo de todas las técnicas específicas que correspondan, según el grado de dificultad visual, bien de forma directa, bien a través del profesor de aula o apoyo si lo hubiera (asunción de responsabilidades por parte del centro).
  - Trabajar con el niño en los programas específicos que no puedan ser asumidos por el Centro: O y M, Estimulación Visual, Braille, etc.

- Dotar al alumno de la autonomía que le permita manejarse en el centro o en otros sitios habituales, además de las tareas de alimentación higiene y vestido, éstas de forma indirecta, por orientación a padres y educadores.
  - Decidir el código de lectoescritura, en su caso con el asesoramiento de la URV (Unidades de rehabilitación visual de la ONCE, que cuentan con oftalmólogo, óptico y rehabilitador visual).
  - Favorecer la participación del niño en actividades lúdicas que se organicen en su centro, en su comunidad o que oferte la ONCE. En las primeras con un componente integrador, y en las segundas potenciando la relación con sus iguales.
2. Respecto a la familia:
- Favorecer una actitud positiva en la familia. Que aprendan a valorar su intervención en la vida del niño y a confiar en un desarrollo positivo del mismo.
  - Apoyar e incitar a la participación en los aspectos relacionados con el centro: Escuelas de Padres, Asociaciones de Padres, participación en talleres, etc.
  - Colaboración en adaptación de material (cuentos, murales...).
  - Informar y motivar a la familia para que favorezca la autonomía y el autoconcepto del alumno.

Los materiales que utilizamos serán los propios del aula, con las adaptaciones oportunas, y específicos de lectoescritura braille como el método *Tomillo* (Lucerga, 1987) o el *Punt a Punt* (Estevan, 1998) y de estimulación visual (Barraga, 1989; Frostig, 1978).

La atención es en el centro escolar, combinada ocasionalmente con sesiones en la sede del equipo. La periodicidad es de semanal a mensual, dependiendo de las características del caso.

#### 4.2. Educación Primaria y Secundaria

##### a) Materias ordinarias

En la didáctica de las materias ordinarias, podemos diferenciar entre aquellas que solo requieren *algunas adaptaciones de acceso* y aquellas otras que si precisan *adaptaciones significativas*. Entre las dificultades y los recursos utilizados en las primeras de ellas podemos destacar:

Materia	Dificultades	Recursos / Material
<i>Matemáticas</i>		
Cálculo	En la adquisición de conceptos lógico-matemáticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caja de matemáticas (1º ciclo primaria).</li> <li>• Perkins (es el más usado).</li> <li>• Calculadoras sonoras.</li> <li>• Figuras geométricas.</li> </ul>
Geometría	En conceptos espaciales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablero de dibujo negativo.</li> <li>• Goma de dibujo positivo.</li> <li>• Estuche de dibujo (con regla, compás, semicírculo, etc).</li> </ul>
<i>Ciencias Sociales y C. Naturales</i>		
Entorno y conducta social	En conocer las características del entorno. En conocer la conducta no verbal y el aspecto en el vestido y aseo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentación con el entorno real.</li> <li>• Información y ejemplificación.</li> </ul>
Geografía	En orientación espacial y espacio-temporal para el uso de mapas y representaciones gráficas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración ordenada y sistemática de mapas en relieve.</li> </ul>
Arte		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arquitectura, uso de maquetas.</li> <li>• Pintura, sólo teoría, no identificación de las obras.</li> </ul>
Biología		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propio cuerpo, atlas de anatomía.</li> <li>• Plantas reales.</li> <li>• Modelos de animales.</li> </ul>
Física	En la comprensión de algunos fenómenos (movimiento...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuado su conocimiento teórico.</li> <li>• Posible su experimentación práctica, con aparatos adaptados como metros, termómetros, pesos...</li> </ul>
<i>Lenguas extranjeras</i>		
	En la comprensión de las frecuentes viñetas de estos textos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere explicar o escenificar las viñetas.</li> </ul>
	Por la no correspondencia fonética del castellano y el inglés o francés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deletrearle las palabras.</li> <li>• Uso de grabaciones.</li> </ul>

En cuanto a las materias ordinarias con *adaptaciones significativas*, puede destacarse:

Materia	Dificultades	Recursos / Material
<i>Educación Plástica. Dibujo</i>		
Dibujo artístico	En los referentes cromáticos, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objeto real -&gt; objeto tridimensional -&gt; objeto en relieve -&gt; representación gráfica.</li> <li>• Goma de dibujo positivo.</li> </ul>
Dibujo geométrico	En conceptos básicos (paralelo, perpendicular...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuras sencillas.</li> <li>• Estuche de dibujo.</li> </ul>
<i>Educación física</i>	En controlar el espacio, la posición de los otros y de los objetos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deportes individuales (natación, halterofilia, atletismo).</li> <li>• Deportes para todos (tándem, remo, judo, goaldball).</li> </ul>

#### b) Materias específicas

Las materias específicas para alumnos con deficiencias visuales, podrán ser la lectoescritura braille, autonomía personal (OyM y HVD), y estimulación visual e instrucción tiflotécnica.

- Lectoescritura braille (Esteban, 2000).

a) *Método*. Los métodos alfabéticos y silábicos respetarían la forma de reconocimiento táctil, *analítico*. Los métodos globales, el pensamiento del niño, *global*.

Si se considera la combinación de la realidad del reconocimiento analítico del tacto del sistema braille con el pensamiento global del niño a esas edades, se puede proponer un método semiglobal de lectura de palabras de 3 a 5 letras. El itinerario ideal de la enseñanza-aprendizaje sería el siguiente:

1. Experiencias sensoriales (sonidos que produce, tacto...) con el objeto real o tridimensional.
2. Término hablado.
3. Imagen gráfica.
4. Término escrito, percibiendo la forma de la palabra y pasando posteriormente al análisis de los fonemas/grafemas.

De este modo se trabaja la palabra como unidad básica del lenguaje, de acuerdo con su edad y de una forma vivencial.

También es muy frecuente el uso del método fonético, pasando lo más rápidamente posible a la palabra para que presente lo antes posible contenidos significativos, normalmente apoyados con referentes en relieve. Estos tienen la función de fomentar la motivación por la lectura, continuar con el adiestramiento del niño en el reconocimiento de figuras en el plano y asociar sonido y grafema por evocación de la imagen representativa del dibujo-palabra.

La secuencia de presentación de las letras debe tener en cuenta las siguientes características:

- Que no presenten dificultad fonética ni ortográfica.
- Postergar la aparición de letras braille en espejo (d-f, h-j, e-i).
- Postergar la aparición de determinados signos (mayúsculas, signos de puntuación).
- Las letras con puntos en los extremos o en la misma dirección son más fáciles de percibir táctilmente (l, b, c, x).
- Comenzar con doble espacio entre renglones para facilitar la lectura y el cambio de línea.

b) *Técnica de lectura.* La más habitual y eficaz es la lectura bimanual; se realiza conjunta y simultáneamente con ambas manos. En un primer momento los dos dedos índices funcionan como lectores, uno tras otro, desplazándose hasta el final de cada línea para retroceder sobre la misma y bajar a la línea siguiente. En una segunda etapa comienzan las dos manos juntas pero, aproximadamente a la mitad, mientras la mano derecha sigue leyendo, la izquierda busca el principio del siguiente renglón.

c) *Materiales e instrumentos para el aprendizaje del sistema braille.* Algunos materiales *no específicos* son necesarios para sentar las bases de un adecuado desarrollo táctil:

- Objetos tridimensionales: necesarios para familiarizar al niño con el mayor número de referentes y para desarrollar su órgano lector (las manos y los dedos) mediante un entrenamiento sistemático.
- Juegos manipulativos: aconsejables para el desarrollo de las habilidades motrices y la coordinación bimanual.

Otros materiales *específicos* son:

- De prelectura y preescritura:
  - Regleta de preescritura.
  - Cuadernillos de estimulación táctil.
  - Juegos de estimulación táctil: dominó de texturas, figuras en relieve.
- De lecto-escritura propiamente dichos:
  - Máquina Perkins de escritura braille.

La tradicional *pauta, regleta y punzón* fue sustituida por la máquina Perkins, por ser el medio más eficaz, fácil y rápido para simultanear la lectura y la escritura. Sus ventajas son:

- Puede leerse inmediatamente lo que escribe.
  - Permite mayor rapidez en la escritura, ya que no hay que escribir punto a punto.
  - Evita la desorientación espacial.
  - Los puntos presentan una gran calidad, es decir, un buen relieve.
  - Exige menor precisión que el punzón.
  - Permite realizar operaciones de cálculo.
  - Puede ser utilizado por niños muy pequeños (3-4 años).
- 
- Autonomía personal en OyM y HVD (Segura, 2000)

El objetivo último de la enseñanza en Orientación y Movilidad (OyM) es conseguir que el alumno se desplace por cualquier entorno, familiar o no, de forma independiente, segura y eficaz.

Las habilidades de vida diaria (HVD) abarcan todas aquellas destrezas que el alumno necesita adquirir para su autonomía personal y social (higiene y arreglo personal, vestido, adiestramiento en la mesa, actividades del hogar, etc).

El punto de partida de toda intervención en rehabilitación ha de ser siempre la *valoración de las necesidades e intereses* de los alumnos. La colaboración familiar es fundamental.

Los niños videntes suelen aprender a realizar estas actividades por imitación, pero este aprendizaje incidental no es válido para los niños ciegos. La enseñanza en HVD ha de realizarse estableciendo un programa estructurado que contengan instrucciones sistemáticas y consistentes sobre dichas tareas.

Para ofrecer instrucciones verbales a nuestro alumno, deberá tenerse en cuenta:

a) *Momento*: las instrucciones han de ofrecerse siempre antes de realizar la actividad, dejando claro siempre la finalidad de la misma.

b) *Lugar*: preferentemente se darán en el mismo lugar en el que se va a trabajar.

c) *Forma*: las instrucciones serán cortas y claras, presentándolas en el mismo orden en que hay que ejecutarse incluyendo información conveniente acerca del entorno y de la posición que se ocupa en el espacio.

d) *Repetición y memorización*: el alumno repetirá y memorizará las instrucciones recibidas antes de realizar la actividad, con lo que descartamos que la deficiente puesta en práctica se deba al olvido; a la vez favorecemos la memorización, fundamental en el desplazamiento autónomo.

e) *Referencias verbales*: principalmente en los inicios de la instrucción formal es preciso que se establezca referencias estables para el alumno. Por ello resulta perjudicial, los continuos cambios de posición, así como no adoptar una posición definida frente a este.

f) *Refuerzos*: en O y M utilizamos de forma habitual los refuerzos verbales que siempre serán más frecuentes en los comienzos, para paulatinamente ir espaciándolos y proporcionar al alumno pautas que le permitan la autocomprobación.

g) *Observación*: fundamental durante el proceso como técnica de recogida de información, complemento de la información verbal, así como para la detección de conductas erróneas, estados psicológicos e importante herramienta de cara a la evaluación inicial, continua y final.

- Estimulación visual

Antes de comenzar un programa de estimulación visual es necesario disponer de una evaluación oftalmológica y una valoración de cómo el alumno usa el resto visual que posee. Una vez que tengamos esa información se someterá al alumno a un programa sistemático que cubra las carencias detectadas.

Diversos estudios han puesto de manifiesto la importancia de la estimulación y optimización del funcionamiento visual del interesado, al tiempo que no se han visto diferencias significativas en relación al empleo de uno u otro método (López, Justicia y Marcos, 2002).

La atención al alumno es individual, en el centro, utilizando programas específicos:

a) *Programa para el desarrollo de la eficiencia en el funcionamiento visual* (Barraga, 1989). Se estructura en tres áreas o funciones visuales: ópticas, óptico perceptivas y perceptivo-visuales.

b) *Programa para el desarrollo de la percepción visual* (Frostig, 1978). Sobre coordinación visomotora, discriminación figura-fondo, constancia de la forma, posiciones en el espacio y relaciones espaciales.

c) *Proyecto "Mira y Piensa"*, para el adiestramiento perceptivo-visual de niños ciegos y videntes parciales de 5 a 11 años. (Chapman y Tobin, 1986).

d) *VAP-CAP*, para la evaluación y programación del trabajo, en niños de 0 a 4 años (Blanksby, 1993).

e) *Proyecto IVEY (Increasing Visual Efficiency)*, para la evaluación y programación del trabajo para niños con o sin plurideficiencias (Turlington, 1983).

- Instrucción en Tiflotecnología (ITT) (Meroño, 2000)

La utilización de la tecnología por parte de personas con deficiencias visuales crece a un ritmo constante. El desarrollo informático ha hecho, en los últi-

mos años, que muchos de estos usuarios puedan formarse y acceder a información de formas antes impensables. Hoy es normal para una persona ciega, por ejemplo, contar con sistemas de lectura automáticos o *navegar* por internet. Todo ello contribuye a una mayor integración, comunicación y autonomía de los ciegos e, incluso, constituye una gran herramienta de ocio y cultura.

Existe una gran variedad de dispositivos tiflotécnicos. La utilización de equipos de alta tecnología juega un papel importante como herramienta de apoyo a la educación de alumnos con ceguera o baja visión.

Tanto en la etapa de E. Primaria como en la de Secundaria, los alumnos pueden acceder a casi todos los equipos, aunque hay algunos más usuales: *Pc Hablado, Braille Hablado, Sonobrilie, Impresora Braille, Síntesis de voz, Programas Macrotipos, Diccionarios y enciclopedias parlantes, Línea Braille, Sistemas de Reconocimiento Óptico de Caracteres (O.C.R.), Lupa TV.*

- Habilidades sociales (HHSS) y autoestima

Sin lugar a dudas las habilidades sociales constituyen un área muy importante a desarrollar ya que la adolescencia es el momento en el que los déficits se hacen particularmente manifiestos. En los alumnos con deficiencias visuales son muy frecuentes, y especialmente en los casos en los que el resto de visión supone una indefinición para la persona, que en unas ocasiones le lleva a posicionarse como vidente y en otras como ciego.

Suelen presentarse dificultades de *acceder* a la situación, por la complejidad de la movilidad y por poder hacer la actividad que motivó esa reunión. Y también durante las situaciones sociales, que requiere tener el adecuado repertorio personal de habilidades (imitar a los otros, comunicación no-verbal, dirección de la comunicación...).

A estas dificultades naturales, frecuentemente se suma un comportamiento inadecuado de los interlocutores videntes (p.ej. ayuda sustitutiva, no dirigirse a él por su nombre, etc.), experiencias anteriores negativas o un autoconcepto negativo.

Todo ello puede producir en el niño o adolescente ciego pasividad (en acceder a la situación o ante ella), sentimientos de ineficacia, indefensión (falta de control sobre el entorno) e incompetencia social (déficit en HHSS).

Como medidas o aspectos facilitadores que pueden aprenderse estarían: mejorar el autoconcepto del niño, posibilitar situaciones (juegos, grupos...), enseñar estrategias concretas al niño (entrenamiento en HHSS) o enseñar estrategias concretas a otros niños.

Hay que resaltar que las habilidades de comunicación interpersonal son básicas para la integración social.

### 4.3. Educación de adultos

Nuestro asesoramiento vendrá apoyado en los datos sobre:

- Evolución y pronóstico de la deficiencia visual.
- Grado de autonomía.
- Currículum escolar y profesional.
- Capacidad lecto-escritora.
- Grado de ajuste emocional a la deficiencia visual.
- Relaciones sociales.
- Intereses.

La orientación en todo caso respeta la decisión última del interesado.

Los principales programas educativos en adultos son:

- Aprendizaje de Braille: requiere de capacidad táctil, capacidades cognitivas y motivación y ... paciencia. Resultan elementos de motivación, el aprendizaje en grupo, la participación y buscar la funcionalidad en los contenidos.
- Apoyo en centros ordinarios de adultos: sigue criterios similares a otras etapas educativas, considerando su autonomía en la toma de decisiones como persona adulta.

Otras ofertas para el adulto se dirigen hacia actividades de animación socio-cultural o hacia la integración laboral.

## 5. Propuestas para el debate (modelo de apoyo educativo)

El modelo educativo de la ONCE viene ofreciendo dos posibilidades de escolarización, en centro específico o en centros ordinarios. Desde la experiencia de estos diecisiete años, y particularmente a la luz de los datos del estudio de evaluación curricular de la ONCE, cabe la reflexión sobre una tercera vía, no sustitutiva, sino complementaria, de escolarización en centros ordinarios da atención preferente.

Sus implicaciones sobre la disponibilidad de medios materiales y humanos, y las relaciones sociales y emocionales entre los alumnos, así como sobre la capacitación y actitudes del profesorado, parecen elementos que justifican estudiar la posibilidad de esta tercera vía.

## Bibliografía

- AMANTE, L. y GARCÍA, R. (2000): "Educación Infantil", en J. CHECA (dir.): *Psicopedagogía de la ceguera: Manual para la práctica educativa en personas con ceguera o baja visión*. Valencia, Promolibro.

- BARRAGA, N. (1989): *Program to Develop Efficiency in Visual Functioning: Diagnostic, assessment Procedure and Design for Instruction*. Louisville, American Printing House for the Blind.
- BLANKSBY, D.C. (1993): *Evaluación Visual y Programción. Manual VAP-CAP*. [Título original *Visual Assessment and Programming*. Australia. Royal Institute for the Blind, Christoffel Blindenmission]. Trad. de Susana Crespo. Córdoba-Argentina, Región Latinoamericana.
- CHAPMAN, E.K. y TOBIN, M.J. (1986): *Mira y Piensa*. Madrid, ONCE.
- CHECA, J. (2000): *Psicopedagogía de la ceguera: Manual para la práctica educativa en personas con ceguera o baja visión*. Valencia, Promolibro.
- EOEP-Visuales (2002): *Proyecto anual de trabajo para Equipos Específicos de atención a la educación integrada de ciegos y deficientes visuales, para el curso 2002-03*. Murcia (documento interno no publicado).
- ESTEBAN, E. (2000): “Educación Primaria y Secundaria, en alumnos con ceguera”, en J. CHECA (dir.): *Psicopedagogía de la ceguera: Manual para la práctica educativa en personas con ceguera o baja visión*. Valencia, Promolibro.
- ESTEBAN, M.A. (1998): *Punt a Punt. Programa Pre lectoescritura braille*. Barcelona, Centro de Recursos Educativos Joan Amades, ONCE.
- FROSTIN, M. (1978): *Test de Desarrollo de la Percepción Visual*. Madrid, TEA.
- LEONHARDT, M. (1992): *El bebé ciego. Primera atención. Un enfoque psicopedagógico*. Barcelona, Masson-ONCE.
- LÓPEZ, M.D., JUSTICIA, F. y MARCOS, F.J. (2002): “Limitaciones de los programas de mejora de la percepción visual”, *Revista de ceguera y deficiencia visual*, 38, 7-14.
- LUCERGA, R. (1987): *Método de iniciación a la lectura braille*, Madrid, ONCE.
- SEDEÑO, A. (2000): “Educación Primaria y Secundaria en alumnos con baja visión o visión límite”, en J. CHECA (dir.): *Psicopedagogía de la ceguera: Manual para la práctica educativa en personas con ceguera o baja visión*. Valencia, Promolibro.
- TURLINGTON, R.D. (1983): *Proyecto IVEY (Increasing Visual Efficiency)*. Florida, Departamento de Educación.



# ÍÑIGO ENTRE NOSOTROS: EXPERIENCIA EDUCATIVA CON UN ALUMNO DE BAJA VISIÓN

*Elia LARRÁINZAR*

Colegio "Santo Tomás" (Pamplona)

## 1. Escolarización

### 1.1. *Ingreso en el centro. Educación Infantil*

Antes de que Íñigo llegara al colegio, su hermana, escolarizada en el centro, nos hablaba de las primeras vivencias a nivel familiar con los gemelos: "No ven. Les van a operar. Íñigo es el más trasto", nos decía. El hecho de que la familia tuviera relación con el colegio nos sirvió para conocer su buena disposición. Los padres solicitaron plaza para los gemelos en el curso 1992-93.

Por aquella época, nuestro centro llevaba 6 años integrando a alumnos de NEE en sus aulas. Sin embargo, la escolarización de estos niños nos suponía todo un reto, pues nunca habíamos trabajado con alumnos que tuvieran un déficit visual importante: cataratas congénitas bilaterales intervenidas, 11 dioptrías, estrabismo, nistagmus... Este reto nos sirvió de estímulo a nivel personal y profesional. Y al aceptarlo, descubrimos que los padres de Íñigo y distintos profesionales habían dado ya los primeros pasos: Íñigo y su hermano habían acudido a guardería. Estaban afiliados a la ONCE y a Berdintasuna y habían sido valorados por la Unidad Técnica de Orientación Escolar y de Educación Especial, así como por el INSERSO, donde recibían estimulación precoz en las áreas de Psicomotricidad y de Lenguaje. Desde el recién creado Centro de Recursos de Ciegos y Amblíopes se nos darían las orientaciones y el apoyo necesarios para garantizar la escolarización.

Algunas orientaciones fueron imprescindibles en un primer momento y definitivas en el transcurso de nuestra intervención. Recordamos que nos decían: "Íñigo no es un niño vidente pero tampoco es ciego. Es un niño que está en clase y que percibe a partir de todos los sentidos y sólo a partir de la vista, con di-

ficultad". "Debe de emplear su resto visual, pues es una vía de normalización". Comprendimos que debíamos de estar atentos a la evolución de su déficit. Esta evolución y la comunicación que mantuviéramos con Íñigo, nos darían pistas para buscar las adaptaciones necesarias.

Al llegar al colegio con 3 años y 8 meses, se ubicó a Íñigo en un aula diferente a la de su hermano, a fin de favorecer la individualidad de cada uno y para evitar posibles comparaciones. La proximidad de las aulas les permitía localizarse sin dificultad y a veces realizar actividades comunes en las que Íñigo casi siempre tomaba la iniciativa.

El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), exploró el funcionamiento visual de Íñigo mediante la prueba de *Conductas Visuales* de N. Barraga. Sus resultados fueron satisfactorios a nivel de consciencia del estímulo visual y discriminación de forma y color de los objetos. Tras esta valoración el Módulo de Visuales nos recomendó iniciar dentro del aula un *Programa de Estimulación Visual*. Pretendíamos reforzar la exploración, discriminación y el uso de objetos; la discriminación e identificación de dibujos, objetos, personas y acciones; la memoria de detalles, la relación parte-todo y la discriminación figura-fondo. En 2º y 3º de E. Infantil seguimos trabajando, dentro del aula, dicho programa.

Recordamos a Íñigo en 1º de E. Infantil. Era un niño al que le costaba despegarse de su madre y que demostraba haber adquirido las habilidades básicas de autonomía personal. Llevaba *gafas* y se esforzaba a la hora de resolver sobre el papel algunas actividades que precisaban agudeza visual. Le presentábamos las láminas *ampliadas*, con el *fondo limpio* y los *contornos bien definidos y remarcados* con rotulador negro. Era capaz de resolver estas tareas, con la atención directa de la tutora.

Íñigo se movía por la clase y sus alrededores tocando a veces las paredes y objetos que encontraba en su camino. Le veíamos desplazarse salvando bien los obstáculos. Era un niño simpático y extrovertido que participaba en los juegos con interés. Le gustaban especialmente las actividades de movimiento. A la hora de realizarlas, escuchaba las indicaciones orales de la profesora y se lanzaba a la acción. Se mostraba colaborador; atendía y entendía las consignas que se le daban. Su lenguaje comprensivo era superior al expresivo, viéndose ambos condicionados por un modelo lingüístico diferente.

Pronto nos dimos cuenta de que se había adaptado bien al grupo, donde los compañeros-as le trataban de igual a igual.

A los 4 años Íñigo fue operado por problemas de visión (estrabismo). Con 5 años observamos en él dificultades de atención y retroceso en el aprendizaje. Nos dimos cuenta de que se debían a una pérdida de visión. Le cambiaron los cristales de las gafas.

Durante estos años, le veíamos disfrutar en el patio jugando a pillar, a la cadena y al fútbol, donde solía ocupar el puesto de portero.

Su familia colaboraba siguiendo nuestras orientaciones. Por estas fechas, los padres solicitaron plaza en el comedor escolar del centro, para los dos niños. Pensamos que así se verían reforzadas en Íñigo entre otras, el área de Lenguaje, la exploración y movilidad en el medio, la interacción con otros compañeros-as, y que además podría generalizar estos aprendizajes a otras pautas de comportamiento social.

## 1.2. Educación Primaria

Al llegar Íñigo a Primaria recibió la consigna: “Puedes moverte libremente por el aula cuando lo necesites”. Así, se acercaba a la pizarra durante las explicaciones, o a la profesora cuando ésta mostraba algún material. Si se formaba un corro en torno a los profesores, los demás niños le hacían sitio en un lugar preferente.

Dadas las necesidades que Íñigo presentaba, decidimos que recibiera apoyo en su grupo-clase (grupos flexibles) y de forma individual, durante 4 h/semana.

En 1º de E. Primaria se inició como sus compañeros en la *lectoescritura en vista*. Fue un aprendizaje complicado. En la primera fase le costaba reconocer globalmente las palabras y más adelante, en la etapa alfabética, como tenía que analizar detenidamente cada grafía, le resultaba difícil acceder a la comprensión. Pensamos que era problema de metodología, pero pronto nos dimos cuenta de que la causa era una nueva pérdida de visión.

Previa valoración del Módulo de Visuales, consideramos imprescindible *la adaptación de estrategias, actividades, recursos personales y materiales de acceso*.

Empezamos a utilizar mayor número de ampliaciones. En el área de Matemáticas, hicimos una selección de las actividades más importantes del libro de texto y se amplió éste a tamaño A3. Íñigo escribía sobre el mismo o sobre papel pautado, con un lapicero de punta gruesa. Seguíamos remarcando con rotulador los contornos de las imágenes y el espacio donde tenía que escribir sus respuestas.

Mientras los demás niños contaban con bolitas, ábacos, regletas, Íñigo progresaba en cálculo, de forma que pronto pudo prescindir de estos materiales. En aquel momento comprendimos que las estrategias de *cálculo mental* le resultarían fundamentales.

A nivel metodológico, vimos que el apoyo de algún compañero-a en determinadas situaciones y que el trabajo en grupo pequeño facilitaban la labor de Íñigo y del profesor-a.

Para evaluarle, se seleccionaban las actividades más importantes. Usábamos fotocopias ampliadas o textos manuscritos adaptados y le dábamos más tiempo de respuesta. Comenzamos también a utilizar la evaluación oral, la autoevalua-

ción y la evaluación cooperativa; y recogíamos datos referidos a sus niveles de interés, autonomía y socialización.

Todas estas modalidades de trabajo y criterios de evaluación se han mantenido a lo largo de su escolaridad.

Íñigo fue en 1º ciclo de E. Primaria un niño de trato fácil y agradable que se reía de sus errores y nos hacía reír a todos con él. En el patio jugaba al fútbol regateando entre los compañeros y al tren colocándose el primero, de guía para los demás.

Disfrutaba especialmente en E. Física, área que se vio reforzada con la asistencia de la profesora a cursos específicos de formación.

Para *aprenderse de memoria* el gimnasio y el polideportivo, pedía información a la profesora: “Cuéntame como es”, le decía. Mediante la actividad física percibía e interiorizaba el movimiento, el espacio, el tiempo...; reforzaba su autonomía y la confianza en sí mismo; y se sentía miembro activo de su grupo. Sólo le vimos triste cuando, por prescripción médica, tuvo que permanecer inactivo durante unos días.

En 2º y 3º de E. Primaria faltó a clase durante periodos de tiempo prolongados debido a la evolución de su tensión ocular (trabeculectomía). A fin de evitar un retraso en el aprendizaje, en 3º, se recomendó a los padres el apoyo en casa mediante una profesora particular. Tenemos la suerte de contar desde entonces con una persona que demuestra interés y profesionalidad en su tarea.

Cuando Íñigo se recuperó, le adaptamos mediante ampliaciones, textos de las áreas de Matemáticas, Sociales e Inglés. En el área de Lengua se seleccionaron los contenidos básicos y trabajamos en apoyo individual (2 h/semana) algunas estrategias para facilitar la *comprensión-expresión* y la *memoria verbal*; entre ellas, el uso adecuado del vocabulario y la realización de esquemas y resúmenes. A lo largo del año, le hicimos *grabaciones* en cinta de lecturas de su interés para que las escuchara y pudiera comentarlas.

Siguiendo las orientaciones del Módulo de Visuales y de la Unidad de Rehabilitación Visual de la ONCE, Íñigo adquirió en aquella época una lupa de mano. Así podía acceder a la lectura de textos muy cortos, por ej., los enunciados de los ejercicios que aparecen en los libros.

También en 3.º de E. Primaria comenzó a utilizar un *atril*. Este material le permitía leer y escribir con mayor comodidad, aunque mostró desde el principio cierto rechazo a usarlo.

En 4.º de E. Primaria se instaló en su aula una *lupa-televisión*, para facilitarle la lectura de información impresa: textos escritos, dibujos, fotografías... Íñigo aprendió pronto a manejarla, pero había que insistir para que lo hiciera. Su uso nos permitió reducir el número de fotocopias ampliadas, material incómodo y poco normalizado. Hoy en día tiene una lupa-televisión en casa y otra en clase. En ellas lee textos de cierta extensión, esquemas adaptados, etc.

Simultáneamente, el colegio asignó a su clase de 4.º de E. Primaria, una profesora en prácticas, para atender algunas de las necesidades de Íñigo y de sus compañeros-as. Este tipo de apoyo se le sigue dando hasta la fecha en momentos puntuales.

Aquel curso también comenzó a utilizar el *ordenador*, pues veíamos que le iba a ser de ayuda en el futuro. Adaptamos el teclado del mismo pegando sobre las teclas los caracteres ampliados. Así comenzó a escribir esporádicamente frases, en negrita y letra Arial 48, sobre sus experiencias de casa y del colegio.

Íñigo necesitó en 3.º y 4.º de E. Primaria 4 h/semana de apoyo directo dentro y fuera del aula.

En 5.º de E. Primaria se inició en el manejo del *telescopio*. Actualmente lo sigue usando, para leer desde su pupitre la pizarra y para no perderse detalles en las salidas culturales. Este material le resulta muy útil y es muy atractivo para sus compañeros.

Teniendo en cuenta las necesidades que Íñigo presentaba para acceder a los contenidos, que por otro lado eran cada vez más amplios, en 5.º curso adquirió una *grabadora-reproductora* de cuatro pistas. Inicialmente le grabábamos adaptaciones de los temas de Conocimiento del Medio y Lengua, cuidando de forma especial la comprensión de conceptos, con explicaciones detalladas del vocabulario básico, resúmenes, preguntas etc. Tanto en clase, como en apoyo individual, nos ocupábamos de reforzar su memoria verbal y la expresión oral, pidiéndole definiciones, esquemas y resúmenes orales etc. A partir de 5.º ha seguido empleando las grabaciones para tener acceso a la información de Ciencias Sociales y Naturales.

Durante todos estos años, la pizarra de clase fue un material accesible y útil. Íñigo, situado a un palmo de la misma, dibujaba, escribía o practicaba las operaciones en vista, dentro del aula. En 5.º curso comenzamos a emplearla para reforzar el área de Matemáticas en apoyo individual. Hoy en día trabaja con agrado en la pizarra operaciones que suponen ya cierta complejidad. Nos ha servido además de soporte complementario para iniciarle en las representaciones gráficas, la comprensión de las fracciones y en algunos conceptos básicos de geometría.

Otro material que utilizamos de manera sistemática a partir de 5º de E. Primaria son los *cuadernos pautados*, donde realiza los ejercicios escritos de diferentes áreas. En ellos le hacemos resúmenes y esquemas utilizando un rotulador grueso.

Para el área de Conocimiento del Medio, el CREENA nos aporta desde entonces *mapas en relieve*. Al tocarlos, Íñigo imagina y conoce los accidentes geográficos, las regiones, países... interesándose por sus costumbres y modos de vida.

En 5.º curso de E. Primaria, por acuerdo entre la Unidad de Apoyo Educativo del colegio y el Módulo de Visuales, se decidió iniciarle en el programa de *lecto-escritura en Braille*. El Módulo se encargaría de aportar los materiales nece-

sarios y el apoyo específico para el alumno y para la profesora de pedagogía terapéutica. Ante una decisión tan importante, optamos por informar previamente a los padres sobre la utilidad del braille como sistema alternativo de cara a cursos posteriores. Este sistema le permitiría leer y tomar apuntes con más rapidez.

A Íñigo le presentamos el código braille insistiendo en estos mismos puntos y en la idea de que sin embargo, no debía de abandonar la lectura y la escritura en vista. “Ya que conservas un resto de visión, conviene que lo aproveches también al máximo”, le dijimos.

Empezó a utilizar con entusiasmo la *caja de dactilorritmia* y las *regletas braille*, formando palabras significativas: su nombre, el de los compañeros y profesores. Pronto memorizó el alfabeto; leía frases y textos de 1-2 líneas: mensajes, pareados, adivinanzas, chistes... Mostraba una sensibilidad táctil adecuada y sólo hacía falta insistirle en que apoyara todos los dedos sobre el papel.

Paralelamente le iniciamos en el manejo de la *máquina Perkins*, instrumento solicitado a la ONCE por el Módulo de Visuales, como complemento a su adaptación de puesto de estudio.

Íñigo escribía en braille su nombre y apellidos, el nombre de las asignaturas del curso, y luego los pegaba en sus cuadernos. Más adelante redactaba textos muy cortos sobre sus experiencias de clase, noticias de la radio y resúmenes de contenidos. Al finalizar el curso leía textos de una página a doble espacio y tomaba la iniciativa para escribir en casa. De vez en cuando, le dejábamos mensajes en braille sobre el pupitre.

En 6º Curso de E. Primaria era capaz de leer y de escribir textos que incluían vocales acentuadas, números, signos de entonación y de puntuación. Se producían menos errores en la identificación de los caracteres y veía progresar la velocidad lectora.

Fue entonces cuando se animó a presentar su experiencia en clase, colocando el código braille en el mural del aula. Los compañeros iniciaron un diálogo espontáneo sobre su utilidad y sobre la dificultad para interpretarlo. En aquel momento Íñigo les demostró que podía escribir y leer textos en braille. Todos valoraron su capacidad de trabajo, ya que estudiar braille suponía tener una asignatura añadida. Les animamos para que lo aprendieran de manera más fácil, en vista. Algunos niños nos pidieron copias del alfabeto.

En 3º ciclo de E. Primaria, Íñigo recibió apoyo dentro y fuera del aula durante 5 h/semana. En el área de Plástica le ayudaban los compañeros o una profesora (la P.T o la de prácticas). Hubo que adaptarle bastantes actividades.

A finales de 6.º curso comenzamos a preparar el paso a la ESO. Para ello, nos reunimos el tutor de 1.º de ESO, la profesora de P. Terapéutica, el orientador y la especialista del Módulo de Visuales. Se le informó al tutor de las características y necesidades que Íñigo presentaba, así como de la intervención que se estaba llevando a cabo.

Por acuerdo entre el Equipo Directivo y la UAE del centro, se decidió que la profesora de Pedagogía Terapéutica de E.P trabajara con Íñigo en 1º ciclo de ESO. Con esta medida pretendíamos dar continuidad a la labor realizada en Primaria.

Íñigo terminó la E. Primaria con dificultades en el área de expresión oral y con el *conflicto* de que le quedaba como tarea pendiente un mayor dominio del braille. Durante el verano, practicó la lectura y escritura con los materiales que le habíamos preparado.

## 1.2. Educación Secundaria Obligatoria

Llegado el mes de septiembre, adivinábamos la inquietud de Íñigo y la de sus nuevos profesores ante su incorporación a la ESO. El tutor y la P.T convocamos al profesorado del 1º ciclo para transmitirles algunas orientaciones básicas de cara a un primer contacto. A nivel de aprendizaje, insistimos en la importancia de reforzar, desde todas las áreas, la comprensión de los conceptos fundamentales, la memoria verbal y la expresión oral. Y también en matemáticas, el cálculo mental.

Pensamos que, además, era necesario ampliar el refuerzo por parte de la P.T. en una hora/semana.

Para sensibilizar y comprometer aún más a sus compañeros, decidimos realizar una salida a la ONCE. En esta visita les enseñaron a intervenir en distintas situaciones de ayuda a personas con baja visión, hicieron prácticas de braille y conocieron distintos materiales adaptados. La actividad se incluye desde entonces en el programa de 1.º.

Con la incorporación de Íñigo a la ESO, tomamos también otras decisiones importantes:

Valoramos el uso que Íñigo hacía de las ayudas ópticas y se acordó, con la orientación del Módulo de Visuales, eliminar en el primer trimestre y de manera gradual, las ampliaciones de material que se venían haciendo.

De cara a garantizar la coordinación entre los especialistas, la profesora de apoyo y la profesora particular, comenzamos a registrar semanalmente en una hoja, el tema y contenidos mínimos a trabajar en las áreas de Lengua, Matemáticas, Geografía e Historia y Ciencias.

Vimos también que era el momento de que Íñigo se iniciara, con sus compañeros-as, en un programa de mecanografía en el ordenador. Al principio utilizó el *programa Teclado* del CREENA. Posteriormente la ONCE instaló en el ordenador de su casa y en el del colegio, el *programa Mega*, que permite la ampliación de la pantalla, y asociado al mismo, el *programa Fingers* de mecanografía. Íñigo practicó estos programas a la vez que sus compañeros-as.

Por otro lado, les pedimos a los alumnos de 2º ciclo de ESO que colaboraran con nosotros haciendo unas baldas para la mesa de la lupa-televisión. Con esta sencilla adaptación, podría tener el material más ordenado, algo tan necesario en su caso.

Estas medidas suponían un avance para Íñigo en su autonomía de trabajo.

En el área de Música, contábamos con el apoyo de la profesora en prácticas. Los contenidos esenciales de teoría e interpretación se recogían con expresión clara y legible en una carpeta. A Íñigo le gustaba intervenir en grupo expresando su opinión sobre las audiciones musicales. Sus compañeros-as le prestaban una atención especial en los trabajos de equipo y en los festivales.

Pero no imaginábamos que 1º curso de ESO sería, de nuevo, un año difícil. A partir del segundo trimestre Íñigo necesitó dos intervenciones quirúrgicas por problemas de tensión ocular (O.I: válvula, desprendimiento de retina, pérdida total de visión). Se vio obligado a guardar reposo en casa alternativamente, durante bastante tiempo.

Cuando se recuperó, leía en braille, en el aula de apoyo, capítulos de libros y textos aislados, siempre transcritos por una cara. Se llevaba a casa éstas y otras lecturas para releerlas o escribir sobre ellas el fin de semana.

Al finalizar 1.º le recomendamos, como trabajo de vacaciones, que leyese en braille algunos textos. Y que escribiera comentarios sobre los titulares del periódico que previamente habíamos seleccionado.

Hoy tenemos a Íñigo en 2.º de ESO. A comienzos de este curso, dada la progresión de Íñigo en braille, decidimos transcribirle interpunto –por las dos caras– tanto el libro de texto, como los libros de lectura de Lengua. Íñigo emplea estos materiales en casa, en apoyo individual y en su grupo-clase. Lee y escribe en braille con cierta soltura. Su velocidad lectora es superior en braille que en vista, aunque debe de ejercitarse para mejorar la comprensión. Observamos cómo va mejorando poco a poco la expresión y en mayor medida la ortografía, aspecto por el que se preocupaba sin tanto éxito, en etapas anteriores.

Este año ha comenzado a familiarizarse con el *Braille'n Speak*, instrumento que le permitirá tomar apuntes en braille y pasarlos también a tinta, facilitando así tanto la recogida de información, como su presentación.

Por otro lado, se está iniciando en *Windows* y *Word* en el aula ordinaria de Tecnología y practica mecanografía en la hora de Tecnología aplicada.

Con el uso normalizado de estos programas y herramientas, tratamos de facilitarle el acceso a la información a través de las nuevas tecnologías.

En este momento, Íñigo sigue entusiasmado por la actividad física. En el polideportivo realiza las mismas actividades que sus compañeros. Se mueve para colocarse siempre de espaldas al sol y acude rápidamente cuando suena el silbato, referencia que tiene muy asumida.

La profesora especialista describe cada actividad a realizar sirviéndose de Íñigo como modelo. A través del contacto físico, se le informa de los movimientos que requieren determinados ejercicios.

Utiliza un balón sonoro en baloncesto; pelotas de gomaespuma o de mayor tamaño en otros deportes. En los juegos de equipo, los miembros del suyo usan peto a fin de que les pueda distinguir. En otras actividades, como por ej. patinaje, debe de emplear protecciones. Siempre cuidamos que no se golpee la cabeza y evitamos que realice saltos, especialmente desde que tuvo el desprendimiento de retina.

## 2. Niveles de aprendizaje

Íñigo necesita y dedica más tiempo que sus compañeros-as a mecanizar y asimilar los aprendizajes. Y con ayuda ha conseguido año tras año alcanzar los objetivos previstos en el currículo ordinario. Sin embargo, sabe que su currículo incluye también progresión en braille, en programas de acceso... Todos somos conscientes de que estos aprendizajes habrá que consolidarlos.

Íñigo se muestra colaborador y participativo en el colegio. Pone empeño en realizar todo tipo de actividades, aunque a veces le supongan gran esfuerzo. Ante tareas nuevas, pide ayuda en el caso de no poder resolverlas por sí mismo. Él sabe que no debe de actuar de forma precipitada e insistimos en ello.

Este alumno nos ha hecho reflexionar en nuestra práctica. Agudizando el ingenio, hemos encontrado algunas estrategias que hoy en día nos resultan útiles. Por ej. en Matemáticas, suele escribir "con tinta invisible" algunos ejercicios, los lee y después trata de resolverlos mentalmente. En Ciencias, Geografía e Historia, le describimos las imágenes de los mapas conceptuales para que pueda captar su estructura o le anticipamos información sobre el lugar a visitar en las salidas culturales. También le narramos las imágenes de los vídeos que se proyectan en diferentes áreas. Íñigo capta los tonos y matices de nuestras palabras, así que subrayamos con intensidad no sólo las definiciones de conceptos, sino también los mensajes de ánimo.

## 3. Desarrollo personal. Integración social

Íñigo evoluciona adecuadamente gracias al estímulo de sus padres, hermanos y compañeros-as. Es un chico sincero, respetuoso y atento, que da prueba de superar sus limitaciones con ánimo y buen humor. Comunica sus inquietudes y necesidades a las personas de confianza. A veces nos dice que le gustaría trabajar como administrativo.

Se encuentra muy integrado en el grupo-clase en el que inició su escolaridad y es un alumno que mantiene buenas relaciones con todos. Algunos de estos chicos-as forman parte de su círculo de amigos, distinto al de su hermano. Hoy en día se desenvuelve con autonomía y seguridad en el colegio, en casa y en su barrio y ha comenzado a desplazarse a solas por la ciudad.

Como cualquier chico de su edad, quiere participar en todas las experiencias que están a su alcance. Desde hace dos años practica judo; es miembro del equipo de la ONCE y acude a las concentraciones y campeonatos que se organizan a nivel estatal. También suele ir a los campamentos de verano de esta organización y realiza algunas actividades en su club de ocio.

Al terminar esta exposición estamos convencidos de que Íñigo es, sobre todo, una persona de la que aprendemos y con la que disfrutamos a diario. Junto a él, con la ayuda del CREENA y de la ONCE, resulta más fácil superar los obstáculos. Sabemos que en el futuro otras personas desearán adaptarse a la mirada de Íñigo. Una mirada semejante a la nuestra. El esfuerzo que hemos desarrollado a lo largo de estos años se ve compensado con la suerte de tener a Íñigo entre nosotros.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ, F. y otros (2000): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Vols. I-II. Madrid, ONCE.
- BAUTISTA, R. y otros (1993): *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga, Aljibe.
- CHECA, J. y otros (2000): *Psicopedagogía de la ceguera. Manual para la práctica educativa con personas con ceguera o baja visión*. Valencia, Promolibro.
- CREENA. MÓDULO DE VISUALES: *Ajustes curriculares en disminuidos visuales* (Dossier del curso de post-grado en Educación Especial). Pamplona.

# APRENDIZAJE DEL BRAILLE: UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

*Dolores IZQUIERDO / Iñaki LLEIDA*

C.P. "San Francisco Javier" (Elizondo)

## 1. Descripción del contexto escolar

S., alumno afectado de ceguera total (ceguera por retinopatía del prematuro) y hemiparexia leve en el lado derecho, se escolarizó en el C.P. "San Francisco Javier" de Elizondo en el curso 89/90 a la edad de tres años.

Previamente había acudido a la escuela infantil en la que se realizó un gran trabajo de estimulación en colaboración con la familia. Para ello se contó con profesionales de la ONCE que asesoraban tanto a las educadoras como a los padres. Además intervenían de forma directa con S. para ir enseñándole algunas técnicas básicas.

No obstante, para nosotros, en la escuela iba a ser la primera experiencia con un niño ciego por lo que fue necesario un trabajo previo de concienciación y preparación. Para ello contamos con la colaboración del Equipo Específico de Visuales del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA). Esta ayuda se iba concretando de diversas maneras según el momento en el que nos encontráramos: información teórica sobre el tema, dotación y organización de recursos humanos y materiales, asesoramiento técnico y continuado (semanal) tanto para el trabajo en el grupo ordinario como para intervenciones más específicas del Profesor de Pedagogía Terapéutica y de la Cuidadora.

El grupo en el que se escolarizó S., 1.º de Infantil del Modelo D, contaba con 20 alumnos-as y no coincidía ningún otro niño-a con necesidades educativas especiales (N.E.E.). En el modelo D la lengua de escolarización es el euskera y el castellano se imparte como asignatura. La lengua materna de S. era el euskera y era también la lengua empleada en la escuela infantil. El trabajar en euskera podía suponer un problema añadido a la hora de disponer de materiales adaptados.

El Centro contó con los siguientes recursos personales: profesora tutora y profesor de Pedagogía Terapéutica (PT) con larga experiencia en sus respectivos ámbitos de trabajo y con estabilidad en este centro, una cuidadora con atención exclusiva a este alumno y que se iba a centrar en conseguir unos niveles de autonomía cada vez mayores en distintos ámbitos (desplazamientos dentro y fuera del aula y del centro, utilización de distintas técnicas e instrumentos dentro del aula, funcionamiento en el comedor, etc), un profesor especialista del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) que acudió semanalmente para asesorar al profesorado, enseñar braille al PT y observar e intervenir directamente con el alumno en momentos específicos, una técnica en rehabilitación básica (TRB) de la ONCE para asesorar en orientación y movilidad y en habilidades de la vida diaria y una fisioterapeuta que acudió dos sesiones semanales por su hemiparexia.

La intervención de cada uno de estos profesionales se ha ido ajustando a lo largo de estos años en función de las necesidades. Al principio, la cuidadora estaba presente tanto dentro como fuera del aula, para ir de forma progresiva, distanciándose y potenciando mayores niveles de autonomía en S... De esta forma, se ha conseguido que actualmente (1.º de Primaria) su labor quede reducida a una intervención directa en el comedor.

Por otro lado el PT ha pasado de una intervención más distanciada (preparación de materiales y asesoramiento a la tutora) a un trabajo mucho más directo con el alumno: enseñanza del Braille y apoyo a los planteamientos de clase.

Como es lógico, todas estas decisiones se tomaban entre los distintos profesionales y todos conocían en todo momento el proceso que se estaba llevando y la evolución del alumno.

Actualmente la labor del PT se centra en: apoyar a S. dentro del aula y, en ocasiones, ante contenidos muy concretos (lenguaje y/o matemáticas) lo hace de forma individual fuera de clase. Además adapta y prepara materiales, se coordina semanalmente con la tutora y, cuando es necesario con especialistas (inglés, educación física y música) con objeto de ajustar el trabajo a realizar.

Con la profesora especialista del CREENA el PT se reúne una vez por semana para realizar el seguimiento del caso y tratar de cubrir las demandas relativas a: asesoramiento a profesores especialistas, aprendizaje de signografía nueva en función de sus necesidades, aportación de materiales específicos y adaptación del puesto de estudio.

## 2. Enfoque de trabajo del centro en la enseñanza de la lectura y la escritura

Una vez pasada una primera fase, con la consiguiente superación de miedos y prejuicios iniciales (en la que todas las dudas giraban en torno a cómo traba-

jar la autonomía, orientación y movilidad), un reto muy importante fue la integración de S. en su grupo y en la dinámica del aula, así como la adaptación de todos los profesionales que íbamos a intervenir. Conforme este objetivo se iba consiguiendo y nos íbamos tranquilizando fue surgiendo otra gran preocupación: la enseñanza de la lectura y la escritura.

Cuando S. se escolarizó, el profesorado de Infantil, el del primer ciclo de E. Primaria, el PT, logopeda y orientadora llevábamos dos años participando en un seminario de formación dirigido por Myriam Nemirovsky. En general, el profesorado estaba cambiando su práctica en la enseñanza del lenguaje escrito y, en concreto, la tutora de este grupo estaba sumamente motivada y convencida con los planteamientos del enfoque constructivista.

En este contexto, nos planteábamos como objetivo el conjugar, en la medida de lo posible, este enfoque del centro (enfoque constructivista) con la enseñanza de un código muy específico (Braille) que conllevaba una metodología muy analítica, concreta y completamente distinta a la que iba a utilizar el grupo ordinario. Eramos conscientes de que nos enfrentábamos a algo muy novedoso pero que, si queríamos primar la integración de S. en su grupo de referencia y en la dinámica del aula y del centro, debíamos hacerlo.

Para poder entender mejor el proceso seguido con S. en la enseñanza de la lectura y la escritura (proceso que se explica en el punto siguiente) y las dificultades encontradas en el camino, nos ha parecido interesante y necesario comentar el marco de referencia del enfoque constructivista.

En líneas generales y siendo conscientes de presentar solamente unos aspectos muy concretos estos serían los puntos fundamentales:

Saber leer y saber escribir es ser capaces de comprender y de producir textos de uso social. Por lo tanto la planificación de la enseñanza se va a centrar en organizar situaciones diferentes en las que haya que poner en marcha estrategias para comprender y para producir textos.

La mayoría de los niños, prácticamente desde su nacimiento, están interactuando con un ambiente letrado. Llegan a la escuela con ciertos conocimientos sobre el mundo escrito. En este enfoque se tomarán como punto de partida esos conocimientos para seguir trabajando.

No hay un material prefijado, una editorial, sino que en función de lo que la tutora programe se irán utilizando diversos materiales: periódicos, revistas, libros de cuentos, de consulta... Son textos de uso social, que los niños conocerán y podrán encontrar fuera de la escuela.

Es necesario conocer un código concreto y arbitrario (combinación de letras con un orden y unas reglas determinadas o, en el caso de S., el Braille) que se va aprendiendo conforme se va necesitando. Como es lógico, en un principio será la profesora la que vaya poniendo el modelo, ayude a pensar a los niños sobre qué letras están presentes en una palabra, qué otras palabras empiezan igual, en

qué cartel de la clase aparecen... De esta manera van avanzando en el conocimiento del código.

Desde los tres años, se trabaja con textos de todo tipo, textos de uso social y con una finalidad bien definida. Los textos no se simplifican para que los niños-as los puedan entender sino que, es la intervención de la profesora la que, con diferentes estrategias, acerca el contenido del texto a la capacidad de comprensión de sus alumnos. Por lo tanto, a nivel de lectura hay muchas situaciones en las que la profesora les lee y va trabajando y modelando en voz alta diferentes estrategias de comprensión. Los niños, aunque todavía no hayan adquirido el código, mentalmente están comprendiendo el texto, lo están interpretando, en definitiva, están leyendo.

La escritura también esta presente desde el inicio, con una funcionalidad concreta. Los textos que se van produciendo son variados: pies de foto, listas, cartas, notas para recordar, cuentos... Como ocurre con la lectura, aún sin dominar el código, los niños son capaces de ir elaborando mentalmente textos y al inicio será la profesora la que transcriba lo que los niños le dicten. Progresivamente, conforme avancen en el conocimiento de ese código serán ellos los que escriban sus propias ideas.

Para la enseñanza de la escritura se parte del momento en el que está cada alumno-a. La intervención de la profesora consiste en ir proponiendo actividades concretas que les lleve a analizar sus producciones, compararlas y mejorarlas, hasta conseguir el análisis alfabético. No hay un orden predeterminado en la presentación de las letras, ni un momento concreto y los ritmos de aprendizaje son muy diversos.

Se prima la comprensión, el dar un sentido real a lo que vamos a leer y a escribir, la funcionalidad frente a un aprendizaje más mecánico y repetitivo del código, en el cual no empezábamos a comprender hasta que no tuviéramos un dominio del mismo. Como consecuencia es mucho mayor la motivación tanto del alumnado como de la propia profesora.

Para poder ajustar este enfoque a los planteamientos para la enseñanza del Braille propuestos desde el CREENA, fueron necesarias muchas sesiones de trabajo conjunto. El proceso seguido se explica en el punto siguiente.

### 3. Proceso seguido por el profesor de P. Terapéutica en la enseñanza con un alumno ciego

Antes de abordar la enseñanza/aprendizaje del braille por parte de S. queremos remarcar algunos aspectos fundamentales en el enfoque del centro.

Aprender a leer y escribir lo entendemos como la capacidad de comprender y producir textos de uso social. Por tanto, no lo identificamos con el conoci-

miento del código convencional (una persona puede conocer el código y ser un mal lector por tener dificultades en la interpretación de los textos, al igual que conocer el código escrito no supone ser un buen escritor).

Desde este planteamiento podemos distinguir, al menos en el ámbito teórico, tres ejes de enseñanza: la lectura y la escritura como comprensión/producción de diferentes textos, el aprendizaje del código convencional y el uso de los instrumentos que nos lo facilitan (textos con diferentes formatos, ordenador, lápiz...).

En el caso de S. nos planteamos cómo abordarlos teniendo en cuenta sus características personales y es este abordaje el objetivo de este punto. Antes de pasar a describirlo, queremos señalar que en la realidad los tres ejes señalados se relacionan entre sí formando parte de un todo que no es otra cosa que conseguir que el alumno/a llegue a ser un buen lector y escritor.

### 3.1. *La lectura y la escritura como comprensión/producción de diferentes textos*

Tanto S. como sus compañeros/as de aula ya desde los tres años han interactuado con textos de diferentes usos sociales (carta, periódico, narrativos, científicos...) y ha sido la tutora como modelo que utiliza diferentes estrategias para su comprensión (volver a leer, recapacitar, buscar en el diccionario, comentar dudas, lanzar hipótesis y ver si se cumplen...) y su producción (formato de los textos, estilo, formas fijas...) la que ha ido mostrándoles las herramientas necesarias para aprender a comprender y o producirlos. Este proceso ha sido evidentemente oral y por tanto S. no ha tenido dificultades para tomar parte en ello, era la tutora la que tenía que esforzarse más en “radiar” aquello que percibían tanto ella como sus compañeros/as a través de la vista. En algunos casos en los que la carga visual era muy importante (*beeps* de inteligencia, periódico, fotos...) la cuidadora reforzaba de forma individual las explicaciones de la tutora mientras sus compañeros/as realizaban otras tareas.

### 3.2. *El aprendizaje del código convencional y/o braille*

Los compañeros/as de S. empezaron produciendo textos a través de palotes para poco a poco, y en contacto con los textos, ir apareciendo las letras y después el código convencional que les permitirá leer y escribir.

En el caso de S. la presencia del braille fue notoria desde que entró en la escuela: la lista de compañeros/as, el calendario, el contenido de las estanterías, tarjetas con textos de diferente tamaño... y su interacción con ellos también. Se creó un ambiente letrado con presencia de los dos códigos: convencional y brai-

lle. Así y sin establecer paralelismos, los primeros textos de sus compañeros a través de palotes fueron en S. golpes de tiza (semejando puntos) en la pizarra. En esta etapa lo que nos interesaba era que cada uno de los alumnos/as “escribiera a su manera” el texto que había elaborado mentalmente (pie de foto, nota a casa...) y que interiorizaran la importancia y función del escribir. Después, la tutora transcribía a código convencional en la misma hoja lo que había querido poner. En el caso de S. la transcripción era al braille.

Poco a poco, pasamos del juego con los seis puntos a darles un sentido y a comprender que según la combinación que tuvieran eran diferentes letras y que nos podíamos servir de ellos para producir y comprender textos y al igual que sus compañeros de clase fue escribiendo e interiorizando su código, el braille.

Vamos a poner un ejemplo para que pueda entenderse mejor. Pensemos que en clase la tutora está leyendo sobre Jorge Oteiza y algunas de sus *cajas metafísicas* o la lista de alumnos/as del grupo y los que faltan hoy, o una noticia del periódico... A partir de esta información, al igual que sus compañeros, S. tiene que producir un texto, lista de amigos de clase, título de alguna obra de Oteiza, un pie de foto, personajes de cuento clásico... y a partir de la actividad de escribir es como ha ido aprendiendo el código braille.

Lógicamente el proceso seguido en la actividad de escribir y de leer constaba de diferentes pasos:

Primero, verbalizaba lo que quería escribir a partir de la información recibida en el grupo por parte de la tutora.

En segundo lugar, deletreábamos el texto que él quería escribir, en un primer momento juntos, pero enseguida fue capaz de hacerlo el sólo.

En tercer lugar, íbamos señalando letra a letra la combinación de puntos que necesitábamos para escribirla. En un primer momento, era el PT el que le indicaba la combinación de puntos necesaria para escribir la letra en cuestión, para después, cuando aparecía de nuevo, ser él, si lo recordaba, el que decía como se escribía.

Por último, la escribíamos en la regleta y la leíamos para comprobar que estaba bien. Según la función del texto se pasaba a máquina Perkins, unas veces S. y otras el PT (por ej. una nota a casa).

De esta forma y al igual que sus compañeros, íbamos construyendo textos más o menos largos pero siempre significativos para él.

Las estrategias eran diferentes: unas veces escribía él y yo leía, mostrándole el uso de mis dedos; otras veces era al revés: él me dictaba la composición de cada letra y, tras escribirlo yo, él lo leía para comprobar que estaba bien escrito; a veces comparaba su producción con modelos... De esta forma, fueron apareciendo todas las letras que configuran el alfabeto y fue aprendiéndolas durante los dos primeros años de E. Infantil, de forma que a los 5 años ya era capaz de leer y escribir textos con el código convencional.

Este aspecto lo hemos trabajado básicamente con el PT y en situación de apoyo individualizado habiendo sido necesaria una coordinación permanente que permitiera a éste conocer los contenidos que se estaban dando en el grupo.

Además ha resultado muy enriquecedor para el grupo el contacto con el braille dentro del aula y su uso por parte de S., al igual que para S. la presencia de textos en vista, teniendo claro que hay textos que se leen con los ojos y no con los dedos.

### 3.3. *Uso de instrumentos que nos facilitan la escritura y la lectura*

Lo que para sus compañeros supuso el aprender a manejar el lápiz y los primeros trazos en S. fue jugar con la huevera y los seis puntos con pelotitas, para ir interiorizándolos espacialmente, y el teclear la máquina de escribir.

Más tarde pasamos a la regleta, que ha sido la herramienta básica en todo el proceso señalado en el punto anterior.

No olvidamos tampoco que sus dedos iban a ser sus ojos en la lectura y fuimos desarrollando su percepción con diferentes ejercicios de discriminación de puntos, lectura de pequeños textos...

La máquina Perkins estuvo presente en el aula desde el principio y con ella produjo sus primeros “palotes” con sentido y poco a poco sus propios textos.

Como señalamos en el punto anterior, en el tercer año de infantil ya conocía el código braille lo que le permitía comprender y producir textos (cuentos, correo escolar...) y nos planteamos que era necesario reforzar el uso de los dedos y el empleo de la máquina Perkins abandonando la regleta que, hasta ese momento, había constituido la herramienta básica de escritura y lectura.

Durante los dos trimestres siguientes el trabajo del PT se centró en el adiestramiento de los dedos. Escogimos para ello una cartilla de aprendizaje de Braille en Euskera, facilitada por el profesor del módulo del CREENA, por la dificultad de preparar los suficientes materiales en braille y por ser un material bien estructurado para el objetivo que perseguíamos. Quizás este aspecto ha sido el más duro para S. ya que le resultaba poco motivador y repetitivo, al estar acostumbrado a dar sentido a los que producía y/o leía.

En el tercer trimestre, siendo ya capaz de leer mediante los dedos con cierta velocidad,



abandonamos la cartilla y continuamos con el adiestramiento a través de la producción (correo escolar, cuentos, noticias...) y lectura (cuentos, mandatos, cartas...) de textos que se usaban en el aula por parte de sus compañeros/as.

En estos momentos S. se encuentra en 1.º de E. Primaria y es capaz de seguir el ritmo normal de sus compañeros/as en la comprensión y producción de diferentes tipos de textos sin necesidad de ayuda especial.

#### 4. Conclusión

Ha sido una experiencia altamente satisfactoria. Nuestra hipótesis de que el braille, como código de lectura y escritura, se podía aprender de manera similar y siguiendo los mismos principios (constructivismo) que el código ordinario, se ha cumplido.

A ello ha contribuido las buenas capacidades del alumno y el no tener dificultades asociadas importantes, un contexto escolar muy estimulante con relación al lenguaje escrito, ya que tanto la tutora como el profesor de apoyo estaban muy motivados y convencidos con el enfoque, y una familia colaboradora, además del asesoramiento por parte del profesor del CREENA que, ante las dudas que surgían en el proceso, intentaba dar con soluciones que se pudieran adaptar al enfoque del centro.

Somos conscientes de que se trata de una sólo experiencia y de que, por lo tanto, en estos momentos, no es generalizable pero animamos a aquellos profesionales que se encuentren en parecidas circunstancias a que lo intenten.

#### Bibliografía

BUENO MARTÍN, M. y TORO BUENO, S. (1994): *Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Aljibe.

CRESPO, S. (1980): *La escuela y el niño ciego*. Universidad de Córdoba.

ESPEJO DE LA FUENTE, B. (1993): *El braille en la escuela*. ONCE.

FERNÁNDEZ DEL CAMPO, J.E. (2001): *Desafíos didácticos de la lectura braille*. ONCE.

NEMIROVSKY, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós.

# VIVENCIAS CON NUESTRO HIJO CIEGO

*Puy ARRAIZA / Venancio ARMENDÁRIZ*

Padres

## 1. Primeros años de vida

### 1.1. *Insero*

La respuesta de Xabier a la estimulación fue muy satisfactoria. Disfrutaba con los ejercicios que hacíamos con la colchoneta, los cascabeles... Siempre ha sido muy alegre y esto nos animaba en nuestro empeño en proporcionarle el estímulo que necesitaba en estos primeros meses de vida que creemos nos ayudó mucho a todos: a Xabier, que enseguida comenzó a gatear y a los 11 meses ya caminaba solo, y a nosotros, que conseguíamos olvidarnos un poco de los tratamientos, tensiones y nervios que vivíamos durante los ingresos hospitalarios.

### 1.2. *Guardería municipal de Barañain*

Cuando tenía dos años la psicóloga que le atendía en el INSERSO nos habló de la posibilidad de llevarlo a una guardería porque estar con otros niños también le serviría de estímulo. A pesar de que seguía con los tratamientos de quimioterapia, su médico nos aconsejó que, mientras fuera posible, siguiera en la guardería. Allí, con más niños estaba muy bien y a nosotros eso nos tranquilizaba. Nos daba sensación de normalidad.

## 2. Escolarización

### 2.1. *Colegio público "Los Sauces" de Barañain*

La decisión de elegir este colegio para Xabier la tomamos aconsejados por el CREENA donde nos animaron para matricular a Xabier en el centro de la En-

señanza Pública que por zona le correspondía. Sabíamos que no iba a ser fácil pues el colegio no tenía experiencia alguna con alumnos ciegos o deficientes visuales, pero tenía un proyecto educativo que nos gustaba, contaba con recursos y sobretodo estaba cerca de casa, dato que consideramos fundamental para poder integrar al niño en su entorno. Nunca olvidaremos la primera reunión que mantuvimos con el personal del colegio. Tanto el profesorado del colegio como nosotros, sus padres, teníamos buena disposición y ganas de trabajar pero también estábamos llenos de dudas... Por parte del colegio se preguntaban como iba a llevar un niño ciego el día a día del colegio, con horarios más prolongados, niños pequeños que se mueven de acá para allá todo el día, como se iban a impartir determinadas asignaturas y ponían muy en duda las capacidades del niño para adaptarse, además consideraban muy difícil coordinar a todas las personas que iban a intervenir en el proceso educativo de Xabier. La profesora que iba a tener a Xabier en su clase en septiembre pasó todo el verano agobiada, nos lo dijo ella misma, pensando que en septiembre iba a tener a un alumno ciego en su clase. “¿Qué voy a hacer con él?” decía.

Nosotros teníamos una gran confianza en nuestro hijo. Nos lo había demostrado en muchas ocasiones. Era muy receptivo, aprendía rápido, se adaptaba a nuevas situaciones, a nuevas personas... Nosotros queríamos contar todo eso pero nos ponían una cara de incredulidad (esa cara la hemos visto después muchas veces) que al fin nos hicieron dudar. ¿Estábamos equivocados?

El responsable del CREENA y el técnico de la ONCE que había seguido el proceso de Xabier en la guardería nos transmitieron tranquilidad, ellos sí sabían la respuesta a muchas de nuestras preguntas. Fundamentalmente la respuesta era: darle confianza y tiempo, y Xabier demostrará de lo que es capaz.

Y ocurrió exactamente eso. Xabier demostró de lo que era capaz: se adaptó perfectamente y a partir de ahí, en líneas generales, todo el proceso educativo de Xabier se ha desarrollado perfectamente.

Hemos dicho que nunca olvidaremos la primera reunión en el colegio y tampoco olvidaremos los primeros carnavales que en el colegio de “Los Sauces” se celebra con una gran fiesta. Todos los niños de la clase se disfrazaron de payasos. Xabier bajó al patio de la mano de dos compañeros, nos costó un rato localizarle entre tanto niño, y yo, su madre, no podía aguantar las lágrimas pues vi a nuestro hijo completamente integrado, era un niño al que no le ayudaba su madre o su padre o su tía o su primo, era un niño con sus amigos pasándolo estupendamente. Tenía tres años y hasta entonces no lo había podido vivir.

El colegio “Los Sauces” nos dio muchas más satisfacciones. Su primera profesora, la del agobio veraniego, con la que estuvo la etapa de Educación Infantil supo integrar a Xabier en el aula, le motivó, le cuidó, en resumen lo hizo tan bien que si hubiéramos podido elegir no acertamos más, la profesora de apoyo que le enseñó braille, entre otras cosas, fue una profesional como la copa de un pino.

## 2.2. Instituto de Barañain

Al cambiar de centro se vuelve a repetir todo el proceso: dudas, miedos, reticencias... Miedo a que le ocurra algo, es un nuevo espacio para él. Miedo a los alumnos problemáticos, que se metan con él, le hagan daño... Miedo a que profesores le ignoren, el tutor no tiene tanta presencia física en el aula... Miedo a que se sienta solo, los alumnos del colegio se dispersan, se mezclan con los de otros colegios... Pero nosotros teníamos mucha confianza en él, era un muchacho responsable y ya tenía 13 años.

La acogida en el Instituto de Barañain por parte del Tutor, Jefe de estudios, Director y Orientadora... fue muy buena. La experiencia en el colegio los Sauces nos ayudaba a todos, pero la edad de los alumnos no era la misma. El resto del profesorado no tuvo contacto con nosotros. Seguro que la idea de tener un alumno ciego no les hacía nada felices. A los quince días de clase tuvimos un susto: otros alumnos mayores lo tiraron, sin intención de hacerlo, por las escaleras y bajó rodando hasta la entrada. No le pasó nada, solo fue eso, un susto. Después de este incidente, el primer curso de la ESO se desarrolló bien. Nos tranquilizamos.

En el instituto echamos en falta un poco de solidaridad por parte de los alumnos en general. A Xabier, a pesar de que lo conocen todos en el instituto, cuando necesita ayuda, solo le echan una mano sus amigos más cercanos. Los demás no se plantean el ayudar, ni consideran esa posibilidad. Quizá ni ellos mismos saben lo útil que puede ser su ayuda.

Pero como de todo hay que intentar sacar algo positivo, pensamos que el instituto es una copia, en reducido, de lo que ocurre en la sociedad y esto nos va sirviendo a todos de entrenamiento.

Contando cosas más positivas os contaremos que, a nivel académico, en el instituto Xabier literalmente despegó. Tanto él como nosotros valoramos en su justa medida cuáles eran sus capacidades intelectuales, que en su caso son muchas. Eso indudablemente ayuda a la integración dentro del aula y del Instituto. El verano pasado, gracias a su buen expediente y a pesar de competir con otros alumnos muy brillantes que no tenían ninguna minusvalía, obtuvo una beca del Gobierno de Navarra para realizar un curso de Inmersión Lingüística en Inglés.

En la actualidad está en 2º curso de la ESO y todo, lo bueno y lo malo, sigue la misma trayectoria.

En todo el proceso educativo de Xabier hemos tenido el apoyo del CREENA y de la ONCE. Es importante tener profesionales que nos respaldan y que conocen mejor que nosotros las dificultades con las que nos vamos a encontrar y que nos ayudan a resolverlas.

A nosotros nos ha servido de mucho, pero Xabier es un alumno excepcional, nosotros solo tenemos un hijo y le hemos dado todos los recursos que ha necesitado.

Hay casos en que se necesita un apoyo más específico y más cercano. En esos casos, creemos que si no hay una buena coordinación entre el CREENA, los centros y los padres, no se llegan a resolver los problemas y estos se van agravando.

Los padres tenemos que estar atentos de lo que pasa con los hijos. Presionar a quien algo falta cuando se detecta algún problema. A veces es incómodo y nos hace sentir mal ser *tan pesados*, pero es nuestra obligación.

### 3. Ocio y tiempo libre

Nosotros le hemos dado siempre una gran importancia a su tiempo libre, fomentando las relaciones con otros chicos-as de su edad.

A pesar de ser bastante popular entre los chavales de su edad, Xabier tiene pocos amigos, los más incondicionales han crecido con él y lo aceptan, pero es bastante sacrificado estar pendiente de una persona ciega y con catorce años todavía más. Para poder relacionarse con ellos hay que tener unas habilidades mínimas pues, en caso contrario, los posibles compañeros de juego se aburren y se van.

Lo único que podemos hacer los padres para evitar esto es ayudarle a tener esas habilidades.

#### 3.1. *La música*

La música le ha acompañado a Xabier desde que nació y nos ha dado muchas alegrías... Desde que supimos que Xabier se quedaría ciego le dimos más importancia. Apenas sabía hablar y ya reconocía las piezas más conocidas de música clásica. Cuando tenía 5 años comenzó a ir a la escuela de música "Luis Morondo" de Barañain.

Allí estudió clarinete y formó parte de la Banda Txiki de Barañain. Posteriormente en este mismo centro realizó estudios de piano y, dado el buen nivel que alcanzó, se presentó a las pruebas de acceso al conservatorio "Pablo Sarasate" donde en la actualidad cursa 1º curso de piano de Grado Medio.

Sabemos que realizar una carrera musical es un camino muy duro, hay que dedicarle mucho tiempo, pero de momento le compensa, disfruta mucho con ella, tiene interés, sensibilidad y una intuición especial.

Los domingos y en las celebraciones especiales toca en la iglesia del pueblo, elige la música para las obras de teatro que hacemos y para las marionetas. Vive la música.

Por todo eso nosotros le apoyamos poniendo todos los medios que necesita, como por ejemplo tener una profesora particular de solfeo en braille.

Además puede ser una salida profesional, cara al futuro y eso también es muy importante para él.

### 3.2. *Juegos*

Es muy difícil encontrar un juego para un niño ciego. Puedes ir a cualquier centro comercial o una macro tienda de juguetes en plena temporada navideña y salir con las manos vacías... Las sensaciones son múltiples. Lo primero que piensas es ¿cómo es posible que no haya nada para él? Volveré otro día... y vuelves otro día y muchos días más y siempre sales con la sensación de que has perdido un tiempo precioso, para nada.

Encontrar una simple mochila, para el colegio, en la que entren los voluminosos libros en braille que él utiliza ya es muy difícil.

A veces comprábamos juegos que por las explicaciones de la caja parecía que podían servir y luego no era así. Así es que empezamos a adaptar juegos.

A lo largo de su vida y sobre todo desde que aprendió a leer braille hemos adaptado infinidad de juegos que estaban en el mercado: la Oca, el Virus Omega, el juego de Osasuna, el Comecocos, Locuras, la Patata Caliente, el juego de los barcos, adivinanzas, rompecabezas, puzzles, etc.

Todo lleva su trabajo: buscar el juego, comprarlo, adaptarlo, probarlo, enseñar a utilizarlo... y por fin... jugar.

Además tenía los juegos ya adaptados por la ONCE: el parchís, ajedrez, las damas, tres en raya y las cartas. Con las cartas le enseñamos a jugar a muchos juegos: al cucu, el orón, los seises, el porrazo, el siete y medio, la brisca, el mus... Este último le permite seguir las partidas los domingos en el bar del pueblo, Izco, y también los campeonatos de mus en los que dentro de unos años también él podrá participar.

### 3.3. *Deportes*

La vida de una persona ciega es generalmente muy sedentaria. Para nosotros otra preocupación más es que haga deporte. Al resto de niños, con las carreras que hacen detrás de un balón en el transcurso del recreo, ya le basta.

Así es que le llevamos a nadar y al polideportivo de Barañain. Además le compramos un tándem, que no utiliza demasiado pues depende de encontrar un voluntario para manejar la parte delantera del vehículo, y también formó parte del equipo de judo infantil de Navarra de la ONCE. De esta forma procuramos crear el hábito del deporte en su vida.

Todo eso nos exige pensar en la actividad más adecuada, hablar con las personas que la van a desarrollar, hacer un seguimiento: si cumplen el objetivo o estamos perdiendo el tiempo... Y sobretodo ser disciplinados y no saltarnos las actividades aunque nos dé mucha pereza, estemos en el pueblo o tengamos alguna de las mil excusas que siempre hay.

### 3.4. *El entorno: Barañáin e Izco*

Vivimos en Barañáin que es un pueblo grande, pero pueblo, y creemos que más acogedor de lo que sería cualquier barrio de Pamplona. En Barañáin la gente del entorno se conoce ya que los chicos-as se mueven en un espacio limitado y eso favorece para coincidir en distintas actividades: instituto, escuela de música, parroquia, clases particulares, piscina, polideportivo, centro juvenil, fiestas en verano...

Para cualquier persona, el ambiente que hay en un pueblo es más acogedor. Si el pueblo es pequeño es casi como una gran familia. Para una persona con alguna discapacidad, que es más vulnerable, más todavía.

Esto ocurre en Izco, nuestro pueblo. A Xabier, cuando tiene tiempo libre, donde más le gusta estar es en Izco. Allí siempre hay alguien disponible para jugar, pasear, merendar, ver una película, nadar en la piscina en verano o simplemente hablar.

Allí no hay pandillas de chicos. En Izco hay solo una pandilla: todos los chicos-as. El pueblo es muy pequeño y no hay posibilidad de hacer pandillas por edades, es una ventaja: nadie se queda fuera. Para Xabier es perfecto. Si el pueblo fuese más grande sería más complicado, si no están los de tu edad, ya no tienes plan. Los mayores pasan de ti y los pequeños no te conocen.

Cualquier niño que vaya a Izco puede integrarse en el grupo, en las merendolas, en los juegos del frontón, en los paseos... Los demás les reciben encantados, así hay más ambiente.

Este es el único sitio en que Xabier se va con los chicos-as y puede pasar la tarde entera sin que nosotros estemos presentes. Vienen a buscar los bocatas para cenar y se vuelven a ir.

Esto se puede hacer en un pueblo pequeño en el que los espacios por los que se mueven son bastante limitados y en los que siempre hay algún adulto cerca. A pesar de todo a veces voy a ver donde andan. No puedo evitarlo. Es más, no sé si tengo que evitarlo.

Existe una Sociedad Recreativa que lleva a cabo diversas actividades en las que él participa de forma muy activa: taller de teatro, marionetas, campeonato de parchís, el día de la tortilla, carnaval, ronda y cena para jóvenes y mayores, cena los sábados, fiestas de verano, fiestas de San Martín en invierno, edición de una revista...

Algunas de estas actividades las hemos iniciado y fomentado nosotros. Al principio sonaba un poco raro hacer este tipo de actividades en un pueblo tan pequeño. Pero también había gente muy receptiva y con ganas de colaborar y el resultado está siendo muy satisfactorio para todos.

### 3.5. *Viajes*

Cuando existe posibilidad de realizar una nueva actividad siempre tenemos en cuenta si Xabier la puede realizar y qué le va a aportar.

En el caso de los viajes nos preguntamos ¿qué le aporta a una persona ciega hacer un viaje a París? ¿Ir a Eurodisney o no ir? Nosotros lo tenemos muy claro: hay que facilitarle experiencias.

Antes de realizar un viaje le hemos enseñado a confeccionarse una guía de lo que va a visitar. Busca la información en Internet o en la *Enciclopedia Encarta* que es compatible con el Jaws, un programa sonoro, que lee literalmente lo que aparece en la pantalla del ordenador. Una vez seleccionada la información que le interesa, lo copia en un doc. Word y lo envía por correo electrónico a la ONCE, que lo imprime en braille y nos lo envía.

Cuando lo recibe, lo lee con mucho interés. Procuramos hacer viajes programados y con guía, de forma que con sus explicaciones, que Xabier sigue atentamente, y la documentación que lleva, al final del viaje ha aprendido muchas cosas del sitio que visita y además lo ha disfrutado.

Por ejemplo en París no ve la Torre Eiffel pero *la vive*, es decir antes de subir tocamos físicamente cada una de las patas, los hierros... comprobamos la distancia que hay entre ellas, donde están los ascensores, subimos, se detiene en el primer piso, seguimos al 2º piso, salimos a la terraza, le da el aire en la cara, el guía explica la historia de la torre, todo lo que se ve de allí... decidimos bajar andando, cuenta los escalones y comprueba lo alta que es la torre.

Nunca olvidaremos la ilusión que le hizo visitar la Opera de París, más todavía, cuando unos días antes habíamos estado en Madrid en un curso de solfeo en Braille y aprovechamos para ir a ver el musical *El Fantasma de la Opera*, que se representaba esos días.

En esta ocasión que estuvimos en Madrid en el curso de solfeo por la tarde fuimos al centro de Madrid en metro con otros niños ciegos y uno de ellos al bajar las escaleras del metro, preguntó: “¿El metro va por debajo de la ciudad?” Nunca se había montado en metro y nadie se lo había explicado. Sencillamente se da por supuesto que lo sabe.

Cuantas más experiencias tenga, mejor. En un viaje surgen tantas cosas distintas a las que ocurren en el día a día que es un aprendizaje continuo y, para las personas ciegas, quizá más.

### 3.6. *La informática*

Xabier sabe utilizar un procesador de texto, navegar por internet, enviar correos electrónicos y utilizar el Braille-Speak.

Cuando iba al colegio no necesitaba nada de esto, pero nosotros éramos conscientes de que el mundo de la informática podía serle de gran ayuda.

Cuando tenía 9 años en el colegio empezó a conocer el teclado. En verano lo enviamos a clases de mecanografía. Durante el curso siguiente fue a clases ex-

traescolares de informática, allí un día al mes podían llevar juegos. El problema es que para personas ciegas hay pocos juegos y muy complicados, así es que nos pusimos manos a la obra e inventamos varios juegos de ordenador, muy sencillos, pero que en su momento sirvieron para hacerle pasar muchos ratos divertidos y, sobre todo, para aprender jugando, como todos los demás.

Ahora que ha llegado el momento de introducir el Braille-Speak y manejar el ordenador para estudiar ya está preparado. Aunque en informática siempre queda mucho por aprender.

#### 4. La autonomía personal

Este sí que es un proceso largo y también difícil de conseguir.

Hemos pasado por etapas en las que hemos puesto mucha ilusión y entusiasmo y por otras en que nos acomodábamos. Es más sencillo hacer las cosas que enseñar a hacerlas, sin duda alguna.

Hoy podemos decir que Xabier en casa es autónomo: se ducha y se asea solo, hace su cama, recoge sus cosas, se prepara el desayuno, come de todo y con poca ayuda, organiza sus libros, su mochila, el material deportivo y, cuando sale de campamento, los monitores nos transmiten que se arregla bastante bien.

Lo difícil es salir de casa solo; ahora lo hace y va a bastantes sitios, siempre que no tenga que cruzar la calle. Nuestra calle es peatonal y puede hacer muchas actividades (clases, visitas a amigos o familiares que viven cerca, pequeñas compras...) sin necesidad de cruzar ninguna calle.

Sabemos que ha llegado el momento, que tiene que hacerlo, pero todavía no estamos preparados ni él, ni nosotros sus padres. No sabemos cuándo va a llegar ese momento teniendo en cuenta el tráfico que hay y cómo se comportan los conductores. Es nuestra asignatura pendiente, tiene catorce años, la excusa es que no conocemos a ninguna persona ciega que a esa edad vaya o haya ido sola por la calle, pero el tiempo pasa rápido y tenemos que dar ese paso.

#### 5. Los padres

Desde el mismo momento en que los médicos diagnosticaron la enfermedad y conocimos las consecuencias que iba a tener, la vida cambió para los tres. Se necesita mucha energía, olvidarse de lamentaciones y ponerse a trabajar.

No podíamos imaginarnos la cantidad de trabajo que este hijo nos iba a dar. Y no es una queja, es una realidad. ¡Cuántas horas hemos pasado enseñándole a gatear, a andar, a masticar, a jugar, a leer, a vestirse, a asearse, a hacer la cama, a utilizar un microondas, un ordenador, un teléfono, una calculadora, a organizar-

se, preparar juegos, material para viajar, para las obras de teatro! Tiempo dedicado a hablar con médicos, profesores de colegio, instituto, música, conservatorio, jefes de estudio, directores, conserjes, coordinadores, orientadores, monitores, transcritores a braille, técnicos de la ONCE, jefes de servicio, delegados, bibliotecarios, animadores, amigos de un día, y amigos de verdad, responsables, catequistas, y hasta curas. Hasta para hacer la Primera Comunión es necesario tener reuniones, además de las que tienen el resto de los padres, claro.

Cada vez que Xabier va a emprender una actividad hay que tener varias reuniones para que pueda realizarla. En algunas ocasiones hemos pensado que era mejor dejarlo y no hacerla, pero al final siempre acabamos valorando el beneficio que le va a aportar a Xabier y hacemos todo lo que haya que hacer para que tenga acceso a lo mismo que tienen los demás.

Toda esta actividad creemos que nos ha enriquecido como personas. Nuestra vida antes era mucho más sencilla. Nunca nos habíamos tenido que enfrentar a un problema tan serio, ni habíamos tenido un reto tan difícil. Ahora valoramos cosas distintas a las de antes. Hemos trabajado de la mano de los profesionales que nos han rodeado y hemos aprendido un poco de cada uno de ellos. Ahora sabemos como estimular a un niño ciego, sabemos braille, somos expertos en manualidades, con tanta reunión también hemos mejorado nuestras habilidades sociales, hemos sido animadores en fiestas infantiles, directores de teatro, guías en los viajes, también sabemos manejar el bastón y a buscar referencias para desplazamientos cortos... y con la afición que tiene Xabier por la música, al final también entenderemos de ópera.

A nosotros, como pareja, tener un hijo ciego nos ha unido. Nuestro planteamiento de vida y futuro es muy parecido, nos importan las mismas cosas: nuestro hijo, nuestra salud, nuestros padres, nuestro trabajo y lo demás... Antes de Xabier, éramos más jóvenes y teníamos otras prioridades. Es como si Xabier pusiera las cosas en su sitio.

Quizá no fue él, quizá ocurre con todos los hijos.

Ahora cuando uno de nosotros tiene una preocupación con relación a él, de su salud, de sus amigos, del instituto... se lo cuenta a las personas que están más cerca y a los profesionales que te pueden ayudar, pero nadie entiende tu preocupación tan bien como tu pareja. Cuando hablamos de él, nos entendemos perfectamente sin grandes explicaciones. Aunque en el día a día esté yo más tiempo con él, yo sé que su padre me entiende. Cuando hablamos con otras personas no tenemos esa sensación. Eso no quiere decir que siempre tengamos la misma opinión. Pero desde luego es la que más cuenta, la que más aporta, la que mejor le conoce.

Muchas personas nos preguntan: ¿Hay esperanzas de que Xabier vea algún día? ¿Os ha costado mucho asumir la ceguera? ¿Él os pregunta qué veis? ¿Preguntan por qué él es ciego y los demás no?

Pues no, no hablamos nada de eso: él no pregunta ninguna de esas cosas por que las ha sabido siempre. Nosotros no sé si hemos asumido la ceguera, sencillamente vivimos con ella y no tenemos tiempo, literalmente hablando, para pensar en eso. El tiempo lo empleamos aprendiendo el recorrido más fácil para ir solo al instituto, a clase de inglés..., comprobando que tiene el material que necesita, valorando la necesidad o no de que lleve un teléfono móvil, organizando con él su tiempo para no descuidar los estudios y los amigos, adelantándonos en lo posible a los problemas, estando disponible para lo que necesite y después darle vueltas si es lo correcto o si ya tenemos que empezar a estar menos disponibles, hablar mucho con él y sobretodo escucharle.

Escuchando sabemos qué pasa en clase, con quién está, qué necesita, qué pasa en los recreos... Compartimos con él tantas cosas, es maravilloso como hijo y como persona nos enseña muchas cosas. Las personas que conviven con él nos cuentan que es cariñoso, respetuoso, reflexivo, positivo... Todo esto nos llena de orgullo. ¡Ojalá tenga suerte en la vida!

Para finalizar nos gustaría contar el sentimiento que nos transmitieron hace años, cuando Xabier era muy pequeño, dos madres que tienen hijos con problemas visuales muy serios y que, siendo mayores que Xabier, su experiencia nos servía para conocer de antemano las dificultades con que nos íbamos a encontrar.

Una de ellas nos dijo: "Tienen que vivir continuamente superando barreras, y no solo físicas, en un mundo que está preparado para ver. Las muestras de solidaridad con ellos serán casi excepcionales. Para vuestro hijo va a ser muy duro y vosotros lo vais a ver cada día".

La otra nos dijo: "Encontrarán amigos, compañeros, personas de su entorno que les ayudarán, pero sobre todo encontrarán personas que hoy les hacen caso, sienten curiosidad por saber cómo viven, cómo se las arreglan para hacer todo lo que hacen, pero mañana pasan de ellos, les olvidan y ellos no pueden permitirse pasar de nadie, ni olvidar a nadie. Nuestros hijos ciegos tienen que estar siempre atentos, de buen humor, estar disponibles... y aceptar de buen grado el estado de ánimo de los demás. Nos necesitan a todos demasiado".

Las dos tenían muchísima razón; es injusto pero es así.

## IX. Discapacidad motora y respuesta educativa



# HABILITACIÓN DEL ENTORNO Y DESARROLLO: JUEGO ADAPTADO, MOVILIDAD ASISTIDA Y COMUNICACIÓN AUMENTATIVA

Emili SORO-CAMATS  
Universitat de Barcelona

## Introducción

Una parte significativa de los programas de intervención en comunicación aumentativa se basa en el *modelo habilitador y de participación* que requiere una actuación interdisciplinar (Basil, Soro-Camats y Rosell, 1998; Soro-Camats, 2002).

A nuestro entender, debemos aproximarnos a las necesidades de las personas con discapacidad desde su perspectiva, con una *visión global de sus posibilidades* y desde los presupuestos teóricos que promueven la interacción y la independencia (von Tetzchner y Grove, 2002).

Asimismo, se postula que el desarrollo de la comunicación y el lenguaje asistido sigue los principios de las *teorías interactivas y del andamiaje* (von Tetzchner, 2001).

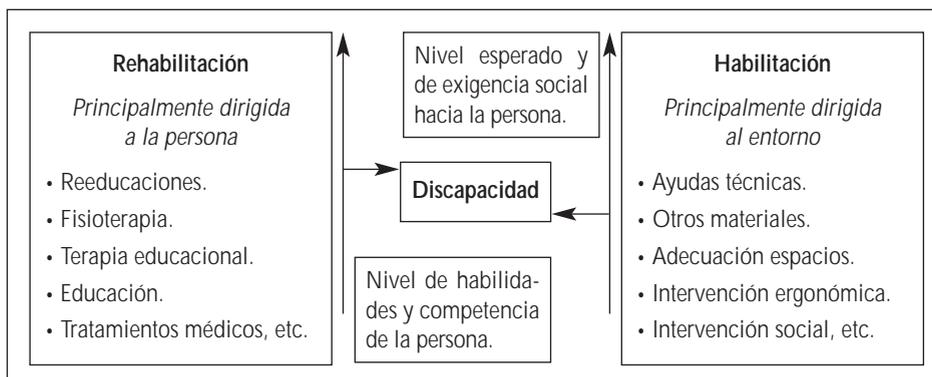
La intervención desde este enfoque se dirige a optimizar la interacción de las personas con movilidad restringida y/o que no pueden usar el habla, con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades funcionales de comunicación, promover la adquisición del lenguaje oral y escrito, así como mejorar su calidad de vida y la de sus familiares.

## 1. El modelo habilitador y de participación

Plantea la necesidad de superar las concepciones médico-organicistas hacia perspectivas que tengan en cuenta la participación de los propios usuarios y de las personas significativas de su entorno en el proceso de educación e inclusión

en la comunidad. Cualquier intervención basada en el uso de sistemas aumentativos para la comunicación, así como en el uso de ayudas técnicas para el acceso al currículum escolar, al juego, a la movilidad, o al trabajo, participa de este enfoque en la medida que supone *dar prioridad a la función más que a la forma de la actividad humana* (Basil y Soro-Camats, 2002). En este sentido, la intervención no se centra solamente en la rehabilitación del déficit, para acercar las competencias de las personas con discapacidad a los estándares del desarrollo normativo, sino también y sobre todo en compensar este déficit (figura 1 y tabla 1).

Figura 1  
La rehabilitación y la habilitación conforman una actuación conjunta que mejora el desarrollo de las personas



(Extraído de Soro-Camats, 1998a, p. 24).

Tabla 1

**En los procedimientos de rehabilitación se destacan tres aspectos principales: la adecuación de los espacios, la utilización de las ayudas técnicas, y la actuación en el ámbito social-interpersonal**

<i>Habilitación</i>		
<i>Áreas de actuación</i>	<i>Aspectos para incidir</i>	<i>Instrumentos y procedimientos</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a la educación y al trabajo.</li> <li>• Actitudes y entorno social.</li> <li>• Actividades de la vida diaria (higiene personal, alimentación).</li> <li>• Comunicación.</li> <li>• Control del entorno.</li> <li>• Control de la posición.</li> <li>• Entorno arquitectónico.</li> <li>• Movilidad y desplazamiento.</li> <li>• Tiempo libre, juego y deporte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación de los espacios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a los edificios.</li> <li>• Espacios transitables.</li> <li>• Materiales al alcance.</li> <li>• Rotulaciones claras, etc.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudas técnicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cabezal-licornio.</li> <li>• Conmutadores.</li> <li>• Comunicadores electrónicos.</li> <li>• Indicadores de luz u ópticos.</li> <li>• Juguetes adaptados.</li> <li>• Ordenadores y periféricos.</li> <li>• Programas especiales.</li> <li>• Sillas de ruedas con motor.</li> <li>• Sistemas de signos.</li> <li>• Tableros de comunicación, etc.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal-social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campañas de información.</li> <li>• Divulgación y formación (vídeos, panfletos, murales).</li> <li>• Enseñanza de estrategias especiales de interacción, etc.</li> </ul>

(Extraído de Soro-Camats, 1998a, p. 26).

## 2. El juego adaptado

Consiste en modificar juegos o juguetes (Musselwhite, 1990, entre otros) con la finalidad de que sean manipulados con más facilidad o que puedan presentar con más claridad relaciones de causa y efecto. Estos juguetes podrán ser manipulados a partir de una acción mínima y en respuesta a este movimiento producirán consecuencias espectaculares y agradables para el niño o la niña, lo cual ayudará a que aprenda relaciones de contingencia apropiadas entre su comportamiento y los efectos sobre el medio ambiente. En algunos casos será necesario aprovechar los movimientos casuales del niño o la niña, que poco a poco se convertirán en voluntarios y más precisos. Pueden ser juguetes con adaptaciones (velcro, imanes, soportes, etc.), eléctricos o a pilas (muñecos, coches, trenes, etc.), o juegos de mayor complejidad mediante el uso del ordenador (Soro-Camats, 1998b, 2002).

Esta propuesta significa que la adaptación de juguetes, además de facilitar el desarrollo de relaciones entre medios y fines, o la ocupación del tiempo libre individualmente o en grupo, también puede significar *el punto de partida del aprendizaje de otros contenidos curriculares*. En un contexto donde se utilizan juguetes adaptados, se favorece el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. A partir de las acciones del alumno, otros compañeros y los adultos podrán sobreinterpretar, repetir o expandir enunciados, hacer comentarios contingentes, mantener una conversación, etc. En definitiva, se crea un marco interactivo normalizado en el que el alumno con discapacidad adopta un papel activo y participante.

### 3. El control del entorno

Como se expone en Hoogerwerf, Lysley y Soro-Camats (2002, p. 11), es un conjunto de sistemas técnicos que se están introduciendo rápidamente en la vida cotidiana: estos sistemas permiten a las personas con discapacidad controlar de una manera mejor y más fácil el entorno dentro de su hogar o sitio de trabajo. Incluyen la iluminación, la televisión, el equipo de música, el teléfono, las puertas, las ventanas, el equipamiento de la cocina, etc.

Estos sistemas se basan en tecnologías específicas de control remoto, por ejemplo con el uso de “interfaces” inteligentes que se adapten a las necesidades del usuario. Estas tecnologías tan ágiles y de relativo bajo coste ofrecen a las personas con discapacidad una mayor independencia y una mejora en la calidad de vida.

### 4. La movilidad asistida

Tiene una gran importancia para el desarrollo de las personas con grave discapacidad motriz. Como plantean Soro-Camats, Roca, Soriano y Rosell (en prensa), es necesario promover el desplazamiento autónomo cuanto antes y en diversos entornos sociales, casa, centro educativo, taller o trabajo. Evolutivamente, cuando un niño empieza a andar, acumula experiencias y provoca múltiples interacciones con las personas de su entorno. Pero ¿qué pasa cuando esta función está afectada? La falta de movilidad implica una reducción de oportunidades de ser activo, de relacionarse, de comunicarse, etc. El hecho de desplazarse ayuda a descubrir cosas, a conocer el espacio, a iniciar procesos de autonomía y a sentirse más competente y motivado. En consecuencia, defendemos la importancia de poner en práctica actuaciones que *promuevan el desplazamiento*, quitando relevancia a la forma como se desplaza la persona.

Algunos niños, jóvenes o adultos necesitarán desplazamiento mecánico asistido toda su vida y desde las primeras etapas de su desarrollo, otros pueden dis-

poner de dos o más modos de desplazamiento (gatear, andar con muletas o con caminadores, usar sillas de ruedas, etc.), y el hecho de usar modos alternativos al caminar no ha de impedir que paralelamente desarrollen la competencia de andar de manera autónoma, cuando es posible.

Por otra parte, como la movilidad se produce en diversos entornos, es necesario valorar las ayudas técnicas apropiadas para cada contexto y para cada persona, por ejemplo, un niño de tres años que aún no anda, utiliza un cochecito adaptado con motor para participar en juegos en el patio; una niña de ocho años necesita un andador posterior para desplazarse dentro del aula, una silla autoimpulsada para el patio y espacios reducidos y sin obstáculos, y una silla con motor para largas distancias; un joven de veinte años con traumatismo craneal anda lentamente con muletas y se desplaza habitualmente en una silla con motor; en el caso de una joven de quince años con plurideficiencia grave, una plataforma giratoria con motor puede ser la respuesta a sus necesidades de movilidad (Juan, Roca y Rosell, 1999; Roca, 1988; Roca, Soro-Camats y Villagrasa, en prensa).

## 5. Los sistemas de comunicación

Los sistemas de comunicación alternativos al habla ofrecen la posibilidad de acceder al conocimiento, facilitar la comunicación y adquirir el lenguaje. El desarrollo del lenguaje asistido, contrariamente a lo que ocurre en el desarrollo del lenguaje natural, sigue un curso planificado (von Tetzchner, 1993; von Tetzchner y Grove, 2002; Soto y von Tetzchner, 2002). A causa de ello, el entorno de lenguaje y las experiencias que suelen proporcionarse a los niños y jóvenes que aprenden el uso de signos y ayudas técnicas para la comunicación suelen asemejarse más a las que se producen en situaciones instruccionales que a las que tienen lugar en los entornos naturales en los que se adquiere el lenguaje oral. Esto repercute directamente en el grado y las características del lenguaje asistido que adquieren los niños con discapacidad. Puesto que el lenguaje es una forma de vida, la forma como se aprende condiciona la forma en que será usado (von Tetzchner, 1993; von Tetzcher y Jensen, 1996). La intervención basada en los principios de las teorías interactivas y del andamiaje consiste en aplicar estrategias de enseñanza de comunicación asistida semejantes a las que ocurren típicamente en los diálogos espontáneos que favorecen los procesos de coconstrucción del lenguaje hablado en entornos naturales (Basil y Soro-Camats, 1995; Soro-Camats y Basil, 1997; von Tetzchner y Martinsen, 2000). Esto significa desarrollar estrategias de intervención basadas en el *andamiaje*, término que describe los apoyos que los adultos proporcionan típicamente a los niños y niñas a lo largo del proceso de adquisición del lenguaje. Los familiares y los maestros pueden apoyar el aprendizaje activo de comunicación aumentativa de

los alumnos a través de la participación en actividades compartidas, atribuyendo significado a sus acciones auto-iniciadas y fomentando interacciones en las que puedan guiar a los niños para facilitar la expresión y la negociación de significados. Por otra parte, recientes investigaciones ponen de manifiesto la importancia de promover el aprendizaje activo de estructuras formales del lenguaje, siempre que sea posible (von Tetzchner y Grove, 2002).

## 6. La tecnología de apoyo

Actualmente, forma parte de la planificación educativa del alumnado con discapacidad motriz. De hecho, todos asistimos a una verdadera revolución tecnológica en la vida diaria que afecta a las múltiples tareas que realizamos. En la última década se ha incrementado enormemente la aplicación de tecnología puntera en la vida cotidiana. Actualmente se pueden encontrar microprocesadores en la mayoría de los aparatos de la vida cotidiana: coches, teléfonos y sin duda, ordenadores.

Si bien es cierto que la mayoría de personas con discapacidad pueden beneficiarse plenamente de las oportunidades que ofrecen las ayudas técnicas comunes, no podemos olvidar que muchas personas con discapacidad no pueden gozar de los beneficios que proporcionan estos aparatos; sus necesidades y habilidades físicas o cognitivas requieren que los instrumentos sean adaptados o diseñados adecuadamente para que las personas con discapacidad puedan usarlos, mejore su autonomía y saque el mayor partido de sus recursos personales. Dicho en otras palabras, todavía quedan muchas barreras tecnológicas que no están resueltas en los productos de uso diario. Muchas de éstas podrían evitarse si el principio de “diseño para todos” estuviera generalmente respetado y aplicado.

Por otra parte, existen múltiples ayudas técnicas creadas específicamente para las personas con discapacidad, como podemos ver en el resumen de la figura 2, y como se pueden consultar en diversos documentos (Candelas y Lobato, 1997; Sánchez-Montoya, 2002 y UTAC, 2003, entre otros). A nuestro entender, su aplicación va más allá de su simple disponibilidad. El uso apropiado de las ayudas técnicas requiere de mayor atención y cuidado. Su asignación requiere de un sistema independiente de evaluación, el soporte pedagógico para su uso es crucial, y el cambio de actitudes y familiarización con las tecnologías también parecen variables a tener en cuenta (Hoogerwerf, Lysley y Soro-Camats, 2002).

Figura 2  
**Algunas de las ayudas técnicas usadas  
habitualmente en los contextos escolares**

<p style="text-align: center;"><b>Tableros de comunicación</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Láminas, trípticos, libritos, ETRAN, etc.</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Comunicadores electrónicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Con voz digitalizada.</li><li>• Con voz sintetizada.</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Ordenador con adaptaciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Simuladores de teclado (Ke:nx, SAW, Tpin y otros).</li><li>• Cobertor de teclado.</li><li>• Pantalla táctil.</li><li>• Teclado expandido y reducido.</li><li>• Teclado de conceptos.</li><li>• Adaptaciones de ratón (multimouse, joystick, trackball, etc.).</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Juguetes adaptados y control del entorno</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Control de juguetes a pilas.</li><li>• Control de aparatos 220 v.</li><li>• Gira páginas, etc.</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Ayudas técnicas para la indicación</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cabezal licornio.</li><li>• Indicador luminoso.</li><li>• Indicador óptico.</li><li>• Conmutadores.</li><li>• Indicador de reloj, etc.</li></ul>

(Extraído y adaptado de Basil, 1995).

Para ilustrar algunas de las ideas expuestas en este escrito, presentaremos diversos ejemplos de alumnos que ilustraran el uso de las ayudas técnicas relacionadas con el juego adaptado, la movilidad asistida y la comunicación aumentativa. Y destacaremos sus aportaciones, limitaciones y retos para el futuro.

## 7. La prestación de servicios

Incluye la correcta organización y distribución de los servicios educativos, así como la buena práctica psicopedagógica, que son aspectos cruciales para que los alumnos puedan aprender. La provisión de sistemas de comunicación y ayudas técnicas, así como la supresión de las barreras arquitectónicas, sociales y de comu-

nicación es una condición necesaria pero no suficiente. El modelo habilitador y de participación implica también la necesidad de:

a) Identificar objetivos de intervención relevantes y válidos (Basil, 2001), atendiendo tanto a los resultados esperados (desarrollo de nuevos comportamientos y habilidades comunicativas en el usuario y en las personas significativas de su entorno), como a los efectos deseados de la intervención (impacto social y repercusiones en la participación, la autogestión y la calidad de vida).

b) Poner en práctica un enfoque cooperativo, de resolución de problemas, en la intervención comunicativa (Björk-Ackesson, Grandlund y Olson, 1996), implicando a los usuarios y a las personas significativas de su entorno en la definición de los objetivos, el diseño de la intervención y la evaluación de los resultados y los efectos de la misma.

c) Organizar la intervención con un enfoque de 24 horas (von Tetzchner y Martinsen, 2000), orientado a la familia y a la comunidad, lo que significa organizar la enseñanza en múltiples entornos naturales, con la participación de todos los interlocutores posibles (familiares, profesionales, compañeros, etc.), así como crear un entorno rico y flexible, en el que el usuario tenga múltiples oportunidades y motivos para comunicarse.

d) Planificar la enseñanza de habilidades funcionales y apropiadas a la edad cronológica y a los contextos culturales (Basil y Soro-Camats, 1995; Rosell, 1999; Soto y von Tetzchner, 2002), que resulten gratificantes y útiles en los contextos de la vida cotidiana, que permitan la participación activa y frecuente en múltiples actividades en contextos lo menos restrictivos posible, que aumenten la capacidad de autogestión y control sobre los acontecimientos importantes de su vida, y que contribuyan a incrementar su status ante los demás.

e) Plantear un enfoque habilitador global (Basil, Soro-Camats y Rosell, 1998; Hoogerwerf, Lysley y Soro-Camats, 2002), que abarque todas las áreas del desarrollo y la actividad humana (control postural, adaptaciones para las actividades de autocuidado y vida en el hogar, movilidad asistida, control del entorno, juego adaptado y acceso al dibujo, la escritura, el currículum formativo y el trabajo).

f) Disponer de servicios o centros independientes de tecnologías de apoyo (Hoogerwerf, Lysley y Soro-Camats, 2002), que garanticen un proceso de valoración objetivo de las necesidades de las personas con discapacidad (evaluación inicial, orientación a profesionales, seguimiento), que a su vez actúen como punto de referencia y actualización (disponibilidad y disseminación de la información), y que se impliquen en proyectos de investigación (valoración, adaptación y creación de nuevas ayudas técnicas, y procedimientos de intervención).

## Conclusión

Como se apunta en Hoogerwerf, Lysley y Soro-Camats (2002, p. 34), por definición, la intervención con tecnología de apoyo es un proceso a largo plazo, complejo y que implica a mucha gente (las propias personas usuarias, la familia, multitud de profesionales y la sociedad en general). Los resultados de la intervención, en términos de cambios en la calidad de vida o de adelantos en la inclusión social, son difíciles de medir. Con el fin de considerar con precisión el valor de la intervención, en cualquier análisis sobre el coste-beneficio debe incluirse una valoración de los beneficios a largo plazo.

La tecnología de apoyo en general y las ayudas técnicas en particular pueden ser una vía para combatir la exclusión social de los alumnos con discapacidad motriz. Parece cierto que en muchos casos puede ser el puente entre las personas con discapacidad y la sociedad en general, no obstante, para que las personas con discapacidad puedan beneficiarse de las ventajas que proporciona la tecnología de apoyo, hace falta que la sociedad aplique políticas de inclusión con el objetivo de eliminar las barreras físicas y psicológicas, a partir de una continua y profunda reflexión en la práctica diaria y en todos los aspectos de la vida.

## Bibliografía

- BASIL, C. (1995): "Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación", en *Comunicación y Pedagogía*, 131, 71-74.
- (2001): "Comunicación aumentativa y alternativa en la práctica: el reto de identificar intervenciones significativas", en F. ALCANTUD y M. LOBATO (ed.): *Odisea de la Comunicación*. Valencia, Sociedad Española de Comunicación Aumentativa y Alternativa.
- BASIL, C. y SORO-CAMATS, E. (1995): "Discapacidad motora, intervención y adquisición del lenguaje: sistemas aumentativos y alternativos de comunicación". Madrid, MEC-CDC (Guía y vídeos 1,2,3,4).
- (2002): "Interacción en comunicación aumentativa. Exposición de casos", en *Congreso Internacional de Foniatría, Audiología, Logopedia y Psicología del Lenguaje*. Salamanca.
- BASIL, C., SORO-CAMATS, E. y ROSELL, C. (1998): *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura*. Barcelona, Masson.
- BJÖRK-ACKESSON, E., GRANDLUND, M. y OLSON, C. (1996): "Collaborative problem solving in communication intervention", en S. VON TETZCHNER y M.H. JENSEN (eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London, Whurr.
- CANDELAS, A. y LOBATO, M. (1997): *Guía de acceso al ordenador. Para personas con discapacidad*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INSERSO.
- HOOGERWERF, E., LYSLEY, A. y SORO-CAMATS, E. (2002): *Tecnología de apoyo contra la exclusión social* (documento disponible en Proyecto Bridge: <http://pie.xtec.es/~esoro/>).
- JUAN, A., ROCA, M. y ROSELL, C. (1999): "Ayudas técnicas adaptadas para el desplazamiento", *Actas de las I Jornadas de Comunicación Aumentativa y Alternativa de la ISAAC-España*. Vitoria-Gasteiz.

- MUSSELWHITE, C. (1990): *Juegos adaptados para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid, INSERSO.
- ROCA, M. (1998): "Fermín y Gloria: comunicación aumentativa, trabajo y tiempo libre en el taller ocupacional", en C. BASIL, E. SORO-CAMATS y C. ROSELL: *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura* (pp. 217-230). Barcelona, Masson.
- ROCA, M., SORO-CAMATS, E. y VILLAGRASA, G. (en prensa): "Ajuts tècnics per a l'habilitació de la mobilitat i el desplaçament en persones amb greu discapacitat motriu", en *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*.
- ROSELL, C. (1999): "Procés educatiu en alumnes amb discapacitat motora que necessiten comunicació assistida", en *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1 (3), 50-63.
- SÁNCHEZ-MONTOYA, R. (2002): *Ordenador y discapacidad*. Madrid, CEPE.
- SORO-CAMATS, E. (1998a): "Uso de ayudas técnicas para la comunicación, el juego, la movilidad y el control del entorno: un enfoque habilitador", en C. BASIL, E. SORO-CAMATS y C. ROSELL: *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura* (pp. 23-42). Barcelona, Masson.
- (1998b): "Atención temprana: inicios de la comunicación aumentativa y el juego adaptado", en C. BASIL, E. SORO-CAMATS y C. ROSELL: *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura* (pp. 77-92). Barcelona, Masson.
- (2002): *Interacció en infants amb plurideficiència. Intervenció i avaluació*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Tesis doctoral) (disponible en: <http://www.tdx.cesca.es/TDCat-1121102-101618/>).
- SORO-CAMATS, E. y BASIL, C. (1997): "Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con discapacidad motora y plurideficiencia", en M<sup>a</sup>. J. DEL RÍO (ed.), *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona, Martínez Roca.
- SORO-CAMATS, E., ROCA, M., SORIANO, N. y ROSELL, C. (en prensa): "Adaptaciones especiales para el desplazamiento. Caso de un joven con parálisis cerebral", *Siglo Cero*.
- SOTO, G. y VON TETZCHNER, S. (2002): "Supporting the development of alternative communication through culturally significant activities in shared educational settings", en S. VON TETZCHNER y N. GROVE (eds.), *Augmentative and Alternative Communication: Developmental Issues* (pp. 287-299). London, Whurr.
- UTAC (2003): *Unitat de Tècniques Augmentatives de Comunicació. Ajuts Tècnics* <http://pie.xtec.es/~esoro>.
- VON TETZCHNER, S. (1993), "Desarrollo del lenguaje asistido", *Infancia y Aprendizaje*, 64, 9-28.
- (2001): "Aspectos evolutivos de la intervención en comunicación aumentativa y alternativa", en F. ALCANTUD y M. LOBATO (ed.): *2001: Odisea de la Comunicación*. Valencia, Sociedad Española de Comunicación Aumentativa y Alternativa.
- VON TETZCHNER, S. y GROVE, N. (2002): *Augmentative and Alternative Communication: Developmental Issues*. London, Whurr.
- VON TETZCHNER, S. y JENSEN, M. (1996): *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London, Whurr.
- VON TETZCHNER, S. y MARTINSEN, H. (2000): *Introduction to augmentative and alternative communication*. London, Whurr [primera edición en castellano en Editorial Viso, 1993].

# LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD MOTORA: DE LA REHABILITACIÓN A LA HABILITACIÓN

*Nieves LÓPEZ / Jordi COMA / Josune GARAIKOETXEA /  
M<sup>a</sup> Luz LÓPEZ / Soledad MARTÍNEZ / Yolanda MATEO /  
Marga SÁNCHEZ / M<sup>a</sup> Jesús SANCIÑENA /  
M<sup>a</sup> Luisa SANCIÑENA / Lidón SORIANO*

Equipo de Motóricos. CREENA

## Introducción

La LOGSE parte de que todo alumno a lo largo de su escolarización presenta necesidades que requieren diversas ayudas para asegurar el logro de los fines de la educación, asumiendo que alumnos con necesidades educativas especiales pueden de forma complementaria precisar una ayuda menos habitual, con carácter temporal o permanente. La aplicación de estos principios de normalización e integración los hace suyos el DF 76/1993 creando el CREENA, donde se inserta el Equipo de Motóricos.

La atención del Equipo de Motóricos tiene como objetivo final colaborar con los centros educativos en dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado con discapacidad motora para conseguir la integración máxima en el sistema educativo. Para lograr este objetivo final el Equipo, compuesto por una orientadora, una profesora de pedagogía terapéutica y logopeda y ocho fisioterapeutas, contempla dos modalidades de intervención: directa e indirecta. También cuenta con el apoyo parcial de una trabajadora social y un monitor de piscina.

Entiende por alumno con discapacidad motora aquél que presenta alguna alteración motriz, permanente o transitoria, debido a un deficiente funcionamiento de los sistemas óseo-articular, muscular y/o nervioso, que en grado variable, supone ciertas limitaciones para enfrentarse a actividades propias de su edad.

No obstante, el grado de discapacidad está condicionado por múltiples factores como los propios derivados de la deficiencia, las características del entorno social, los tratamientos recibidos, etc. Por ello, la evaluación del escolar debe centrarse en los aspectos más funcionales y la respuesta educativa debe incluir aspectos de rehabilitación, habilitación e intervención educativa.

Respecto a la evaluación, el equipo colabora en la valoración de las NEE a partir de lo que el alumno hace y cómo lo hace, y de las posibilidades que ofrece el entorno (elementos materiales y recursos personales). En función de la identificación de las NEE y del tipo y grado de adaptaciones y ayudas que se vayan a precisar, se colabora en la propuesta de modalidad de escolarización, optando por un tipo u otro de centro: ordinario, preferente, específico o por modalidades combinadas (O.F. 38/2001)

En consecuencia, la respuesta educativa conlleva un proceso de toma de decisiones que junto a medidas de rehabilitación, introduce cambios en el contexto educativo (medidas habilitadoras). Entre estas últimas, podemos diferenciar el conjunto de propuestas basadas en el entorno y aquellas más centradas en los programas educativos y curriculares. A continuación se describen todas estas acciones.

## 1. La rehabilitación del escolar

Las Normas Uniformes sobre la igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, de las Naciones Unidas, definen la función rehabilitadora en los siguientes términos: “La rehabilitación es un proceso encaminado a lograr que las personas con discapacidad estén en condiciones de alcanzar y mantener un estado funcional óptimo desde el punto de vista físico, sensorial, intelectual, psíquico y social, de manera que cuenten con medios para modificar su propia vida y ser más independientes. La rehabilitación puede abarcar medidas para proporcionar o restablecer funciones o para compensar la pérdida o falta de una función o una limitación funcional”.

En este sentido, una de las modalidades de intervención que contempla el Equipo es la rehabilitación física de los alumnos con discapacidad, denominada de atención directa. Así, tras una valoración inicial, el fisioterapeuta lleva a cabo un programa de atención individual con técnicas específicas de fisioterapia, con el objetivo de lograr el máximo desarrollo de las capacidades motrices del alumno con déficit motor, actuando no sólo sobre lo alterado sino potenciando al máximo aquellas habilidades y destrezas motrices que le permitan una mayor integración social y escolar.

Esta modalidad de actuación es necesaria y beneficiosa para el desarrollo psicomotor del alumno pero no garantiza su plena integración. Tan importantes como la aplicación de esas técnicas específicas de fisioterapia, dirigidas a una rehabilitación física, son las actuaciones englobadas en la categoría genérica de atención o intervención indirecta, que se han mostrado como eficaces herramientas para la habilitación del alumno con discapacidad.

Asimismo, esta rehabilitación se complementa con el servicio de piscina terapéutica, cuyos beneficios se basan en la disminución de la fuerza de la grave-

dad y de la espasticidad muscular, favoreciendo así la movilidad del alumno. A ello habría que añadir el componente lúdico y recreativo que nos ofrece este medio.

## 2. La habilitación del entorno

El enfoque habilitador busca la puesta en marcha de medidas dirigidas a compensar la pérdida o limitación de una función, de tal modo que esa persona sea capaz de ejercer una determinada actividad pese a la persistencia de la limitación funcional (Basil y cols., 1998).

En la atención indirecta, los diferentes profesionales que componen el equipo participan de modo activo y continuado en una labor informativa y de asesoramiento dirigida a tutores, cuidadores, padres y, en general, a todas aquellas personas que desde el ámbito educativo y/o social entran en relación con el alumno con discapacidad motora. Se informa de la patología, las capacidades y habilidades y la respuesta motriz del alumno, así como de las necesidades educativas que presenta para una óptima escolarización.

Y dado que un buen ajuste entre las necesidades del alumnado y la adecuación del contexto escolar puede llevar a normalizar de tal manera la respuesta educativa, el Equipo y el centro escolar contemplan una serie de actuaciones que incluyen adaptaciones en los elementos de acceso al currículo. Son medidas dirigidas al centro, al aula y al alumno, agrupadas en dos categorías: ayudas materiales y personales, entendiendo como ayudas cualquier actuación orientada a lograr un mayor nivel de independencia y autonomía en el alumno, permitiendo, tanto a él como a las personas con las que se relaciona, mantener el mejor grado posible de calidad de vida.

### 2.1. *Elementos o ayudas materiales*

En el centro, y una vez solucionado el transporte escolar, se orientan actuaciones como la supresión de barreras arquitectónicas (escaleras, bordillos en aceras, accesos estrechos, peligrosos o mal diseñados que dificulten el acceso a dicho centro) y/o la realización de diferentes adaptaciones físicas (puertas, pasillos, escaleras, ascensor, baño, sala de fisioterapia, interruptores...), todas ellas encaminadas a la dotación de los diferentes elementos técnico-arquitectónicos que permitan al alumnado un mejor y más fácil acceso y uso de las diferentes instalaciones de los centros.

En el aula se incide tanto en aspectos físicos, referidos a las condiciones de elección de aula, amplitud y ubicación de los diferentes elementos en su interior,

como en el mobiliario y en los recursos didácticos de uso común y aspectos organizativos (distribución de las actividades durante el día, agrupamientos, etc.)

Teniendo en cuenta las características de cada alumno, el Equipo orienta o realiza determinadas ayudas técnicas. A continuación, se describen las referidas a desplazamiento, control postural y manipulación, remitiéndose a la guía elaborada por el equipo (Equipo del Módulo de Motóricos del CREENA, 2000), y se detallan los recursos de comunicación que utiliza nuestro alumnado.

Entre las ayudas técnicas para el desplazamiento se distinguen las sustitutivas de la marcha (silla manual y eléctrica, triciclos adaptados, gateadores...) y las facilitadoras de la marcha (muletas, andadores, bastones...)

Para mejorar el control postural se pueden utilizar diferentes ortesis o férulas posturales, que mantienen las extremidades en posición adecuada, y prótesis, que permiten una función. Para lograr un mejor control de la estática y la funcionalidad del alumno es preciso adaptar mesas y sillas, utilizar reposapiés, asientos pélvicos modelados, bipedestadores y diversos materiales de gomaespuma que permitan realizar cambios posturales (colchonetas, rulos, cuñas...).

Cuando las dificultades se centran en la manipulación y repercuten en las actividades del aula y en las de la vida diaria, se pueden usar adaptadores de lápices o engrosar útiles de la escritura. Se pueden incorporar pivotes y velcros a los materiales escolares (puzles, piezas de construcción...) y utilizar aquéllos que ya existen en el mercado.

Entre las ayudas diseñadas para que la persona pueda comunicarse mejor, se distinguen unas de baja tecnología como los tableros de comunicación sobre los que se sitúan los símbolos pictográficos, principalmente el SPC, y otras de alta tecnología como los comunicadores electrónicos y los sistemas de acceso al ordenador.

Un ejemplo de cómo con una ayuda sencilla se puede establecer un buen inicio de la comunicación se detalla en la experiencia presentada en esta sesión específica desde el CPEE "Torre Monreal".

De las ayudas de alta tecnología, es el ordenador el recurso que más se demanda al equipo, pues permite al alumno comunicarse, escribir y acceder a aprendizajes y contenidos curriculares, así como a actividades lúdicas y de ocio. Entre las propuestas más normalizadoras se ofrece la opción de accesibilidad del propio sistema operativo Windows 95.

En el caso de que el alumno no pueda acceder al teclado y al ratón convencionales o tengan dificultades en su uso, se le proporcionan carcasas para el teclado, conmutadores y/o ratones adaptados (*trackball*, *joystick*...).

Por otra parte, las nuevas tecnologías permiten trabajar con programas como el *Plaphoons*, que a través de pictogramas puede ser utilizado como comunicador de voz digitalizada y sintetizada, así como para acceso a la lecto-escritura.

Al alumnado con problemas graves de manipulación, pero no de habla, se ofrecen programas de reconocimiento de voz (*Via Voice*).

Con aquellos que no pueden comunicarse mediante la voz se estudia, conjuntamente con el alumno, la familia y el colegio, la conveniencia del uso de un comunicador electrónico (*Light Writer, Alpha Talker*) que les permita interactuar con las personas de su entorno.

También, en colaboración con la Unidad de Nuevas Tecnologías del CREENA, se han realizado programas curriculares al alumnado de ESO para las asignaturas de Geometría (*Logo y Geup*) y Matemáticas, a través de las funciones para Windows (*Funwin*); para tareas de dibujo, gráficos y relleno (*Corelxara* y *Paint Shop Pro*). Una ejemplificación de estos programas se presenta en la sesión específica de la Unidad de Nuevas Tecnologías.

## 2.2. Elementos o ayudas personales

El fisioterapeuta interviene junto a otros especialistas del centro (orientador, logopeda, profesor de Pedagogía Terapéutica y cuidador), en estrecha colaboración con el tutor y otros profesores, compartiendo unos objetivos educativos comunes. La atención de varios profesionales supone un riesgo de dispersión de actividades y es imprescindible, para evitarlo, un trabajo en equipo bien coordinado y organizado desde la Unidad de Apoyo Educativo y el Departamento de Orientación, y que se le asigne al tutor el protagonismo que la LOGSE le encomienda. El profesor tutor es el responsable de su grupo de alumnos (por más apoyos que reciba alguno de ellos) y de establecer los canales de comunicación con la familia. El centro educativo y el equipo deben trabajar conjuntamente para que los objetivos iniciados en el colegio se integren en las actividades de la vida diaria y en el contexto escolar. Las funciones de estos especialistas así como las ligadas a la función tutorial, se explicitan también en la guía del equipo (Equipo del Módulo de Motóricos del CREENA, 2000).

Entre sus funciones, el equipo valora la atención directa del fisioterapeuta y del monitor de piscina para los niños con discapacidad motora y la necesidad del cuidador. Este recurso, como ayuda directa y continuada, debe plantearse cuando el escolar no tenga oportunidad de moverse por el aula y controlar su entorno, una vez realizadas las modificaciones del espacio y materiales necesarias, y asignadas las ayudas técnicas precisas.

Igualmente, es preciso subrayar que la presencia de determinadas ayudas personales (especialmente, de cuidadores) no debe hacer olvidar la responsabilidad y la ayuda que otros profesionales del centro deben prestar al alumnado con discapacidad.

### 2.3. *Criterios para establecer las ayudas*

La provisión de estas ayudas personales y materiales, recursos externos especiales y especializados, requiere una reflexión y un proceso de toma de decisiones para orientar la elección de la ayuda idónea, una vez definidos los objetivos educativos a conseguir. A continuación se detallan una serie de actuaciones a tener en cuenta.

- Valorar qué capacidades (motrices, comunicativas, cognitivas...) tiene ya adquiridas el alumno.
- Evaluar la adecuación del entorno físico y social.
- Establecer los objetivos de la ayuda teniendo en cuenta los resultados de las valoraciones anteriores.
- Determinar en qué espacios y contextos se va a utilizar y durante cuánto tiempo.
- Poner tanta ayuda como sea precisa y desde el primer momento en que se considere necesario.
- En las ayudas materiales tener en cuenta el principio de estética porque favorece la autoestima del alumno. En edades tempranas puede interesar normalizar y disimular las adaptaciones.
- Recurrir a ayudas personales y materiales disponibles en el entorno, evitando aquellas medidas más especiales.
- Priorizar la ayuda que permita mayor interacción con el entorno y la que fomente el protagonismo del niño.
- Evaluar de forma continua y ajustar la ayuda en función de los objetivos que se hayan planteado.

Tan importante como dotar de ayudas está el hecho de saber retirar progresivamente el soporte de la habilitación cuando sea necesario. En este sentido, debemos profundizar en estrategias que permitan, por una parte a los adultos y, entre ellos a los cuidadores, buscar la máxima autonomía posible del alumno y una retirada gradual de la ayuda, y por otra ayudar a los propios escolares para que aprendan a funcionar sin ellas.

De acuerdo con Wehmeyer y Schalock (2002), son numerosos los comportamientos que no implican alto riesgo. A los escolares se les pueden enseñar habilidades de seguridad que necesiten para una vida independiente y, además, se les puede proporcionar estrategias para evaluar el grado de riesgo y sopesar las consecuencias de sus acciones usando un proceso efectivo de toma de decisiones.

### 3. Intervención educativa

Además de las propuestas habilitadoras del entorno, es necesario implementar programas y actuaciones de mejora basadas en los programas educativos. En este sentido, se distinguen diversas líneas de actuación.

### 3.1. *Modificación de los elementos básicos del currículo*

Las adaptaciones en los elementos básicos del currículo hacen referencia a las modificaciones en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Como el objetivo es ofrecer la respuesta más normalizadora posible, se dinamizará desde el equipo que los centros tomen mayor número de ajustes en los proyectos educativo y curricular (PEC y PCC) y en el aula. Si estas medidas no fueran suficientes, se procedería a la elaboración de una ACI, comenzando por modificar la evaluación y las estrategias metodológicas, para ajustar, por último, los objetivos y contenidos.

Se remite a la guía (Equipo del Módulo de Motóricos del CREENA, 2000) para consultar las modificaciones que con carácter general, se plantean en los diferentes elementos y niveles de concreción curriculares, siendo las áreas susceptibles del mayor número de adaptaciones las de comunicación y lenguaje, matemáticas, educación física, artística y tecnología.

Respecto al área de educación física, es preciso subrayar no sólo el trabajo motor que en ella se realiza, sino especialmente las posibilidades de juego, comunicación e integración social que posibilita, objetivos que la rehabilitación de fisioterapia no siempre garantiza. Las aportaciones de Ríos y cols. (1998) y la experiencia que plantea el C.P. "Azpilagaña" en este Congreso son de gran aplicabilidad en las aulas.

### 3.2. *Programa de autonomía personal e integración social*

El alumnado dotado con el recurso de cuidador dispone de este programa, elaborado en la Unidad de Apoyo Educativo o en el Departamento de Orientación y asesorado por el fisioterapeuta. Dicho programa, inscrito en la adaptación curricular, explicita los objetivos a trabajar en el centro escolar con la ayuda y vigilancia del cuidador en diferentes áreas: desplazamiento y movilidad; aseo, higiene y vestido; alimentación, destrezas en la mesa y comportamiento; respuesta ante situaciones de peligro; participación en actividades de aula e integración y participación social. Y tiene como meta un incremento de su autonomía personal al tiempo que una participación lo más amplia posible en las diferentes actividades escolares y sociales de su entorno.

Este programa requiere no sólo poner al escolar en una serie de situaciones específicas de aprendizaje sino también detallar unas estrategias de interacción con la persona a enseñar. Para tener éxito y generalizar estos aprendizajes, la enseñanza de estas habilidades deben plantearse en situaciones funcionales que puedan trabajarse también en el entorno familiar.

### 3.3. *Otras propuestas integradoras e inclusivas*

Si bien el programa anterior está consolidado en relación con los aspectos de autonomía personal, es preciso un mayor número de actuaciones, planifica-

das y consensuadas entre todos los miembros de la comunidad educativa, para responder a las necesidades afectivo-sociales del alumnado. A continuación se recogen los esfuerzos de los centros educativos en esta dirección:

a) Planificar situaciones educativas, más allá del aula, que permitan a los escolares con y sin discapacidad compartir experiencias y fomentar relaciones interpersonales. Se trata de adecuar tiempos y espacios como recreos, salidas/excursiones, actividades complementarias (fiestas, carnavales, etc.) y servicios de comedor y transporte. La experiencia presentada por el C.P. "Hilarión Eslava" describe la atención educativa con estos objetivos de integración e inserción social.

b) Programar actividades que presenten la discapacidad y enseñen a ponerse en el lugar del otro y a saber cómo ayudarle. Son actividades de sensibilización que pueden diseñarse en los planes de acción tutorial y de orientación escolar y profesional y en áreas como la Educación Física. Una ejemplificación de esta actividad sensibilizadora e integradora queda recogida en la citada experiencia que el C.P. "Azpilagaña" presenta en esta sesión específica.

c) Enseñar al alumno con discapacidad estrategias concretas de búsqueda de autoeficacia, de habilidades sociales y comunicativas, de elección y toma de decisiones, de asunción de riesgos, etc. Por ejemplo, desde practicar con el fisioterapeuta ejercicios y movimientos que le ayuden a moverse en el espacio y a comunicarse e interactuar con otros niños, hasta los programas facilitadores de la autodeterminación (Tamarit 2001).

d) De igual modo que los discapacitados necesitan oportunidades para aprender, los interlocutores también precisamos aprender a relacionarnos con ellos. Esto requiere acciones de información y formación de los equipos docentes en habilidades interactivas y estrategias didácticas, fomentando sentimientos de autoeficacia, autonomía y de interacción entre el alumnado. Las propuestas de Del Río (1997), Basil y cols. (1988) y Sánchez Cano (2001) son de gran ayuda.

e) Concienciar a los padres, vía APYMA y Consejo Escolar, y a la Comunidad Educativa en general, que las necesidades educativas de estos alumnos no son sólo la eliminación de barreras arquitectónicas y las ayudas técnicas, por muy importantes que éstas sean. Y que la presencia de un alumnado diverso es un privilegio y una oportunidad para que todos desarrollemos actitudes de flexibilidad, diálogo y respeto cuando nos encontremos con personas diferentes.

#### 4. A modo de síntesis

1. La atención educativa debe contemplar a la persona y al entorno y complementar medidas de rehabilitación e intervención educativa con otras habilitadoras. Es necesario conseguir el máximo desarrollo de las capacidades y ha-

bilidades de los escolares con discapacidad, mejorar la calidad de las actuaciones didácticas y los programas educativos y mejorar el diseño de nuestras escuelas para que ofrezcan más oportunidades de accesibilidad, educación y autodeterminación.

2. La fisioterapia se ha integrado en el sistema educativo como un apoyo no diferenciado ni paralelo, con un enfoque globalizador y habilitador, con elección de técnicas de fisioterapia que facilitan el desarrollo global del niño y su acceso al currículo poniendo énfasis no sólo en el niño sino en el entorno.

3. La calidad de la respuesta educativa al alumnado con discapacidad motora dependerá de un trabajo en equipo de los distintos profesionales que comparten los mismos objetivos educativos, en sintonía con las necesidades del propio alumno y su familia.

4. Toda persona, con independencia de sus limitaciones, puede progresar si se le ofrece el apoyo adecuado. Son los distintos tipos y modalidades de apoyo los que van a incidir sensiblemente en la calidad de vida de las personas, siendo dimensiones importantes de ésta la autodeterminación, las relaciones interpersonales y la inclusión social.

## Bibliografía

- BASIL, C., SORO-CAMATS, E. (1995): *Discapacidad motora, interacción y adquisición del lenguaje: Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación*. Madrid, MEC.
- BASIL, C., SORO-CAMATS, E. y ROSELL, C. (1998): *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación y la escritura*. Barcelona, Masson.
- DEL RÍO, M.J. (1997): *Interacción y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades especiales*. Barcelona, Martínez Roca.
- EQUIPO DEL MÓDULO DE MOTÓRICOS DEL CREENA. (2000): *Necesidades Educativas Especiales: Alumnado con Discapacidad Motórica*. Pamplona, Gobierno de Navarra, CREENA.
- LE MÉTAYER, M. (1995): *Reeducación cerebromotriz del niño pequeño*. Barcelona, Masson, ASPACE-Navarra.
- RÍOS, M., BLANCO, A., BONANY, T. y CAROL, N. (1998): *Actividad física adaptada: el juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona, Paidotribo.
- SÁNCHEZ-CANO, M. (2001): *Aprendiendo a hablar con ayuda*. Lleida, Milenio.
- TAMARIT, J. (2001): *Comprensión y fomento de la autodeterminación en alumnado con discapacidad*. Pamplona, Sesión impartida en CREENA.
- WEHMEYER y SCHALOCK (2002): "Autodeterminación y calidad de vida: Implicaciones para los servicios de educación especial y para los apoyos", *Siglo Cero*, 33 (3), 15-31.



# NO IMPORTA CÓMO TE LO DIGA. IMPORTA QUÉ ES LO QUE TE DIGO

*Cristina CASTELLANO*

C.P.E.E. "Torre Monreal" (Tudela)

*Susana COLOMA / María Luz LÓPEZ*

Equipo de Motóricos. CREENA

## Introducción

María es una chica de 14 años con parálisis cerebral infantil, tetraparesia con predominio izquierdo, hipoacusia severa en el oído derecho y cofosis en el oído izquierdo.

María necesita de la ayuda del adulto para desplazarse con su silla de ruedas. Utiliza con gran dificultad su mano derecha para señalar y presenta hipotonía y falta de control de la motricidad de los órganos bucofonatorios, de forma que sólo emite sonidos que se asemejan al lloro, a la risa, y que le sirven para llamar la atención del adulto.

Es muy emotiva, crea en su interior sentimientos hacia los demás (muchas veces en función de su propio concepto de ellos) y los expresa claramente con la cara y la actitud corporal. Tiene un carácter fuerte y demuestra claramente sus sentimientos de rechazo y agrado. Cuando no acepta a una persona no quiere ni mirarla, intenta tirar su foto, no le gusta que le hables sobre ella.

Usa la mirada con intención comunicativa. Se fija mucho en la información visual que le ofrecen las personas y el entorno, por lo que le da gran importancia a las rutinas escolares como el panel de actividades. Es muy selectiva. Mira a la persona que se acerca a hablarle sólo si le interesa en ese momento la interacción. Se distrae fácilmente de una conversación ante cualquier movimiento a su alrededor.

Tiene una gran capacidad comprensiva, basada principalmente en la información que percibe de forma visual.

## 1. Entorno escolar

Acude al colegio público de educación especial “Torre Monreal” de Tudela. El centro consta de una única planta en forma de 4. Todas las salidas y espacios circundantes están adaptados para facilitar los desplazamientos con sillas de ruedas y andadores: se han eliminado los escalones, allanado el terreno y construido rampas de acceso.

Los pasillos son anchos, con grandes ventanales. Cada una de las dependencias del centro está señalizada: junto a las puertas de las clases hay un panel informativo con el símbolo internacional, una foto del aula y fotos del profesor y los alumnos con sus nombres. Asimismo están señalizados comedor, baños, gimnasio, talleres, biblioteca, salas de ocio y ordenadores, despacho y sala de fisioterapia.

El centro cuenta con un cuarto de baño adaptado especialmente para alumnos gravemente afectados. Tiene dos camillas para cambios de pañal, dos inodoros, silla y asientos de WC adaptados y dos lavabos hidráulicos que pueden ser colocados a distintas alturas para facilitar su uso a los alumnos en silla de ruedas. El suelo está recubierto con material antideslizante.

En las aulas el mobiliario está adaptado a los alumnos que lo necesitan, con reposapiés en las sillas y “bocados” en las mesas. Junto a la puerta hay una bombilla conectada a la sirena que se enciende cuando ésta suena.

Las clases disponen de un panel de actividades adaptado a cada grupo de alumnos. Éste se trabaja diariamente como parte de la rutina de entrada para favorecer la anticipación.

## 2. Historia educativa

María está escolarizada en el centro desde los cuatro años y dadas las necesidades educativas permanentes de la alumna, se solicitó la colaboración del Módulo de Motóricos. Esto se concretó en la atención de una fisioterapeuta, que planteó inicialmente un programa de control cefálico y de volteos, de fijar y dirigir la mirada y de atender a los sonidos del entorno.

El objetivo principal en los primeros cursos fue la *percepción de contingencias* (relaciones causa-efecto). Se fueron introduciendo signos gestuales: encender, apagar, quitar, poner, recoger, hola, adiós, arriba, abajo, mirar y ven. Estos signos se generalizaron entre todos los profesionales del centro. Así en la sesión de fisioterapia, el mismo gesto de “mirar arriba” se hacía para que mirara un objeto y, a su vez, mejorar el control cefálico

Viendo el gran interés que mostraba ante la pantalla del ordenador y teniendo en cuenta sus capacidades físicas se adaptó un conmutador para que al pulsarlo María pudiera cambiar la imagen. Se colocó en la diagonal de abduc-

ción para facilitar la apertura de la mano y la extensión completa de su extremidad superior derecha (ESD). Ella estaba muy contenta.

También se adaptó el interruptor de la luz a un pulsador, de manera que podía encenderla y apagarla al decirselo con un signo. Posteriormente se adaptaron juguetes (coches, peluches, etc.).

Se fotografiaron todos los objetos que se usaban con ella en clase, en estimulación, en el comedor, fisioterapia, personas significativas para ella y los espacios o dependencias del centro a los que acudía. En un principio dichas fotos se utilizaron para anticiparle las actividades y a continuación para que pudiera elegir, señalando, qué le gustaba más.

El trabajo se llevó a cabo gracias a la estrecha colaboración entre los distintos profesionales (orientador, P.T./tutor, fisioterapeuta, logopeda y cuidadores).

A partir del curso 96-97 su estado de salud empezó a empeorar. Mostraba menos interés por las cosas y personas que le rodeaban. Su estado anímico era de tristeza. Solamente utilizaba la *mirada* como medio de comunicación. En este período en el que permaneció más tiempo tumbada, su escoliosis se acentuó, terminando en cirugía de columna en el curso 99-00.

### 3. Experiencia comunicativa

En los cursos siguientes el eje de la respuesta educativa sigue siendo la potenciación de la comunicación. Se intenta crear un programa educativo que permita la participación activa de la alumna en su propio desarrollo personal.

El punto de partida son los intereses e inquietudes de María: le interesan los desplazamientos por el colegio, saber dónde están sus compañeros. Nos centramos en el conocimiento del entorno escolar (el espacio y el tiempo, las actividades cotidianas).

- **Objetivos a conseguir:**  
Desarrollo de habilidades de comunicación y competencia social, elementos esenciales para el crecimiento personal.
- **Estrategias de enseñanza-aprendizaje:**  
Establecimiento de un vínculo afectivo profesor-alumno. Creación de situaciones de comunicación a través de las actividades cotidianas del centro. Los signos y símbolos se van introduciendo en situaciones naturales.

#### 3.1. *Desarrollo de la experiencia*

##### a) Curso 1999/2000

María se incorporó al colegio en el segundo trimestre. A raíz de la intervención quirúrgica y el período de reposo, su movilidad se vio seriamente limitada.

Sin embargo, su estado de ánimo y su salud habían mejorado. Su principal forma de comunicación era la mirada y apenas un balanceo de su mano derecha.

Se constató la necesidad de encontrar una forma de comunicación que resultara lo más funcional posible. Se empezó a utilizar un panel con cuatro sobres transparentes y una tira de velcro en medio. Al principio se colocaba en el panel justo antes de cambiar de dependencia la tarjeta con el símbolo internacional de la misma. La cogíamos al salir de la clase y María la llevaba sobre la pierna, al llegar se comparaba con el símbolo que aparecía en la puerta. Enseguida se empezaron a utilizar para anticipar las tareas de cada día, desde la rutina de entrada: se pegaban las tarjetas de las actividades de la mañana o de la tarde en el velcro. Al terminar cada tarea, ella acercaba la mano y con dos dedos agarraba la tarjeta correspondiente, la quitaba con ayuda y la dejaba caer en la caja.

Este panel lo llevaba en sus desplazamientos por el centro para usarlo en distintos contextos y con diferentes personas (logopeda, cuidador...).

Cuando un compañero iba a entrar o salir de la clase se dejaban en el sobre superior del panel las tarjetas con el dibujo del signo de “hola” o “adiós” y su foto.

A María le gustaba mucho enterarse de dónde estaban sus compañeros en cada momento: un día entramos en clase de estimulación, ella se quedó mirando la piscina de bolas y empezó a protestar (I. siempre se metía en la piscina). Coloqué el dibujo del signo gestual “¿dónde?” y una imagen de I. en uno de los sobres del panel, las fotos de I. y la fisioterapeuta en el sobre de al lado. Se puso muy contenta.

A partir de entonces si tocaba la tarjeta “¿dónde?” y miraba hacia la silla o el lugar donde habitualmente estaba un compañero, se colocaba la foto del alumno y la del profesional con el que estaba o el símbolo del espacio en el que se encontraba.

Cada vez que le tocaba cambio de pañal se le mostraba la tarjeta del cuarto de baño para que la cogiera y se la diera a la cuidadora. Enseguida empezó a acercar la mano a la tarjeta del baño del panel cuando quería que le cambiaran el pañal y se creó un registro de micción. Más adelante, tras consultarlo con la fisioterapeuta, se le inició en el uso del WC con un adaptador. En la pared junto al WC se colocó el signo “terminar, acabar, ya” para que lo mirara cuando quisiera levantarse.

b) Curso 2000/2001

María necesitaba un sistema de comunicación que se pudiera utilizar en cualquier contexto y espacio del centro.

Se intentó hacer un panel sobre el tablero de la silla de madera. Plastificadas y pegadas en el tablero se colocaron las fotos de sus compañeros de grupo, su

tutora, logopeda y cuidadoras además de los símbolos de las dependencias del centro. Debido a que se presentaban demasiados estímulos a la vez no centraba la atención y tampoco podía señalar con precisión las tarjetas.

Se decidió entonces preparar un archivo con una hoja para cada contexto de interés (cuarto de baño, ocio, desplazamientos...). Cada hoja contaba con un máximo de seis símbolos o fotos pegados con velcro, el primero era el símbolo guía de la página. En el índice aparecían todos los símbolos guía. Cuando quería pedir algo miraba el archivo azul, se le mostraba el índice y ella tocaba el símbolo de la página que deseaba ver.

Empezamos a utilizar los símbolos del SPC ya que abarcan un gran número de conceptos necesarios para la vida diaria y además así se diversifican sus posibilidades de comunicación (comprende signos gestuales y se expresa a través de símbolos pictográficos).

Los símbolos y fotos se pegan con velcro porque tiene dificultades para señalar con precisión y muchas veces hace un barrido con el dedo tocando más de una tarjeta. Ella suele mirar la que quiere, pero en caso de duda se pueden despegar las dos que haya tocado y darle a elegir. Además es posible cambiar los símbolos y sustituirlos por otros con facilidad (porque ya no resultan adecuados, no se usan...).

Para aprovechar el interés que mostraba por saber dónde se encontraban sus compañeros y personas significativas se seleccionó “¿dónde?” como tópico de conversación. Ya que le gusta observar a las personas que se encuentran en los pasillos y aulas, después de cada desplazamiento se le preguntaba “¿dónde está?” referido a cualquier compañero o adulto que hubiéramos visto. Ella elegía la respuesta entre dos símbolos al principio, después entre las tarjetas de las dependencias del centro. Cuando alguien significativo no había venido al colegio se le preguntaba “¿dónde está?”, ella respondía “en casa”. Si solicitaba desplazarse a un espacio se le preguntaba quién estaba allí...

Más adelante se fueron trabajando frases relacionadas con las actividades habituales: ella las completaba añadiendo el espacio o la acción que se realiza “María se lava en el cuarto de baño”, “María trabaja en la clase”... También se le hacían preguntas en relación con sus compañeros de aula y personas cercanas: “L. come con P.”, “J. quiere dormir”, etc.

Estas conversaciones de preguntas y respuestas sencillas le ayudaban a la estructuración mental de la información que recibía visualmente y a conocer y controlar el entorno próximo.

Se empezaron a trabajar con ella nombres de personas significativas (el suyo, los de sus compañeros de clase, tutora y logopeda). Al principio se trabajaron sólo dos nombres en colores diferentes (María e I.), luego se añadió el mío, etc. Durante la clase de comunicación y lenguaje cada uno llevaba su nombre colgado de los botones de la bata. Posteriormente nos centramos en la asociación de

nombre-foto y el emparejamiento de nombres iguales escritos en negro. En su archivo se pegó debajo de cada foto el nombre de la persona para que los relacionara visualmente.

En el tercer trimestre había conseguido la estructuración temporal de las rutinas escolares. Había buscado una serie de referencias para anticipar los acontecimientos conocidos: por ejemplo, asociaba el descanso de las 12,30 de los alumnos de secundaria que ella veía desde la ventana de la clase con mi llegada para llevar a su compañera L. a logopedia. Cuando ellos salían al pasillo, María se quedaba mirando la puerta hasta que yo llegaba.

Se prepararon entonces unos dibujos de relojes en horas que se correspondían con momentos de cambio de espacio o actividad (las 11 recreo, la 1 comida...). Se colocaba la frase “María va al patio”, por ejemplo, en el archivo junto a la hora dibujada; justo antes de que sonara la sirena se comparaba la hoja del archivo con el reloj de la clase.

Cuando estábamos solas a veces María me tocaba la cara con el dedo. Mi respuesta a ese gesto era la frase “Cristina quiere a María” con signos, con símbolos del SPC y un beso.

Su compañero de clase preferido falleció en el hospital el último día de colegio antes de Semana Santa. Durante las vacaciones realizamos un cambio de centro por obras y recogimos todas las fotos de I. El primer día de colegio María se dio cuenta de que no había fotos de I. en su clase, ni en el aula de logopedia y señalaba en su cuaderno “¿dónde?” y la foto de I. Se decidió volver a colocar todas las fotos en su sitio y al día siguiente intentar explicárselo. Se le mostró en el archivo la frase “I. no va a clase de Alicia (la tutora)” y delante de ella se recogieron en una caja las fotos, la bolsa de aseo y la bata de I. Después en la sesión de logopedia volvió a preguntar “¿dónde?” y señaló en su cuaderno el hueco donde solía estar la foto de I. Pusimos la frase “I. ir a dormir” y luego “Cristina está triste. I. está feliz”, ella sonrió.

En el segundo trimestre se preparó un archivo azul igual al del colegio y se le envió a casa a petición de la madre.

### c) Curso 2001/2002

El curso siguiente se vio que María tenía la necesidad de comunicar no sólo deseos relacionados con la actividad diaria, sino también sentimientos personales e información sobre hechos pasados. Por ello parecía lo más conveniente crear otro soporte de comunicación, aparte del cuaderno azul.

En el archivo negro empezamos juntas a colocar fotos de personas cercanas del centro y la familia, tarjetas de acciones, objetos cotidianos y lugares, poco a poco, según las íbamos utilizando en nuestras conversaciones. El archivo dispone de un índice con cuatro tarjetas: *personas, acciones, objetos y lugares*. En cada

página se procura que los símbolos estén agrupados por temas (por ejemplo: en *acciones* hay una hoja relacionada con sentimientos; en ella aparecen las tarjetas amar, besar, llorar, reír...). Cuando quiere decir algo señala en el índice la página que desea ver.

María parecía empezar a sentirse diferente de sus compañeros. Al principio le resultaba divertido que J. no consiguiera ponerse la bata, se confundiera de percha, o A. se tirara al suelo, etc.; a mitad de curso cuando esto sucedía se ponía muy seria y a veces se enfadaba porque no podíamos seguir con la clase y ella quería hacer la rutina. Se propició que sintiera una afinidad con su compañera de clase L. y resultó muy positivo para ambas (otros cursos y al principio de éste estaban celosas la una de la otra).

Durante el curso se fue anotando todo aquello que María deseaba comunicar, lo que ella consideraba lo suficientemente importante como para compartir con otros y las cosas que había querido saber. Con todo ello se elaboró un diario del cual se envió una copia a la familia. Ejemplos:

- Un día se cruza en el cuarto de baño con L., una sale y la otra llega en ese momento. Cuando María viene a la clase, me dice que ha hecho en el WC y señala la foto de L. Pregunto “¿Qué hace L.?”, ella señala la tarjeta del baño, le digo: “Sí, está en el baño”; ella insiste, paso la hoja y señala WC. Le preguntamos a L. si ha hecho en el WC y respondemos a María con una frase en el cuaderno “L. y María hacen pis en el baño”. María mira a L. y ambas sonríen.
- A. está constantemente tocándole la cabeza a María mientras hacemos el panel. Ella señala la foto de A. y la suya, después la tarjeta de “silla”. Le ayudo a encontrar “sentarse” y ponemos “María se sienta con A.”, ella coge la tarjeta “no” y la añadimos.
- Otro día les vuelvo a colocar juntos y ella me lo recuerda. Le pregunto con quién quiere sentarse y señala la foto de L. Le digo “Claro, porque L. y María son amigas” y ponemos la frase, las dos se ríen.
- Posteriormente en otras ocasiones al estar junto a L. o hablar de ella, María señala la tarjeta “amigo”. Cuando esto sucede las acerco una a la otra para que se miren, se sonrían y se toquen la mano.
- A. está en clase moviendo la mesa y tirando todo al suelo. María se pone seria y señala la foto de A. y la tarjeta “ir”, luego la de casa; le digo que él no se va, que se queda en clase con Cristina y se enfada.
- Un lunes nada más entrar en la clase, María señala en el cuaderno azul “pasear”. Le pregunto que con quién y señala mi foto. Le recuerdo que el paseo lo tenemos el jueves y me voy porque tienen clase de música. Cuando vuelvo ella me mira insistentemente y mira los cuadernos; le acerco el azul y protesta, cojo el negro y sonrío. Señala “pasear” otra vez, le pregunto quién pasea y señala su foto, empezamos a construir la frase. “¿Con

quién?”, señala las fotos de sus padres y las ponemos “María pasea con mamá y papá”, pasamos las hojas y señala “coche”, lo ponemos también. Le pregunto cuándo y mira las tarjetas de sábado y domingo que están en el panel, las colocamos sobre la frase.

- Es el cumpleaños de J. (lo llevamos anticipando una semana) y ha traído unas pastas para repartir. Le pregunto a María “¿Quién da galletas en el patio?”. Ella señala mi foto, le recuerdo que el cumpleaños es de J., ella le mira y sonrío; vuelvo a preguntarle y me responde otra vez señalando mi foto. Ponemos “J. y Cristina dan galletas en el patio”, se queda conforme.
- En su cuaderno azul falta la tarjeta “dar” del índice y se da cuenta enseñada (seguramente la ha cogido algún compañero mayor o la han cambiado de sitio). Como no la encontramos y María se está enfadando le digo que voy a buscar otra para ponerla en el cuaderno. Cojo una tarjeta de las del panel y se la doy, pero María quiere la suya. Señala en el cuaderno “enfadado” y mi foto. Ponemos “María está enfadada con Cristina”, ella sigue muy seria y le digo “Tú estás enfadada conmigo pero yo te quiero mucho”, pongo esta última frase debajo de la otra, entonces señala la tarjeta “amar” y me sonrío.

Se decidió a principio de curso que hubiera una organización flexible que permitiera a María acudir a otro grupo después del recreo para trabajar conocimiento del medio y habilidades sociales. Resultó muy enriquecedor para ella compartir tiempo de trabajo y ocio con otros compañeros.

Debido a esta flexibilización, el tiempo que permanecía en el aula con su tutora era escaso.

En el segundo trimestre, tras consultarlo con la Dirección, pareció oportuno preguntarle a María cómo quería ella que fuese su horario. Con el archivo negro, en cuya primera hoja se coloca la secuencia de actividades diarias, se le preguntó qué quería hacer después del recreo. Ella señaló primero “estar de pie” (en el plano inclinado) y después “ordenador”, se le recordaron otras opciones como el gimnasio, etc. y señaló ir a la otra clase. Se le mostró el dibujo del reloj con las 12 y estuvo de acuerdo en quedarse en su grupo hasta esa hora (para usar el plano inclinado y el ordenador) y luego ir a la otra clase. Al día siguiente lo volvimos a hablar y estaba conforme con esta decisión, por lo que su horario quedó configurado de esa manera.

### 3.2. *Evolución comunicativa de María*

Comenzando por la expresión de deseos inmediatos relacionados con los desplazamientos y actividades escolares llega a la expresión de diferentes sentimientos propios como amor, rechazo, desacuerdo y reconciliación.

Desde la petición de información básica sobre la localización de sus compañeros de clase, hasta la transmisión de información sobre su estado de ánimo y el de los demás y sobre hechos pasados... De conocer la rutina del aula, a anticiparla y decidir parte de su horario.

Actualmente cuando habla sobre sí misma no señala su foto en la hoja de "personas". Es capaz de expresar una *misma idea de dos maneras diferentes*: por ejemplo, si quiere ir al baño, a veces señala "lugares" y luego la tarjeta del baño; cuando acaba de hacerse en el pañal, suele señalar "acciones", "hacer pis" y pañal.

En función del número de símbolos que María vaya manejando, se irán tomando decisiones que enriquezca el actual medio de comunicación.

### 3.3. Valoración de la experiencia

La interacción social va mejorando progresivamente; María puede relacionarse con algunos adultos (profesores, cuidadores) y compañeros que signan y/o comprenden los símbolos del SPC.

Hay un bienestar personal mayor, ya que puede expresar preferencias sobre personas o actividades, expresar malestar, alegría, afectividad y disconformidad.

Y mayor grado de autonomía personal, puesto que puede elegir sobre actividades cotidianas o expresar su deseo de realizar otras diferentes.

## 4. Perspectivas de generalización del sistema

Hay que seguir insistiendo sobre ello en el entorno escolar. Es necesario darlo a conocer e implicar a todos los profesionales.

En el entorno familiar se está intentando utilizar el cuaderno como medio de comunicación habitual. Convendría seguir trabajándolo en colaboración con el colegio.

Sería interesante que a corto plazo María tuviera la oportunidad de comunicarse con personas que estén fuera de su entorno inmediato.

## Bibliografía

- BASIL, C., SORO-CAMATS, E. y ROSELL, C. (1998): *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura*. Barcelona, Masson.
- LE MÉTAYER, M. (1995): *Reeducación cerebromotriz del niño pequeño*. Barcelona, Masson.
- S.P.C.: *Símbolos Pictográficos para la Comunicación (No vocal)* (1995). Madrid, Centro de Publicaciones, M.E.C.



# EDUCACIÓN FÍSICA Y DISCAPACIDAD MOTORA: UNA PROPUESTA INTEGRADORA E INCLUSIVA

*Carlos SANZ / María Jesús SANZ*  
C.P. "Azpilagaña" (Pamplona)

*Nieves LÓPEZ / María Jesús SANCIBENA*  
Equipo de Motóricos. CREENA

## Introducción

La escuela es el lugar donde, generalmente, el alumno/a empieza a ser más consciente de sus capacidades y limitaciones, donde entra en contacto con los demás y donde va configurando su identidad personal y social.

Es la Educación Física (EF) una de las áreas del currículo que potencia más el desarrollo integral de la persona. Y ello porque se orienta no sólo al desarrollo de habilidades perceptivomotrices, sino que también incluye los aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognitivos, y, además, porque las actividades colectivas que se plantean permiten al escolar que se conozca a sí mismo participe, resuelva problemas y conviva con el grupo-clase (Cumellas, 2000).

Y, si el alumnado con discapacidad se ha integrado en nuestras aulas, ¿qué sentido tiene que el escolar con discapacidad motora (DM) no se beneficie de la asignatura más "motórica" de todas? Beneficio individual con una mejora de sus cualidades motrices y, por tanto, de su autoestima personal, y beneficio social, al posibilitarle una relación más estrecha y real con sus compañeros que la que pueda tener sentado en un aula convencional.

Pero la realidad de los centros escolares suele ser distinta. Son muchos los escolares con DM que no acuden con regularidad a las clases de EF. ¿Motivos? Como recoge M. Ríos (1998) son varios los condicionantes que influyen, desde factores infraestructurales, sociales y personales de los alumnos con discapacidad y sus familias, hasta la propia práctica docente. En relación con esta última, destacaríamos que falta una formación especializada en EF y NEE del docente, que el área de EF está infravalorada, sin asesoramiento y refuerzo de otros educadores, y que se destina el tiempo de clase a sesiones de fisioterapia.

## 1. El área de Educación Física en el C.P. "Azpilagaña"

El C.P. "Azpilagaña", que imparte las etapas de infantil y primaria, fue declarado colegio acogedor de la experiencia de integración en 1987 (O.M. 24-4-87, BOE de 6 de junio), para, posteriormente, ser aprobado centro de integración preferente de niños con discapacidad motora.

El centro está dotado de accesos e instalaciones físicas adaptadas a este alumnado (ascensor, rampas, sala de fisioterapia, baños, aulas...) y cuenta con recursos personales (cuidador, fisioterapeuta y el conjunto de profesores tutores y especialistas) que garantizan una adecuada respuesta educativa.

Al inicio del curso 2001/02 sólo dos alumnos con DM grave acudían regularmente a las clases de EF. El resto de los escolares con DM destinaban el tiempo a las sesiones de fisioterapia

A iniciativa del profesor especialista de dicha área, y sin ningún tipo de experiencia previa, surge la idea de hacer partícipe de modo activo y efectivo en sus clases a todo el alumnado con NEE. Especialmente a los escolares con discapacidad motora, a fin de no limitar su actividad física a las sesiones de fisioterapia. Pues, no es lo mismo una educación exclusivamente terapéutica, en la que se encuentran solos con la única ayuda de su fisioterapeuta, que una EF que, además de terapéutica, tiene un fin integrador dentro del grupo de compañeros y, a partir de ahí, una integración social más adecuada a la realidad social de los nuestros niños y niñas.

Por ello, a partir del tercer trimestre, se fueron incorporando determinados escolares a las clases de E.F., en función de sus posibilidades motrices y personales, en coordinación con la fisioterapeuta del centro. Finalmente, fueron seis los alumnos con NEE que asistieron con regularidad a dichas sesiones.

## 2. Desarrollo del programa

### 2.1. *Destinatarios*

Los beneficiarios del programa son los alumnos-as del centro con DM. Asimismo, y de una manera indirecta, el resto de los escolares también se benefician por medio de un trabajo de sensibilización que llevan a cabo al participar en las clases juntamente con los primeros.

En la etapa de E. Primaria, son seis los escolares afectados de parálisis cerebral infantil, algunos con retraso mental ligero. Todos presentan dificultades para mover una o varias partes del cuerpo, para desplazarse, para reaccionar ante la pérdida del equilibrio y para realizar movimientos coordinados, disociados y precisos.

No obstante, la afección motora y las NEE que evidencian son de varios grados. Se pueden clasificar en:

- *Grado leve* (una alumna): puede andar y moverse por el espacio aunque sus movimientos son espontáneos e incontrolados.
- *Grado moderado* (un alumno): la marcha es inestable y se mueve lentamente, con mucho cuidado, por el miedo que tiene a la pérdida del equilibrio. Tiene dificultades en el control de la coordinación a nivel manipulativo.
- *Grado severo* (cuatro alumnos): no pueden mover sus piernas con libertad, ni conservan el equilibrio al dar el paso, ni tienen la marcha independiente. Necesitan la ayuda del andador o la silla de ruedas o, en algunos casos, llegan a servirse de la mano de un adulto para desplazarse. Además, no tienen un control definido sobre las articulaciones y sólo realizan correctamente movimientos de pronosupinación con el miembro dominante. Su capacidad de manipular móviles, así como su respuesta global a diferentes situaciones, depende mucho del factor equilibrio. Si eliminamos ese factor de su mente son capaces de llevar a cabo respuestas manipulativas, más definidas y eficaces.

## 2.2. *Objetivo principal*

El objetivo es integrar e incluir al alumno-a con DM en las clases convencionales de EF, de manera que pueda mejorar su desarrollo motor así como su socialización a través de una relación más directa con sus compañeros y de esta forma ayudarle en la mejora de su autoestima.

El trabajo en clase posibilita que el escolar con discapacidad vaya siendo consciente de sus virtudes y limitaciones, a la hora de superar las tareas en las que la cantidad y la calidad del componente motor varían. Con ello aumenta el conocimiento que el alumno tiene sobre sí mismo, mejora su confianza y eleva su autoestima, lo que, a su vez, facilitará una mejor y más rápida integración en el grupo-clase y, a partir de ahí, en el contexto familiar y social más cercano.

## 2.3. *Programación de objetivos*

### a) Currículo ordinario

La idea es que todos los alumnos con DM traten de seguir el currículo ordinario del área, tanto en los objetivos y contenidos legalmente establecidos como en su concreción en las programaciones de aula.

Por todo ello, y dado el carácter predominantemente socializador de la experiencia, es importante que este tipo de alumnos estén incluidos en su propio grupo de referencia, realizando el mismo tipo de actividades que los demás siempre que sea posible.

Así mismo, y dentro de la programación anual, con el objetivo de sensibilizar al resto del alumnado sobre las necesidades en el ámbito social y personal que tienen las personas con discapacidad, se ha diseñado una unidad didáctica de deportes adaptados. Esta unidad, integrada en el bloque de contenidos de habilidades y destrezas motrices, la realizan todos los alumnos por igual y posibilita que conozcan inicialmente y experimenten deportes tales como la *Boccia*, el *Goalball* y diferentes actividades en silla de ruedas. Para ello utilizaremos seis sesiones (dos por actividad).

b) Adaptación curricular: objetivos individuales

En la medida que ellos no puedan seguir de una manera más o menos normalizada el currículo ordinario, se planteará una adaptación de los objetivos a conseguir así como de los procedimientos, estrategias didácticas u organizativas para conseguirlos. En este caso, la relación con la UAE (unidad de apoyo educativo) será mucho más directa, sobre todo con la figura de la fisioterapeuta del centro para los aspectos más técnicos y analíticos, así como con la orientadora, para los aspectos que afectan más a la organización de la posible adaptación curricular.

Si bien los ocho objetivos generales de área son amplios y flexibles como para poder adaptarlos, tres de ellos (nº 1, 3 y 6 del D.F 100/1992) se han priorizado, ya que sintonizan más con el objetivo final de este programa. Igualmente, los contenidos actitudinales son eje vertebral de esta experiencia.

Por supuesto que en ningún momento olvidamos el resto de objetivos, tanto los generales como los de los diferentes bloques de contenidos, dentro de los cuales también priorizamos y adaptamos en función de la capacidad de cada alumno-a con DM. Son de gran ayuda las aportaciones de Gomenio (2000) y Arraiz (1998) en el diseño de las ACI.

No obstante, poner en práctica una ACI que modifique la mayoría de objetivos y contenidos es hoy en día en el área de EF una mera ilusión, pues exigiría contar con de un profesor de apoyo, y hablar de profesores de apoyo para EF es hoy por hoy un plato prohibido.

Además, y sobretodo por el carácter socializador del programa, dicha ACI podría convertirse en un currículo paralelo, y esto puede terminar siendo un impedimento para la inclusión social del alumno-a dentro de su grupo de referencia en el área en la que, precisamente, más se trabaja la colaboración a través del juego y actividades jugadas.

c) Adaptación curricular: deportes adaptados

Todos tenemos que ser conscientes de que, en función del grado de minusvalía, habrá una serie de alumnos-as que no puedan realizar diferentes tipos de actividades propuestas, ni siquiera adaptándolas, o, según la disfunción motriz con adaptaciones siempre muy monótonas. Para ello, y sólo para esos momentos, introducimos la figura de los deportes adaptados.

La idea es que cuando el resto de la clase realiza una actividad que los alumnos con DM no puedan llevar a cabo, y ante la falta de un profesor especialista de apoyo que nos pueda ayudar en esos momentos a realizar un trabajo más analítico que beneficie su desarrollo motor, éstos puedan realizar una serie de actividades deportivas adaptadas a sus características. En nuestro caso, en el que todos los alumnos a los que va dirigido este proyecto están afectados de una parálisis cerebral en diferentes grados, utilizamos la Boccia y el Atletismo adaptado: lanzamiento de saquitos, etc.

Con ello, tratamos de conseguir que, si el deporte practicado les es agradable y lo desean tanto ellos como sus familias, puedan continuar realizándolo de manera extraescolar, dado que son deportes perfectamente reglados y que cuentan con su correspondiente federación deportiva.

#### 2.4. Estrategias didácticas de aula

Antes de diseñar cualquier tipo de estrategia, necesitamos realizar una evaluación previa para saber el nivel inicial y las posibilidades de actuación motriz que podemos llevar a cabo con los distintos alumnos-as con los que vamos a trabajar. Partiendo de la experiencia en el gimnasio y de las aportaciones de Ríos y cols. (2001) y Cumellas (2000) se pueden apuntar las siguientes estrategias facilitadoras de la integración:

a) Detección de la situación actual y de las NEE de los alumnos con DM

Para ello, necesitamos información directa de las personas que, de una u otra manera, han formado parte del proceso evolutivo del escolar antes de que se incorporara a las clases de Educación Física. Esto es:

- Un informe de los padres, previa entrevista con ellos, de cualquier aspecto que pueda enriquecer las clases de cara a su hijo-a.
- Un informe claro y exhaustivo, por parte de la fisioterapeuta del centro, del nivel de competencia motriz y situación real del alumno-a.
- Un informe médico con la idea de tener en cuenta las posibles contraindicaciones.
- Un informe del profesor-tutor y de la orientadora para conocer la realidad de ese niño-a dentro de su grupo-clase.

Con todo ello, se puede empezar a trabajar y, a partir de ahí, es el profesor del área el que debe detectar, utilizando sus propias estrategias, las posibilidades que tiene cada escolar para su mejora.

b) Actividades sensibilizadoras

Será importante que en las primeras sesiones realicemos un trabajo de sensibilización con el resto del grupo para que comprueben por sí mismos las posibilidades o limitaciones que puedan tener sus compañeros con DM. En mi caso, este trabajo ya lo habían realizado los tutores dentro del aula, por lo que sólo tuve que incidir levemente.

c) Adaptación de las actividades

Se debe analizar exhaustivamente la tarea inicial para posteriormente modificarla y diversificarla. Debemos disponer de todas las estrategias a nuestro alcance para que el alumno-a se sienta cómodo dentro de las sesiones. Para ello, y de forma preferente, nos fijaremos en cuatro aspectos que debemos controlar:

- La comunicación con el escolar (explicaciones cortas y claras, nadie le da la espalda cuando se habla al grupo...).
- Desplazamientos dentro del gimnasio (quién y cómo lo llevan o movilizan, medidas de seguridad...).
- Adaptaciones de actividades y juegos de cada sesión (jugar con los espacios, con las distancias, uso de diferentes materiales, limitación o compensación del resto de compañeros...).
- Ayudas (¡profesor de apoyo!, los propios compañeros-as...).

## 2.5. *Apoyos en el aula (gimnasio, patio, polideportivo)*

Ante la ilógica falta de profesores especialistas en EF para apoyo dentro del aula, tenemos que idear nuevas alternativas. Para ello, y dado el espíritu de inclusión social así como de sensibilización para el resto del alumnado, ¿qué mejor idea que “utilizar” a los propios compañeros de clase para poder llevar a cabo el programa? Con ello se trata, no sólo, de incluir a los alumnos con NEE en los grupos ordinarios de EF, sino de que el resto del grupo también tome conciencia de la problemática que tienen personas como ellos a los que también les gusta jugar y hacer deporte, mucho más a estas edades.

Así, durante todo el año, serán los propios alumnos-as de clase los que se encargarán, por parejas y de manera alternativa, de apoyar en el aula a su compañero-a con DM, siempre bajo las directrices y la supervisión directa del responsable del área.

## 2.6. Departamentos y profesionales implicados

La puesta en práctica de este nuevo planteamiento educativo en el centro no hubiera sido posible si no se contase con la implicación del resto del profesorado y con la ayuda y colaboración de todos los alumnos-as sin discapacidad. El equipo directivo ha facilitado el desarrollo del programa disponiendo las condiciones organizativas y materiales necesarias.

Los profesionales pertenecientes a la UAE han aportado la información necesaria con relación a las características específicas y necesidades de cada uno de los alumnos-as con DM. Ha sido especialmente necesaria la ayuda de la fisioterapeuta para conocer el tipo de afectación motora que presenta cada alumno y, a partir de ahí, determinar el tipo de ayudas personales y materiales necesarias para facilitar la movilidad.

Se ha contado además con el asesoramiento técnico ofrecido por parte del Equipo de motóricos del CREENA, de la orientadora del centro y de la asesora del área de Educación Física del CAP de Pamplona.

También han colaborado otros organismos e instituciones como ASPACE, Federación Navarra de Deportes Adaptados, ONCE, Coordinadora Navarra de Minusválidos Físicos y diferentes profesionales de la Educación Física.

## 2.7. Evaluación del programa

La evaluación la llevaremos a cabo desde dos puntos convergentes: la evaluación de los alumnos-as en el aula, y la evaluación del programa en su conjunto.

En el aula, utilizaremos básicamente tres recursos como medio de evaluación:

- a) La observación directa del profesor.
- b) La confección de fichas de autoevaluación en las que aparecerán una serie de criterios a seguir en cada unidad didáctica. Cada una dispondrá de dos apartados, uno para la autoevaluación y otro para la evaluación del profesor. Lógicamente, los alumnos-as con NEE tendrán su ficha individualizada con los objetivos o criterios de evaluación adaptados.
- c) Fichas de coevaluación, tomando como referente las propuestas de García del Olmo (2002), en la que los alumnos entre sí, de forma aleatoria, evalúan diferentes aspectos.

Por otro lado, tenemos la evaluación del programa en sí. En la actualidad, nos reunimos cada quince días la fisioterapeuta, la orientadora y el profesor de Educación Física para analizar la marcha de los alumnos y ver la posibilidad de introducir aspectos nuevos en el proyecto.

Además de las evaluaciones continuas a nivel individual de cada alumno-a, se procede, en principio trimestralmente o más si es necesario, a evaluar el pro-

grama en su conjunto teniendo muy en cuenta la opinión de los tutores y de los padres. Al final de curso, habrá una evaluación general que permita tomar decisiones para adecuar las acciones educativas el curso próximo.

### 3. Valoración y perspectivas

1. Esta experiencia pone de manifiesto que la participación activa y efectiva del alumnado con DM en las sesiones de EF es posible. Nuestros escolares y su entorno próximo (tutores y padres) han expresado su satisfacción y deseo por el hecho de acudir a dichas clases; ya que en ellas, además de descubrir y mejorar sus habilidades motrices, disfrutan de las actividades jugadas y lúdicas conjuntamente con sus compañeros. Entre ellos llegan a acuerdos, inventan estrategias, se comunican, etc.

2. Además, la convivencia diaria, las sesiones iniciales de sensibilización y la programación de la unidad de deportes adaptados está posibilitando que los alumnos-as sin discapacidad conozcan y experimenten las limitaciones y posibilidades del compañero con discapacidad y colaboren e interactúen con él en situaciones lúdicas, espacios más abiertos y más allá de las aulas. Aunque todavía es prematuro, creemos que el camino se ha iniciado.

3. Un análisis del contexto escolar donde se ubica esta propuesta subraya la necesidad de un profesor de área comprometido, con una disposición favorable a aceptar que este tipo de alumnado acceda a sus clases, evitando soluciones de “falsa integración” y con una formación, la mayoría de las veces autoformación, en esta materia. Además, deben darse unas condiciones estructurales a nivel de centro y un asesoramiento, apoyo y orientaciones para atender a la diversidad específica de EF. Por ello, quiero agradecer al equipo directivo, tutores y UAE, así como al módulo de motóricos del CREENA y a la asesoría de Educación Física del CAP de Pamplona su total colaboración en el caso de que el profesor especialista lo considere oportuno.

No obstante, quiero reivindicar la figura del profesor de apoyo, y ello no para potenciar un currículo paralelo, sino para poder ayudar en los aspectos más analíticos o adaptados de la programación, aspecto éste muy difícil de trabajar con la única ayuda de los compañeros de clase.

4. En la actualidad sí que hay especialistas que te informan de cómo se puede trabajar con un grupo específico de personas con una determinada discapacidad (ONCE, ASPACE...), pero son escasos los profesionales que nos puedan aconsejar o enseñar cómo podemos integrar-incluir a estos escolares en las sesiones convencionales de EF con efectividad, sin trabajar currículos paralelos. En este sentido, apuntamos la necesidad de contrastar experiencias entre profesores de esta área en la dirección señalada.

5. El planteamiento de base y toda la batería de ideas expuestas, aplicadas de una manera organizada, dinámica y armónica, deben posibilitar que las sesiones se desarrollen correctamente, con el objetivo de que tanto los alumnos-as con DM como los que no la tienen no crean o adviertan que todo se prepara para beneficiar a alguien, sino que, simplemente, las actividades de clase se pueden realizar de otra manera, para que todo el mundo, dentro de su nivel, pueda participar de ellas. Este proyecto que asume que la diversidad es fuente de enriquecimiento para todos presenta características de una escuela integradora e inclusiva.

6. Asimismo, las programaciones de aula que se van realizando con las adaptaciones y modificaciones oportunas deben figurar en el proyecto curricular del área, para que de este modo puedan quedar oficialmente reflejadas en el proyecto curricular de centro. Y ello con la idea de que toda la comunidad educativa nos veamos involucrados, de una u otra manera, en la total integración de nuestros alumnos-as con DM (en nuestro caso) y esta filosofía marque nuestra forma de trabajar, tanto de los que estamos como de los que puedan venir con posterioridad.

No olvidemos que la Educación Física es la asignatura más motórica de todas.

## Bibliografía

- ARRÁEZ, J.M. (1997): *¿Puedo jugar yo?* Granada, Proyecto Sur.
- CUMELLAS, M. (2000): "Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales", *Revista Digital*, 23, 1-8. [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com).
- GARCÍA DEL OLMO, M. (2002): "El carácter regulador, formativo y formador de la evaluación en Educación Física", *Revista del Aula de Innovación Educativa*, 115, 37-42.
- GIMÉNEZ, F., SIERRA, A., TIERRA, J. y DÍAZ, M. (2001): *Educación Física y Diversidad*. Huelva, Universidad de Huelva.
- GOMENDIO, M. (2000): *Educación Física para la integración de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid, Gymnos.
- KIROLA IKERTUZ (2002): *Ponencias y reflexiones de las II Jornadas sobre diversidad e integración en Educación Física y Deportes (Vitoria 1999)*. Vitoria, IVEF.
- RÍOS, M. (1998): "Diversidad: necesidades educativas especiales en el área de Educación Física", *Revista del Aula de Innovación Educativa*, 72, 29-31.
- RÍOS, M., BLANCO, A., BONANI, T. y CAROL, N. (2001): *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona, Paidotribo.
- POSADA, F. (2000): *Ideas prácticas para la enseñanza de la Educación Física*. Lérida, Agonos.



# FOMENTO DEL JUEGO EN TIEMPOS DE RECREO: EXPERIENCIA EN ALUMNADO CON DIFICULTAD DE INTEGRACIÓN SOCIAL

*Gloria AGUINAGA*

C.P. "Hilarión Eslava" (Burlada)

## Introducción

El desarrollo de la capacidad de interacción, de relación entre las personas es uno de los grandes bloques de capacidades que se pretenden desarrollar en el currículo actual (LOGSE) y así se expresa en los objetivos generales e), f) y g) del artículo 4º del Decreto Foral que establece el currículo de la Educación Primaria en Navarra (D.F. 100/1992, de 16 de marzo):

e) Actuar con autonomía y responsabilidad en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de madurar en el establecimiento de relaciones personales.

f) Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que oportunamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.

g) Establecer relaciones respetuosas y constructivas con las personas que desempeñan funciones de autoridad y servicio, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias individuales y sociales de todo tipo.

En el desarrollo de la socialización, tan importantes como los tiempos de clase son los tiempos de recreo, por lo que cualquier intervención que contribuya a facilitar las dinámicas de juego en el patio y en los tiempos de descanso será una adecuada contribución al desarrollo de las habilidades sociales. Nadie duda de que el juego favorece el desarrollo integral y es un medio que facilita el aprendizaje y la socialización, puesto que las habilidades motoras están relacionadas con las cognitivas y afectivas (Arráez, 2000).

## 1. Características del Colegio Público “Hilarión Eslava”

Situado en una población limítrofe a Pamplona y con ayuntamiento propio, nuestro centro de infantil y primaria se caracteriza por tener un tamaño medio (aproximadamente 400 escolares) con una gran diversidad de alumnado. Se ofrece enseñanza en castellano con la opción de enseñar el euskera como asignatura desde los 3 años, además de la iniciación temprana en inglés que recibe todo el alumnado. Se potencia el deporte escolar en coordinación con una amplia oferta deportiva extraescolar.

Desde 1992 es uno de los dos Centros Preferentes de Motóricos existentes en Navarra, lo cual propicia que se incorporen alumnos con discapacidad motora de distintas edades y procedentes de otros barrios o localidades. Actualmente tenemos escolarizados dos niños con afección grave que precisan de la ayuda permanente de un cuidador, un niño con afección moderada y una niña con afección leve, que no precisa ninguna ayuda especial para sus desplazamientos ni sus hábitos de autonomía.

En los últimos años estamos asistiendo a la llegada de un nuevo tipo de alumnado: el procedente de otros países, mayoritariamente de habla hispana.

El colegio “Hilarión Eslava” tiene una larga trayectoria potenciando el juego tanto en tiempo escolar como extraescolar que refleja la inclusión de dichos objetivos como una de las señas de identidad del colegio.

Desde los inicios del colegio hay especial sensibilidad por enriquecer las áreas clásicas del currículo con la formación deportiva y artística, no dudando en aprovechar todo tipo de recursos personales (profesionales, municipales y de voluntariado) que permitan progresar en esa línea.

### 1.1. *Área de Educación Física*

#### a) Actividades escolares

Actualmente tenemos una programación perfectamente secuenciada de Infantil a Primaria para iniciar, desarrollar y consolidar el conocimiento y práctica de los siguientes deportes: balonmano, baloncesto, fútbol, pelota, tenis de mesa, atletismo y ajedrez.

#### b) Actividades extraescolares

Para potenciar la práctica de los mismos, los dos profesores de Educación Física del colegio ofrecen a todo el que lo desee la posibilidad de participar en los juegos predeportivos –para E. Infantil– y campeonatos deportivos del cole-

gio –para E. Primaria– en horario extraescolar. Se aprovecha el polideportivo municipal –anexo al patio escolar– de lunes a viernes en horario extraescolar (L, M, J y V de 16.40-17.30, Mi de 13-14).

Se desarrollan campeonatos internos entre chicos y chicas, agrupando al alumnado según cuatro categorías, propiciando la práctica de todos los deporte citados al establecerse la práctica rotatoria de cada deporte, asignándose a cada uno su horario dentro del calendario del curso escolar. También se participa en los campeonatos interescolares de la zona de atletismo, además de estar plenamente coordinados con los servicios deportivos del municipio para complementar entre unos y otros la oferta deportiva y extenderla sin interrupciones a toda la etapa de escolarización obligatoria.

Fruto de esta dedicación es que haya un alto nivel de práctica deportiva entre el alumnado de E. Primaria; el 38% practica algún deporte, con un porcentaje similar entre chicas y chicos.

## 1.2. *Actividades desde la APYMA*

### a) Organización del tiempo de comedor

Otro de los momentos de la jornada que también se procura aprovechar, en la medida en que se dispone de medios, es el tiempo entre las clases de mañana y tarde, el llamado “tiempo de comedor”. Son aproximadamente 2 horas de las cuales se invierten entre 30-45 minutos en comer y asearse, y entorno a 1 hora para jugar, descansar, etc.

Habitualmente en este tiempo se potencia el juego libre, sin las limitaciones impuestas por la distribución espacial por ciclos al ser menor el número de alumnado que utiliza el patio. Además, si tenemos personal en prácticas, se organizan talleres lúdicos simultáneos con grupos reducidos, dando más opciones en ese tiempo.

### b) Celebración de cumpleaños

El centro facilita el uso del comedor escolar para la celebración de cumpleaños todas las tardes cuando finaliza el horario escolar (16.40 este curso).

Este servicio se inició aproximadamente hace cinco años y tiene buena aceptación entre las familias y el alumnado ya que potencia la interacción entre todos los compañeros y los padres y madres del grupo clase, al no haber limitaciones de espacio y no mercantilizar la clásica merienda; se evita así la discriminación impuesta por la carencia de espacio o la carestía de las meriendas en hostelería. Al disponer del comedor y del patio, la invitación se generaliza al grupo/clase, a la vez que se potencia la convivencia entre los padres en torno a un hecho festivo.

## 2. Nuestra experiencia

Tradicionalmente se han potenciado las dinámicas de juego entre iguales partiendo de la clásica distribución del patio en zonas según edades, aunque últimamente hemos aumentado la flexibilidad en este reparto espacial aprovechando la ampliación de su espacio. Sin embargo, suele ser habitual observar que unos pocos niños y niñas no juegan sistemáticamente y tienden a estar solos o a acercarse otros niños también bastante solitarios. Entre este pequeño grupo se hallaban la mayoría de los niños con discapacidad motora, algunos con discapacidad psíquica y otros sin discapacidad alguna.

Con el objetivo de potenciar el juego en el patio de estos escolares, iniciamos nuestra particular experiencia, en la que distinguimos dos fases:

1. *Enero 02 a mayo 02.* Contamos con la colaboración de dos alumnas en prácticas de la especialidad de Integración Social (I.E.S. de Adaptación Social “Bartolomé de Carranza”), que desarrollaron juegos en el patio animando de un modo especial a que participaran aquellos niños a los que dirigimos la experiencia.

2. *Septiembre 02 a diciembre 02.* Al no poder disponer de los recursos humanos especiales del curso pasado, se ha optado por aprovechar al máximo los recursos del centro: los tutores/as y los cuidadores responsables del alumnado con discapacidad.

### 2.1. Primera fase

Decidimos hacer una intervención directa en el patio, ofertando a todos, pero en especial a los niños y niñas ya detectados, la posibilidad de participar en juegos dirigidos por las monitoras, planteándolos en las zonas de acceso de los casos más problemáticos.

Se seleccionaron juegos con máxima inclusividad, de grupo, que admitieran todo tipo de niños y con instrucciones sencillas.

En la selección de los juegos incluimos tanto los juegos tradicionales, conocidos por las monitoras (pañuelo, bomba, carabín-carabán, comba, etc.) como aquellos otros recomendados en distintos manuales de juegos para discapacitados (fotografía, nudo, mímica encadenada, etc.) (Ríos y cols., 2002).

Las monitoras recibieron la información de las características básicas de personalidad de cada uno de los miembros del grupo al que se le iba a hacer un seguimiento sistematizado, anotando sus conductas y nivel de aceptación de cada juego.

Con el fin de corregir planteamientos de juego, según la respuesta dada por los niños, mantuvimos sesiones semanales inicialmente y posteriormente quincenales, de coordinación con la presencia de los cuidadores siempre que se considerase necesaria.

Los juegos que dieron mejor resultado fueron aquellos que:

- Admitían un grupo numeroso de participantes (10-15).
- Tenían instrucciones sencillas y se podían seguir por mera observación.
- Permitían la participación simultánea de todos, sin tiempos de espera.
- Necesitaban cierta competición.
- Se creaban equipos.

La experiencia fue exitosa entre el alumnado en general y fueron muchos los participantes en los juegos propuestos sin dificultades de socialización, lo cual nos confirmaba el grado de normalización logrado en los juegos y su valor lúdico.

En cuanto a los alumnos con dificultades en el juego, la respuesta fue variada tanto como sus características personales. Si bien en conjunto se puede afirmar que logramos incrementar sus experiencias de juego. En los pocos juegos en que se produjo rechazo o abandono fue por situaciones puntuales de crisis personal o bien por falta de comprensión del juego. Por tanto, entendemos que tuvieron la oportunidad de mejorar sus habilidades sociales y algunos, de hecho, lo demostraron con el aumento de frecuencia de las conductas de juego en el patio.

El seguimiento individualizado de los cuatro niños muestra que el nivel de aceptación de los juegos es del 60% en el caso leve, del 98% en el moderado y en los dos casos graves del 90% y del 65%. Consideramos que la progresión en el juego va en directa relación no tanto con la discapacidad motora como con el conjunto de variables personales que inciden en la conducta, de modo que se centra más quien tiene más capacidad de adaptación a sus circunstancias.

Al dejar de venir las monitoras en junio pudimos observar hasta qué punto eran capaces de generalizar dinámicas de juego sin la estimulación directa del mismo. En concreto se notó esto en el alumno con afectación moderada.

## 2.2. Segunda fase

Al no disponer de la ayuda de estas alumnas, hemos optado por reforzar los recursos habituales del centro.

### a) Tutores

Acordamos con los tutores de este alumnado potenciar de un modo más especial el juego desde la tutoría por distintos medios:

- Dando importancia al tiempo de juego, animando a que lo aprovechen jugando entre ellos cuando empieza el recreo.
- Facilitando el uso de materiales de juego que cada tutor pueda tener en el aula o bien recordando que pueden solicitarlos al profesor de Educación Física.
- Involucrándose, si es preciso en las sesiones que les toca estar en el patio, en dinámicas de juego para iniciar, reconducir, etc.

### b) Cuidadores

La responsabilidad habitual de los cuidadores ha sido y es proporcionar la atención o ayuda que precisan ciertos niños/as para resolver sus necesidades básicas de desplazamiento, aseo, alimentación, control de riesgo, etc. cuando, por su discapacidad, no pueden realizarlos autónomamente. En la medida en que su discapacidad afecta también a su posibilidad de interacción, se convierte en necesidad la ayuda para relacionarse. Por ello, desde el centro siempre se ha solicitado su colaboración en este nuevo cometido.

Desde septiembre de 02 se reconoce de modo explícito esta función en el programa de autonomía personal e integración social diseñado por la U.T. de Educación Especial, si bien en este colegio ya se venía desarrollando anteriormente.

En concreto, los cuidadores procuran:

- Frenar las tendencias al aislamiento que pueden tener por sus crisis personales o incluso por comodidad.
- Animar al niño a que juegue, acercándole a la zona de juego de sus compañeros e incluso participando de los distintos juegos, asumiendo el papel auxiliar de sus piernas si hay que empujar una silla o bien sirviéndole de bastón si precisa apoyo y tiene cierta autonomía motriz.
- Ayudar al niño a ser consciente de los riesgos y establecer una labor de vigilancia-supervisión según lo requiera cada caso.

Su papel es clave ya que les toca mediar entre el niño, sus compañeros, el cumplimiento de normas, etc. Y si se realiza adecuadamente, se logra que el tiempo de recreo ayude a conocerse mejor en sus capacidades, a aceptar su realidad, el papel de los demás y en definitiva a mejorar su autoestima.

Este curso vemos que todos los niños que iniciaron actividades de juego van progresando, pese a no tener los medios extraordinarios del curso anterior. Esta tutoría, que potencia la aceptación de cada cual en sus diferencias, está siendo una variable fundamental en la consolidación de una actitud de acogida, de colaboración y, en definitiva, de aceptación del otro sin poner límites a sus relaciones, pudiendo desempeñar los cuidadores su papel en un campo ya preparado para ello.

Sin embargo, aunque la labor de las monitoras no es imprescindible, sí que han sido una pieza importante en la comprensión de las dificultades de estos niños en el juego. Han podido observar sus reacciones según las distintas propuestas y también han ejercido una labor de modelado de conductas integradoras que ha dado ideas a los niños permitiendo normalizar una participación que, a veces, tendemos a considerar excepcional.

## 3. Conclusiones

La experiencia nos indica que cada niño puede integrarse a su nivel, si él está en condiciones de equilibrio personal mínimas dentro de un contexto esco-

lar integrador, es decir, aquél en el que se valore a cada persona por sí misma, donde se le permita desarrollar sus capacidades sin discriminación por variables como la edad, el género, la raza, la cultura o la discapacidad. En este contexto, la discapacidad de cada persona pasa de ser un concepto globalizador, a ser una variable más de todas las que se integran en su persona. De modo que su comportamiento dependerá más de su funcionamiento global, de su capacidad de adaptación que de su discapacidad. Poniendo en práctica esta idea, diremos que “juega quien quiere, no quien puede”. Una discapacidad limita relativamente; en cambio, lo que más nos limita es nuestro autoconcepto. Son las barreras mentales que cada cual se va construyendo en su propio proceso de desarrollo.

La falta de movilidad, el desconocimiento de otra cultura, la capacidad de razonamiento reducida es evidente que nos marcan unos límites reales para jugar. Pero, en un contexto integrador, receptivo, abierto a la diversidad cada cual puede buscar su ajuste y asumir otras dinámicas de juego tan satisfactorias como las comúnmente practicadas.

## Bibliografía

- ARRÁEZ, J. (2000): *¿Puedo jugar yo? El juego modificado. Propuesta para la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Granada, Proyecto Sur Ediciones.
- AUXILIA (1988): *A la zapatilla por detrás. Integración de minusválidos en el tiempo libre*. Madrid, Popular.
- MORENO, J.A. (2002): *Aprendizaje a través del juego*. Málaga, Aljibe.
- RÍOS, M., BLANCO, A., BONANY, T. y CAROL, N. (2002): *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona, Paidotribo.



## X. Nuevas tecnologías y respuesta educativa



# TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC): HERRAMIENTA DE APOYO Y RECURSO DIDÁCTICO PARA LAS N.E.E

*Rafael SANCHEZ*  
Universidad de Cádiz

## 1. Entorno de aprendizaje

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están abriendo oportunidades hasta ahora desconocidas para el desarrollo personal y profesional de los alumnos con necesidades educativas especiales. Ponen a su alcance técnicas y capacidades que les ayudan a compensar las desigualdades de partida y les facilitan la comprensión de sociedad en que viven y la integración como miembro activo, crítico y responsable.

Es importante organizar el entorno donde trabajará el alumno de tal forma, que le facilite la apertura de canales multisensoriales y le ofrezca diferentes códigos informativos e instructivos: musicales, textuales e icónicos, pues son muchas las teorías que abogan por este uso multimodal de las TIC. En esta línea, la Programación Neurolingüística (Grinder y Bander, 1980) afirma que las experiencias se representan en nuestra mente a través de mensajes visuales, auditivos y cinestésicos. Podemos comprobar cómo la mayoría del software educativo suele ofrecer estas posibilidades.

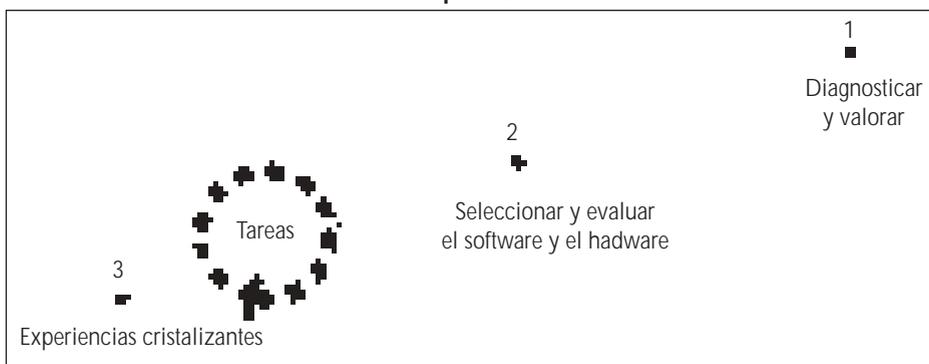
## 2. Planificar la intervención

La figura 1 nos muestra de forma esquemática los aspectos fundamentales a considerar. Hay que tener presente que, si bien, por razones metodológicas y didácticas, existen fases en su aplicación, hay que ser flexibles y no olvidar que la intervención debe ser unitaria y coherente. Es recomendable que las actuaciones terapéuticas, educativas y sociales se desarrollen de forma coordinada, dentro de

un contexto estructurado y definido donde el alumno encuentre las bases sobre las que desenvolverse con éxito y confianza.

El concepto de adaptación tiene un carácter amplio. Es necesario realizarlas para compensar las restricciones a las que el alumno está sometido como consecuencia de su deficiencia. Para llevarlas a cabo contaremos con personal especialmente preparado que diseñe, si fuera necesario, un plan para: modificar los espacios físicos y eliminar las barreras arquitectónicas hasta facilitar la movilidad en silla de ruedas o con bastón de ciego, adaptar el equipamiento con un mobiliario apropiado a las características físicas y sensoriales de los alumnos desde el que resulte fácil acceder al equipo informático, adaptar el tiempo a los ritmos del alumno, incluir ayudas pedagógicas (actividades complementarias para el aprendizaje del braille, lenguaje de signos, recursos informáticos, etc.) y seleccionar una metodología que incluya, modifique o excluya los contenidos que se consideren convenientes.

Figura 1  
Adaptaciones



### 3. Diagnosticas y valorar

La complejidad de los sistemas de ayuda con el ordenador exige tener en cuenta los diferentes diagnósticos realizados por los especialistas antes de iniciar cualquier intervención. Una evaluación diagnóstica no debe conformarse sólo con determinar las necesidades específicas y los déficits, sino que debe indicar en el informe la mejor forma de superarlos.

Un diagnóstico correcto proporcionará mayor número de oportunidades de éxito, mejorará el nivel de autoconfianza del usuario y evitará su frustración, tanto si el nivel de exigencia es grande como si ha habido una infravaloración y se han puesto límites a su desarrollo intelectual y personal. Como cualquier otra herramienta, no está libre de riesgos si no es utilizada adecuadamente.

Situamos las TIC dentro de una intervención psicopedagógica centrada no en las deficiencias del alumnado sino en determinar cuáles son sus necesidades educativas especiales y arbitrar estrategias que las satisfagan (paradigma del crecimiento). Resumamos estas ideas:

<i>Paradigma de déficit</i>	<i>Paradigma de crecimiento con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etiqueta a los individuos en términos de carencias específicas (por ejemplo, deficiente auditivo, autista, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evita las etiquetas, considera al individuo como una persona normal que tiene alguna necesidad especial. Las TIC ponen el énfasis no en los aspectos relativos a la incapacidad del alumno, sino en las destrezas y habilidades que puede desarrollar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa una colección esotérica de términos, test, programas, equipos materiales y libros de tareas diferentes de los que se encuentran en una clase regular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa materiales Web, correo electrónico, software, hardware, estrategias y actividades que sirven para todos los usuarios. En la mayoría de los casos nos trata de buscar software o hardware especiales, sino de adaptar su secuencia de aprendizaje partiendo de las capacidad o aptitudes más fuertes del alumno.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnostica la carencia específica usando una batería de test estandarizados; se centra en los errores, las notas bajas y las debilidades en general.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa las necesidades de un individuo usando un enfoque de evaluación auténtica en un contexto natural. Se concentra en los puntos fuertes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remedia la carencia usando distintas estrategias especializadas de tratamiento, muy a menudo lejanas al contexto de la vida real.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda a la persona a aprender y crecer por medio de un conjunto rico y variado de interacciones con las actividades apoyadas por las TIC y eventos de la vida real.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para el tratamiento especializado, separa al individuo de los demás en una clase, grupo o programa segregado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene las relaciones del individuo, procurando seguir un esquema de vida lo más normal posible. Compartir ideas, tomar decisiones y participar en las conclusiones, son actividades que realizan constantemente los componentes de un grupo de alumnos que trabajan con un ordenador.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crea programas de educación especial que circulan por un carril paralelo a los programas de educación regular; los docentes actúan en uno u otro carril.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece modelos de colaboración que permiten a los especialistas y a los maestros de aula regular trabajar de manera mancomunada en torno a proyectos TIC.</li> </ul>

#### 4. Seleccionar y evaluar el software y el hardware

Lo realizaremos con el fin de conocer las características del soporte –lógico y físico– que utilizará el alumnado. Comenzaremos trazando una red conceptual entre el software y los periféricos. Esta red pondrá de manifiesto si la interacción que mantienen el usuario y el ordenador se desarrolla en un ambiente satisfactorio, en el que la tecnología está a su servicio o se le están creando nuevas barreras a superar.

##### 4.1. Soporte lógico

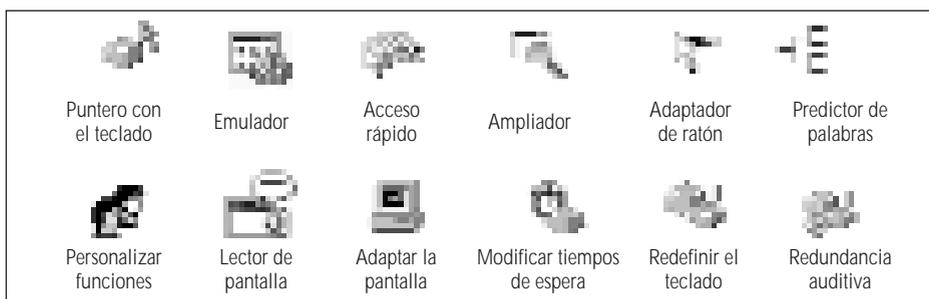
¿Qué software usar? No es necesario que lleven la etiqueta educación especial. Los alumnos con trastornos de aprendizaje, carencia emocionales, deficiencias mentales leves y problemas de comunicación, pueden ser capaces, en general, de utilizar los programas desarrollados para usuarios que no presentan discapacidades.

Si disponemos de buenos programas, podemos esperar buenos resultados, y si no es así, los mejores y más sofisticados ordenadores y dispositivos adaptados, no nos podrán ofrecer ningún servicio y tarde o temprano quedarán relegados en un rincón.

En la mayoría de las ocasiones no se averigua el software adecuado solicitando en un comercio especializado un programa para un alumno con parálisis cerebral o con síndrome de Down. La realidad es mucho más compleja. El software, no podemos olvidarlo, es un recurso tecnológico diseñado para algo concreto y detrás de determinadas etiquetas médicas se esconde una realidad mucho más rica y diversa que la que presentan las denominaciones generalizadas. No hay dos alumnos iguales y las TIC deben satisfacer las necesidades reales de cada una de ellas; si no fuera así, sería una herramienta inútil e incluso perjudicial que sólo serviría para suscitar nuevas necesidades.

Especial mención hacemos a las denominadas autoayudas informáticas. Son los programas o utilidades que se cargan en la memoria del ordenador antes que el programa principal. Su propósito es facilitar el uso de aplicaciones informáti-

Figura 2



cas de tipo general a los usuarios con discapacidad que, de otra forma, se verían obligados a usar sólo programas específicamente diseñados para ellos.

Estos programas tienen muchas aplicaciones. Unos hacen que el ordenador trabaje más lento para que el usuario disponga de más tiempo y pueda responder adecuadamente; otros ofrecen redundancia visual o auditiva de salida y, de esta forma, las indicaciones de los programas pueden ser percibidas por los usuarios con deficiencias sensoriales. Las autoayudas intentan paliar la falta de previsión de algunos fabricantes de ordenadores y programas que, al diseñar sus productos, sólo piensan en el usuario estándar y se olvidan de que existe una minoría que necesita pequeñas adaptaciones.

#### 4.2. *Soporte físico*

Las cualidades de los recursos informáticos no pueden valorarse *in vitro*, ajenas a la persona que los vaya a utilizar, pues al ser agentes compensadores de deficiencias, afectan tanto al individuo como a su relación con los demás. El alumno va a tener que dedicar tiempo y energía a desarrollar destrezas que le lleven a utilizar el sistema de ayuda con éxito, por lo que debe mantener y reforzar su autoestima con la máquina y en ningún caso ésta debería de convertirse para él en un objeto que le produjera frustración.

Para conseguir esto, es imprescindible evaluar en los dispositivos de entradas y salidas: su rapidez, precisión, versatilidad, eficiencia, seguridad y coste. Un equipo sofisticado no tiene por qué ser mejor que otro sencillo; todo dependerá de las necesidades del usuario. No hay que olvidar que estos dispositivos trabajan de forma sincronizada con un conjunto de instrucciones –software– que les dicen lo que deben hacer, de ahí que la evaluación deba hacerse de una forma conjunta. Por ejemplo, un sencillo conmutador debe ser cómodo de transportar, sencillo de instalar, duradero, fiable y de apariencia atractiva. Así podríamos continuar enumerando cualidades hasta llegar a los equipos más sofisticados. A veces separamos artificialmente elementos que trabajan juntos y cuanto más pasivamente aceptemos situaciones de este tipo, más difícil nos resultará movernos por el campo de las TIC.

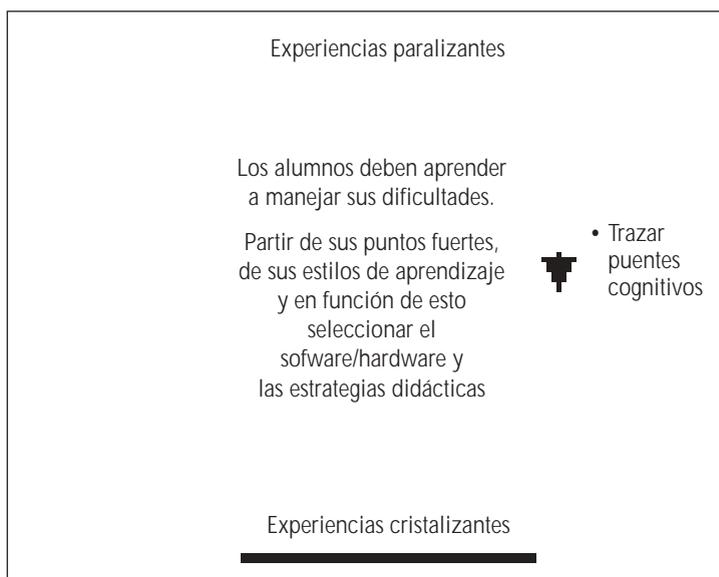
Si dos adaptaciones son igualmente eficaces, seleccionaremos aquella que menos llame la atención. Hay que huir de la tentativa de rodear al usuario de artilugios innecesarios que puedan tener un efecto contraproducente y discriminatorio. Las TIC deben presentarse como un elemento más de la vida cotidiana y, por eso, quisiéramos matizar que la secuenciación en la intervención, no hay que entenderla de una forma rígida, e incidir una vez más en la importancia de plantear las intervenciones no como hechos aislados, sino como un proceso en el que continuamente nos preguntaremos si hemos conseguido lo que deseábamos, ya que a la evolución de las tecnologías se unen los cambios que va experi-

mentando el alumno en su comunicación y desarrollo cognitivo, que le llevarán poco a poco a demandar nuevos recursos.

## 5. Experiencias cristalizantes

Por último, figura 3, se trata de correlacionar la necesidades educativas del alumno con los recursos (software, hardware, comunicadores, etc.) y ofrecer un entorno de trabajo donde las TIC faciliten al alumno el paso de experiencias paralizantes, que cierran oportunidades de desarrollo personal, a experiencias cristalizantes donde los alumnos pueden aprender a manejar sus dificultades.

Figura 3



Ya en 1985 L. Rogers proponía la creación de una nueva profesión: *Aid System Integrator*; los coordinadores de los equipos; personas que, además de conocer las propiedades y posibilidades técnicas de los medios informáticos disponibles, basarían su modelo de intervención en cada caso en los datos, debidamente argumentados, que aportaron todos los profesionales implicados, como:

a) ¿Para qué necesita un determinado alumno ayuda de las TIC? ¿Por qué usa esa ayuda tecnológica y no otra? ¿Cómo integrarla en su vida?

b) ¿Cómo redefinir los objetivos para irlos adaptando a las necesidades del alumno en cada momento? ¿Qué criterios sugiere el cambio de un hardware o software por otro?

El papel que ha de desempeñar el profesorado es difícil y requiere una perspectiva amplia. Además de conocer las propiedades y posibilidades técnicas del medio informático de que dispone, y el manejo práctico de los programas, debe de tener un modelo en el que fundamentar por qué usa el ordenador y para qué y cómo hacerlo, y todo ello dentro de un campo profesional en el que hay que actualizarse rápidamente ante la continua y vertiginosa aparición de nuevos productos.

## Bibliografía

- ACE CENTRE (2001): *Developing Augmentative and Alternative Communication Policies in Schools*. Oxford, ACE Centre.
- AGUILERA, M. y otros (1990): *La evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid, CIDE.
- ALLES, S. y TROLLIP, S. (1991): *Computer based instruction*. EE.UU., Prentice Hall.
- ANSON, D. (1997): *Alternative Computer Access: A Guide to Selection*. Arlington, RESNA.
- ARMSTRONG, T. (1999): *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires, Manantial.
- CASTELLANO, R. (1998): *Ofrecer una estrategia didáctica adecuada: un modo de vencer barreras*. Neuquén, I CIIIE.
- CEBRIÁN, M. y RÍOS, J.M. (coords.) (2000): *Nuevas Tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid, Pirámide.
- GRINDER, J. y BANDER, R. (1980): *La Estructura de la Magia. Lenguaje y Terapia*. Chile, Editorial Cuatro Vientos.
- SÁNCHEZ MONTROYA, R. (2002): *Ordenador y Discapacidad. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales*. Madrid, CEPE.
- SKINNER, B.F. (1985): *Aprendizaje y comportamiento*. Barcelona, Martínez-Roca.
- SOLOMON, C. (1987): *Entornos de aprendizaje con ordenadores*. Barcelona, Paidós-MEC.
- SOTILLO, M (1993): *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid, Trotta.
- TEACHERS EVALUATING EDUCATIONAL MULTIMEDIA (2002): *Guide to Digital Content*. Cambridge, TEEM.
- VEGA DE, M. (1982): "La metáfora del ordenador: implicaciones y límites", en DELCLAUX, I. y SEOANE, J. (eds.): *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid, Pirámide.



# EL ALUMNADO CON DÉFICIT MOTOR ANTE LAS DESTREZAS REQUERIDAS POR EL CURRÍCULUM ORDINARIO: UN CASO PRÁCTICO EN LA E.S.O.

*Juan Vicente ANSA*

C.P. "San Juan de la Cadena" (Pamplona)

*Antonio GARAGALZA*

Materiales y Nuevas Tecnologías. CREENA

## Introducción

Idoia es una niña con parálisis cerebral, con buena capacidad intelectual y autónoma en lo referente a desplazamientos. Cursó estudios de Educación Primaria en un colegio de integración preferente para alumnado con déficit motórico. Para el cambio de etapa educativa, a instancias de la familia, se valoró la posibilidad de que acudiera a un instituto ordinario muy próximo a su domicilio (en el que cursan estudios los niños y niñas de su entorno) en vez de escolarizarse en un instituto de integración de alumnado con déficit motórico, pues debía de utilizar el transporte escolar y se le separaba de sus amigos.

Durante el primer curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Idoia siguió el currículo ordinario con la ayuda de un ordenador para poder realizar los trabajos diarios. Durante este primer curso, hubo alguna demanda puntual de asesoramiento centrada en los caracteres especiales del procesador de texto que usaba (índices y subíndices, potencias, símbolos especiales, etc.).

La demanda de asesoramiento surge en segundo curso, cuando tiene que estudiar Dibujo y Pretecnología. En ambas asignaturas se combinan el desarrollo de procedimientos basados en destrezas manuales, que no estaban al alcance de Idoia, con conceptos que sí le eran accesibles. Destrezas y conceptos se trabajan simultáneamente (trazado de paralelas, bisectrices, perspectiva, color, resistencia de materiales, máquinas, etc.) y el profesorado ordinario no veía la forma de trabajar los conceptos disociándolos de las destrezas.

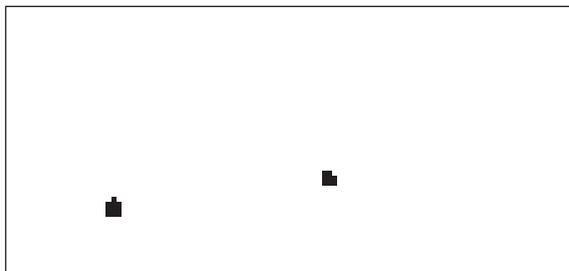
## 1. Plan de actuación

Visto el currículo de ambas asignaturas, dado que existían dificultades físicas para trasladar el ordenador a las aulas de Dibujo y Pretecnología y que no resultaba posible impartir estas asignaturas en un aula dotada de aparatos informáticos, se decide, conjuntamente con la Unidad de Apoyo Educativo, que Idoia trabaje el 80% de estas áreas con la profesora de apoyo asesorada por la Unidad de Materiales y Nuevas Tecnologías del CREENA.

En el área de Dibujo cabe distinguir dos vertientes: dibujo lineal y dibujo artístico.

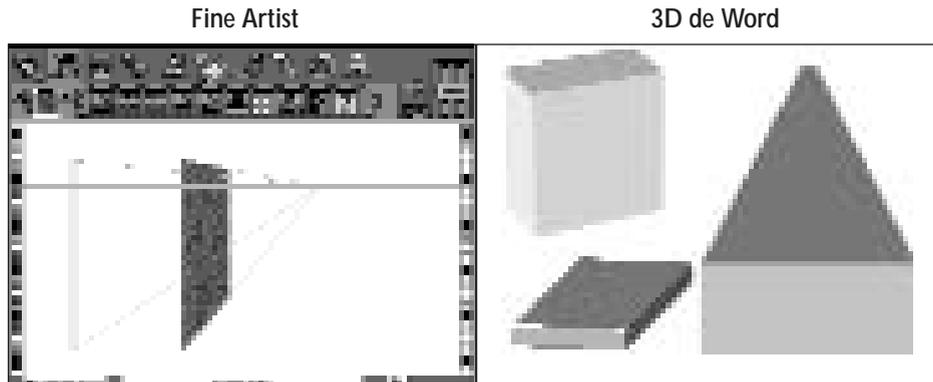
Para el dibujo lineal utilizamos fundamentalmente WINLOGO. Este programa nos permitió trabajar ángulos, paralelas, perpendiculares, bisectrices y polígonos. Se utilizó los conocimientos previos de Idoia y, con el método de ensayo y error, se fueron construyendo todos los polígonos regulares e irregulares hasta llegar a la generalización de una fórmula general para realizar cualquier polígono de la siguiente manera:

Se trabajaron en este proceso todos y cada uno de los conceptos de la programación de la asignatura obteniéndose unos resultados similares o mejores que el resto de sus compañeros de clase.

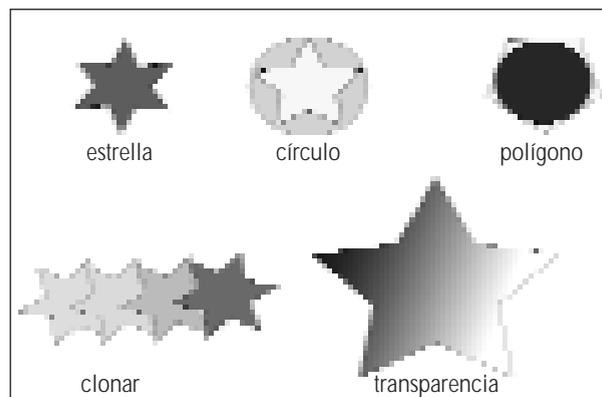


Para polígono lado:  
Repite lado: (avanza 100 gira derecha [360/lado])  
Fin

Se utilizó también WINLOGO para la realización de algún trabajo artístico (espirales, cenefas, etc.). Para la parte de perspectiva utilizamos el programa FINE ARTIST y la posibilidades de la herramienta 3D de la barra de dibujo de WORD.

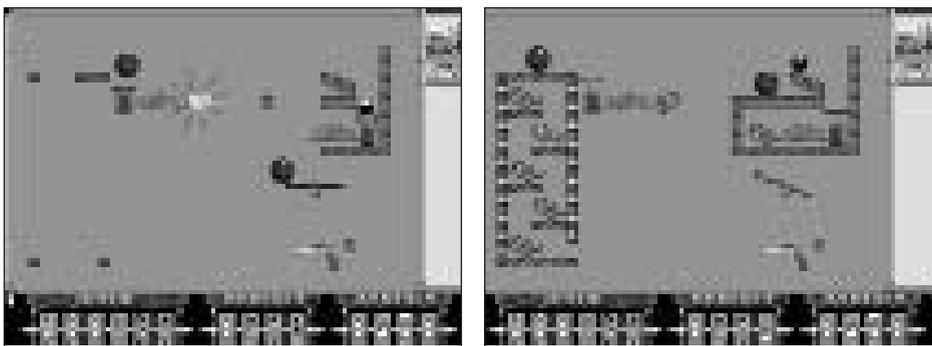


En el dibujo artístico se trabajó simultáneamente sobre papel y sobre ordenador. Se usó fundamentalmente los programas PAINT y COREL XARA. Se trabajó la composición de colores (transparencias y pinceles personalizados), las texturas, la luz, los degradados, la composición, introducción al cómic, etc.



Encontramos mas dificultades para encontrar materiales con los que trabajar Pretecnología. Los simuladores existentes eran muy áridos o excesivamente

técnicos (COCODRILE CLIPS, ELECTRONIC WORBENCH, etc.), por lo que se optó por aprovechar las posibilidades de EL TALLER DE INVENTOS y la INCREDIBLE MACHINE.



En el siguiente curso las demandas fueron más puntuales sobre algún tema específico, como por ejemplo la resolución de ecuaciones y su representación gráfica. Aunque su utilización no fue importante, vimos la manera de hacerlo con el programa FUNCIONES PARA WINDOWS de Jlagares del proyecto Fressa.

FUNCIONES para Windows es un programa didáctico que representa funciones definidas de forma explícita o de forma numérica mediante una tabla de doble entrada.

Permite estudiar, dada una función con una variable, casi todo lo que hay en las programaciones oficiales de la asignatura de Matemáticas, durante la Enseñanza Primaria, Secundaria y primer ciclo universitario.

Su principal objetivo es ayudar a los alumnos a aprender una gran mayoría de conceptos ligados con las funciones.

Primeramente Idoia resuelve en su cuaderno la ecuación o el sistema de ecuaciones, después busca los valores correspondientes a X e Y y los plasma con Word en una tabla. Finalmente, mediante el programa informático, se obtuvo

$3x + 2$		Representación gráfica de la función
X	Y	
0	2	
1	5	
2	8	
-1	-1	
-2	-4	

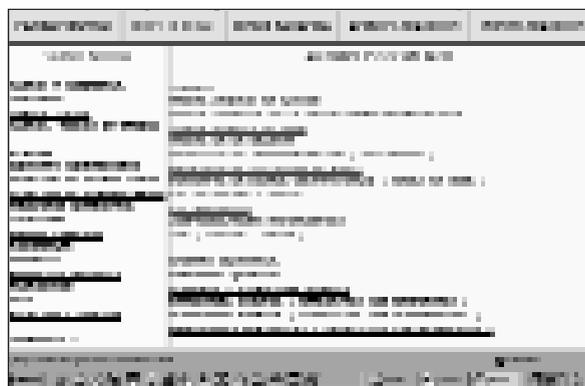
la gráfica correspondiente, la copia en el portapapeles y la pega en Word al lado de la tabla de valores.

Otro programa utilizado para otro tema de Matemáticas fue GEUP, mediante el cual Idoia puede dibujar y poner el nombre a los objetos dibujados, para luego poder pasarlos a su hoja de trabajo mediante el Word.

*GEUP* es un programa para aprender y hacer Geometría utilizando el ordenador. Nos permite comprobar propiedades geométricas de manera precisa y descubrir nuevas a través de la exploración, experimentando interactiva y visualmente, disponiendo para ello de múltiples herramientas.

En otro momento se nos pidió ayuda sobre *Química*: ¿Dónde podría Idoia encontrar apuntes sobre esta materia? Para ello dedicamos algunas clases al manejo de Internet: cómo acceder a la red, cómo buscar, cómo seleccionar, cómo agregar a nuestros favoritos o cómo bajar los programas que nos interesan.

Después de un proceso de selección, decidimos agregar a nuestros favoritos las siguientes:



<http://www.eneayudas.cl/atom.htm>  
<http://www.eygm.org/aulavir.htm>  
<http://ciberconta.unizar.es/leccion/web/software.htm>  
<http://www.aulaclac.org>

## 2. Conclusión

La experiencia muestra que es posible que alumnos con déficit motórico cursen un currículo esencialmente igual al de sus compañeros "hábiles". Por otro lado intuimos que la utilización de materiales informáticos en las áreas de Pretecnología y Plástica sería muy enriquecedora para todos los alumnos pues permiten disociar los conceptos de las destrezas, dando opción a los alumnos con menor habilidad a centrarse en los aspectos más conceptuales. En el caso de LOGO existen bastantes experiencias (sobre todo en el campo de la Geometría), pero la introducción de programas de diseño asistido por ordenador en plástica o de sintetizadores y programas de composición en música por poner dos ejemplos son un campo sin explorar a pesar de las posibilidades que parecen ofrecer.

Cada vez está más extendida la idea de que el aprendizaje de la informática se realiza "mediante el uso" y no en una asignatura específica. Su introducción como herramienta en el currículo de todas las áreas sería la mejor garantía de que los alumnos de la ESO obtienen el nivel que de ellos espera la sociedad. La generalización del uso de estos aparatos ayudaría a los alumnos "hábiles" a comprender mejor el trabajo de los alumnos "diferentes" y eliminaría el aspecto diferenciador de las herramientas de acceso al currículo.

## Bibliografía

- ALONSO, C.M. y GALLEGO, D.J. (1999): *El ordenador como recurso didáctico*. Madrid, UNED.
- ARIAS, J.M. y BELANGER, J.E. (1988): *Manual de programación en Logo par la enseñanza básica*. Madrid, Anaya Multimedia.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y RÍOS ARIZA, J.M. (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- MARTÍ, E. (1996): *Aprender con ordenadores en la escuela*. I.C.E. Universidad de Barcelona, Horsori.
- REGGINI, H. (1982): *Alas para la mente. Logo. Un lenguaje de computadoras y un estilo para pensar*. Buenos Aires, Galápagos.
- RODRÍGUEZ-ROSELLÓ, L. (1986): *Logo. De la tortuga a la inteligencia artificial*. Madrid, Vector.
- SÁNCHEZ MONTOYA, R. (1997): *Ordenador y discapacidad*. Madrid, CEPE.
- VV.AA.: "La informática como recurso didáctico", *Revista Comunicación y Pedagogía*.

# LA SONRISA DE UNA ALUMNA CON IMPLANTE COCLEAR Y SÍNDROME DE DOWN

*Nerea ETXEZARRETA*

C.P. "San Donato" (Etxarri Aranatz)

## 1. Características principales

- Alumna con pluridiscapacidad psíquica y auditiva.
- Lleva un implante coclear desde hace tres años y medio y en la actualidad va a cumplir ocho años.
- Utiliza el implante coclear y al mismo tiempo un audífono en el oído contralateral.
- Está escolarizada en un centro de normoyentes desde los tres años.
- Se comunica con lenguaje total.

## 2. Objetivo

El objetivo principal es que adquiera lenguaje oral, que hable.

### 2.1. *¿Qué trabajamos en su currículum?*

Elaboramos una Adaptación Curricular Individualizada muy significativa cuyo referente es el currículum de Educación Infantil trabajando distintas áreas de forma globalizada.

Intentamos que todo lo que se trabaje sea muy significativo para la alumna.



Desde los primeros años de escolarización el peso de su currículum ha recaído principalmente en:

- a) Un programa de estimulación auditiva

Después del implante coclear ha tenido que aprender a oír, escuchar y discriminar los sonidos, para posteriormente trabajar un vocabulario concreto y algunas expresiones verbales.

- b) Un programa de autonomía personal para adquirir hábitos y rutinas diarias e integración

Se trabajan la relación con los demás, vestirse, ir al baño, sonarse la nariz, limpiarse, equilibrio corporal, mantenerse en los trabajos que comienza, pedir ayuda cuando la precisa...

- c) Comunicación y representación

Diversos conceptos matemáticos: características de objetos (color, tamaño, forma), conceptos espaciales, de temporalización, de comparación, números, cantidades, cuantificadores, seriaciones con un atributo, etc.

Trabajamos el desarrollo de la motricidad gruesa y fina indistintamente. Aprovechamos cualquier ocasión que nos de opción para atar, saltar, correr, girar, coger, cortar, pegar, despegar...

## 2.2. *¿Cómo la vemos en su aprendizaje?*

Podemos decir que en estos momentos oye, pero la producción oral es muy escasa y su aprendizaje es muy lento.

El vocabulario que utilizamos y se trabaja gira entorno a nombres de familiares más cercanos, nombres de compañeros de clase y profesores, partes del cuerpo humano, nombres de animales, nombres de comidas y nombres de los objetos que más utiliza.

Junto con los nombres trabajamos acciones como: dame, coge, guarda, come, bebe, sube, baja... y secuencias que se realizan en rutinas diarias.

### 2.3. ¿Cómo trabajamos?

Todo lo que trabajamos con la alumna se realiza de forma globalizada y funcional, con una metodología muy activa y vivencial, con el objetivo de dar funcionalidad a los objetivos de trabajo planteados.

Utilizamos materiales y actividades distintas y muy diversas para trabajar los mismos objetivos.

Dado que el objetivo principal es que hable y verbalice, intentamos siempre ponerla en situaciones que la lleven a ello, situaciones que le exijan hablar.

Aprovechamos todas las situaciones o intereses que presenta la alumna para proponer diferentes actividades a trabajar: juego simbólico, juego dirigido... y verbalizamos todo lo que hacemos.

En un principio vivenciamos la acción, rutina..., luego lo representamos a través de diversos materiales y finalmente pasamos a la fase de generalización.

Por ej., *beber*: Ante el ordenador hacemos que bebemos, luego le damos de beber a la muñeca; mientras, insistimos mucho en la acción beber. Finalmente, pasamos a la fase de generalización, cuando le pedimos a la alumna en cualquier momento que beba agua.



### 2.4. ¿Qué material utilizamos?

Utilizamos un material muy diverso y en distintos soportes, entre ellos el ordenador, que ofrece muchas posibilidades, pues además de trabajar la atención, percepción visual, auditiva etc., motiva y nos permite trabajar muchos conceptos.

Teniendo en cuenta que las personas con Síndrome de Down funcionan mejor cuando se les presenta un soporte visual, y dadas las características de nuestra alumna, ha sido muy interesante poder realizar la adaptación del programa Neobook para elaborar actividades con los contenidos que estamos trabajando de modo vivencial y manipulativo con ella.

Las actividades que hemos realizado a partir de Neobook 6.0 se basan en fotos significativas de la vida diaria escolar de la alumna:

- Fotos de la alumna en distintas situaciones.
- Fotos de algunos de objetos que utilizamos.
- Distintos espacios del centro donde acude la alumna.
- ...

a) Objetivo de la aplicación

Verbalizar el objeto y acción.

b) Contenidos

Hemos clasificado una serie de fotos en distintas carpetas. Por ej.:

- Clase de la alumna:
  - Foto de la alumna.
  - Foto de la tutora.
  - Foto de compañeros de clase.
  - Fotos de algunos objetos de su clase.
- Clase del logopeda:
  - Foto de la alumna.
  - Fotos de los objetos significativos de esa clase.
  - Fotos de algunas acciones que realiza en esa clase.
- Clase de apoyo:
  - Foto de la alumna.
  - Foto de la profesora.
  - Fotos de los objetos significativos de esa clase.
  - Fotos de algunas acciones que realiza en esa clase.
- Recreo:
  - Foto del parque.
  - Foto del tobogán.
  - Foto del columpio.
  - Foto del frontón.
- Espacios:
  - Foto de la clase de la alumna.
  - Foto del aula de ordenadores.
  - Foto del aula de psicomotricidad
  - Foto de la rampa (pasillo).
  - Foto del baño.
- Baño:
  - Foto con las rutinas que realiza diariamente cuando va al baño.

- Posiciones:
  - Foto de la alumna de pie.
  - Foto de la alumna sentada.
  - Foto de la alumna tumbada.
  - Foto de la alumna de rodillas.

Cuando aparece cada foto y se lee la acción o nombre que corresponde para, además, poder realizar un acercamiento al lenguaje escrito.

Además de esta serie de fotos tenemos unas secuencias para que las ordene la alumna.

Algunas secuencias son vivenciales, las que realizamos diariamente. Por ej.:

- Ir al baño, limpiarse las manos...
- Quitarse el abrigo, colgarlo...

Otras son secuencias que hemos trabajado mediante el juego simbólico. Por ej.:

- La niña duerme y están las zapatillas junto a la cama.
- La niña se despierta y se pone las zapatillas.
- La niña se asea (limpia dientes, manos...).
- La niña desayuna junto a su madre.

#### c) Metodología

Los contenidos que trabajamos están distribuidos en carpetas. Elegimos la carpeta que nos interesa trabajar y, cuando aparece la imagen, escuchamos. La alumna repite lo que ha oído al mismo tiempo que realizamos la acción, señalamos el objeto, o lo cogemos si está a mano. Si la alumna no repite, lo dice la profesora para que ella verbalice lo que ve o realiza.

#### d) Evaluación

Pensamos que la aplicación del programa es un juego más para ella y, de esta forma, además de comprender, pretendemos que adquiera y vaya generalizando el vocabulario principal.

Nos parece muy interesante el hecho de trabajar con este tipo de material. Poder insertar en el ordenador imágenes reales de la alumna, así como imágenes de situaciones y objetos que nos rodean, y preparar diversas actividades con ellos nos permite trabajar los mismos contenidos de otra forma.

El aprendizaje de las personas con Síndrome de Down es un aprendizaje muy repetitivo, tiene que ser muy constante, pero al mismo tiempo no podemos caer en la monotonía. Debemos tener muchos recursos, bien personales, bien materiales, para insistir en la consecución de los objetivos.

Esa situación se hace más difícil si añadimos la discapacidad auditiva que padece la alumna. Por ello, poder disfrutar de los recursos tecnológicos de este tipo, en nuestro caso, inyecta una buena dosis de motivación y hace que podamos trabajar disfrutando de la sonrisa de nuestra alumna.



# EL PERIÓDICO ELECTRÓNICO COMO SOPORTE CURRICULAR EN UNA UNIDAD ESPECÍFICA

Leire REDIN

Colegio "Hijas de Jesús" (Pamplona)

1. ¿Unidad de Currículo Específico (U.C.E.)? ¿Revista informatizada?  
¿Nuevas tecnologías como soporte de un currículo específico?

Antes de clarificar la relación pedagógica entre estos interrogantes, sería conveniente aclarar el término U.C.E.

La *U.C.E.* es una medida organizativa que atiende a la diversidad de la Secundaria. Concretamente es una respuesta educativa a las N.E.E. asociadas a una discapacidad psíquica.

Los alumnos que reciben esta atención individualizada tienen repartida su jornada escolar entre la asistencia a un aula-base (a cargo de una profesora de Pedagogía Terapéutica) y la asistencia a su aula ordinaria o grupo de referencia. Es en ésta donde se desarrollan principalmente los objetivos de integración y en el aula específica donde se concentra la mayor parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, es una medida extraordinaria y así es como debe ser su currículo y todos los elementos que lo conforman, es decir: el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

¿*Qué enseñamos?*: Objetivos y contenidos traducidos a capacidades. Capacidades adaptativas e integradoras. Capacidades que les hagan desarrollarse como personas autónomas y, por tanto, como ciudadanos con unas habilidades de adaptación a su contexto o comunidad y a sus conciudadanos.

El *cómo enseñarlas* viene determinado por la estructura organizativa de cada U.C.E. que, a su vez, está ubicada en un centro concreto. Sin embargo, debe quedar claro que, sea cual sea el contexto escolar de las Unidades de Currículo Específico, éstas deben atender en su aula-base a los alumnos con discapacidad psíquica en la mayor parte de la jornada lectiva. Y dependiendo de las ca-

pacidades y necesidades de cada uno de ellos, se integrarán con sus grupos de referencia en las áreas de menor carga académica y en actividades y salidas escolares que estén planificadas por el centro.

Ahora bien, *cómo enseñar*; o lo que es lo mismo, cómo aprenden estos objetivos y contenidos conlleva una reflexión por parte del profesorado que evoca estas cuestiones:

¿Cómo se motivan estos alumnos?, ¿cómo conseguirán ver resultados de su aprendizaje de forma inmediata?, ¿cómo harán su aprendizaje significativo y funcional?, ¿cómo engancharles al mundo de las nuevas tecnologías?

Y quizás, *la respuesta esté en la Revista Informatizada*.

La Revista Informatizada *es una metodología, una estrategia pedagógica cuya herramienta-soporte es el ordenador*.

No se trata de que el alumno llegue a ser un pequeño experto informático. En este caso, el educando utiliza la informática como una herramienta funcional que le va a permitir crear su revista escolar y para el educador es un proyecto con una función meramente motivacional.

Así pues verá *el ordenador como una herramienta útil para su actividad escolar diaria, y sobre todo, necesaria para su futuro puesto laboral*.

Estos ambiciosos objetivos se irán consiguiendo si programamos y llevamos a cabo un *currículo estructurado en diferentes ámbitos* (ámbito lógico-matemático, ámbito socio-natural, ámbito de la comunicación, ámbito artístico-tecnológico y el ámbito psicomotor), pero *didácticamente unidos y transversalmente relacionados por una revista*, encargada de detallar en sus páginas todo lo aprendido por estos “grandes informáticos”.

## 2. La revista informática

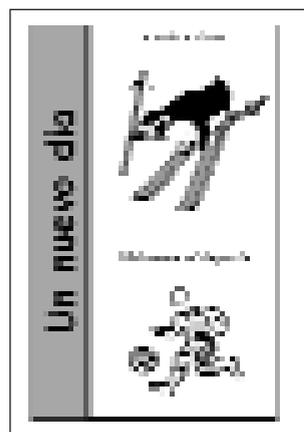
Aunque la revista informática es el resultado visible de un proyecto que es parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje, ésta está presente en la elaboración de la propuesta curricular y durante su desarrollo.

Dicho proyecto curricular consta de unos objetivos generales y específicos. Éstos varían cada curso escolar y dan lugar a las diferentes y exclusivas ediciones de la revista.

Los objetivos son secuenciados y por lo tanto trabajados a diferentes niveles según la competencia curricular de los alumnos. Y son los ámbitos lógico-matemático, de la comunicación, socio-natural, artístico-tecnológico y psicomotor los que permiten convertir en contenidos y actividades los objetivos propuestos.

Todos ellos dan cuerpo a una unidad didáctica de la cual surgirá el número escolar de nuestra revista. Sus diferentes secciones serán una selección de actividades realizadas por los alumnos durante el curso.

Este año estamos elaborando la revista número 3 dedicada a los deportes. Hace dos cursos que comenzó este proyecto y estos años escolares ya han dado lugar a dos números dedicados a la informática y el euro.



Las capacidades de nuestros alumnos han permitido que se pudieran tomar decisiones grupales acerca de los nombres que van a recibir los diferentes monográficos, de qué apartados constarán, cargos que van a desempeñar cada uno de los educandos (director, subdirector, encargado gráfico, etc.).

Sin embargo, en este curso actual, las capacidades de los alumnos han limitado la toma de este tipo de decisiones consensuadas.

Veamos cómo se está desarrollando este año el periódico informático:

Título: *Los deportes*

Apartado 1. Presentación del número e introducción al tema.

Apartado 2. Entrevista. Entrevistar a un deportista.

Apartado 3. Artículo sobre salud y deporte, descripción de algún deporte peculiar o tradicional.

Apartado 4. Varios. Recetas para deportistas, pasatiempos sobre el euro y los deportes.

Apartado 5. A dónde ir. Guía de ocio.

Primeramente diseñamos nuestro currículo fundamentado en unos objetivos generales y, posteriormente, programamos los objetivos específicos, los contenidos y las actividades.

No debemos olvidar que el principio y fin de nuestro proyecto es el currículo y son las nuevas tecnologías los medios pedagógicos que necesitamos utilizar para conseguir los objetivos propuestos. Además resultan motivantes y hacen que el alumno aprenda a manejar de manera básica y a nivel de usuario el ordenador.

a) Los objetivos generales son:

1. Que el alumno llegue a un autoconocimiento físico y anatómico de su cuerpo.
2. Que sea consciente de su crecimiento personal y sepa reconocer las diferentes características que existen en las etapas evolutivas de las personas.
3. Que sea consciente de la importancia de una alimentación sana y una adecuada higiene personal para conseguir unos hábitos saludables en su vida diaria.
4. Que reconozca al ser humano como ser social que es y vea la importancia de las relaciones que establece con su entorno y con las personas con las cuales convive.

b) Los objetivos específicos son:

1. Que el alumno llegue a conocer las diferentes partes de su cuerpo: la cabeza, el tronco y las extremidades.
2. Que el alumno diferencie las diferentes etapas evolutivas características del ser humano:
  - Los primeros años.
  - La niñez.
  - La adolescencia
  - La juventud.
  - La edad adulta.
  - La tercera edad.
3. Que el alumno sepa diferenciar una dieta sana de una dieta desequilibrada y que reconozca como un buen hábito saludable la práctica del ejercicio físico.
4. Que el alumno conozca los diferentes contextos humanos en los que vive:
  - La familia: madre, padre, hermano, abuelo...
  - El barrio: que sepa desenvolverse en su barrio, ciudad o pueblo.
  - Las amistades: que vea el deporte como una ayuda a la hora de crear lazos de amistad para aprender a convivir con los demás. Que conozca diferentes deportes y llegue a identificarse con uno de ellos.

Una vez programados los objetivos ya podemos dar nombre a la unidad didáctica: *El cuerpo humano y el deporte*.

Y por último, clasificamos por ámbitos los diferentes contenidos.

- En el *ámbito socio-natural*, podremos trabajar los objetivos creando contenidos y actividades relacionados con éste. Por ejemplo:

*Objetivo 1:*

- La cabeza, el tronco y las extremidades.
- Los cinco sentidos.
- Los órganos vitales.
- Los músculos y los huesos.

*Objetivo 2:*

- Las diferentes etapas evolutivas.

*Objetivo 3:*

- Los alimentos.
- La dieta equilibrada. Actividad: inventar dietas sanas.
- Enfermedades derivadas de una dieta desequilibrada.

*Objetivo 4:*

- Los miembros de tu familia. Actividad: laborar su árbol genealógico.
- Conoce tu barrio o ciudad. Servicios con los que cuenta.
- La ciudad y el pueblo.
- Lugares de Navarra. Actividad (que dará lugar al apartado 5 de la revista): elaboración de una guía de ocio que recoja aquellos lugares navarros que ofrecen actividades o deportes al aire libre.

- En el *ámbito de la comunicación* trabajamos todo el vocabulario que aparece en los contenidos de los diferentes ámbitos. Programamos actividades de expresión oral y escrita, comprensión lectora, gramática y ortografía. Por ejemplo, en expresión escrita, aprendemos los diferentes tipos de texto, especialmente la descripción, narración y entrevista.

Las actividades programadas para ser incluidas en las secciones 3 y 4 de la revista son:

- Describir personas (por ejemplo, a tu deportista favorito), animales, ciudades, pueblos, deportes.
  - Entrevistar a tu ídolo deportivo.
  - Elaborar recetas sanas y equilibradas.
- En cuanto al *ámbito lógico-matemático*.
  - Las unidades de medida: el metro y el centímetro nos ayudarán en la descripción de personas, los kilómetros para estimar la distancia entre los pueblos que aparecen en la guía de ocio.

- Las unidades de masa: el kilogramo y el gramo los utilizamos en la elaboración de las recetas.
- Los planos nos sirven para saber situar la ciudad de residencia, su casa y saber orientarse en éstas.
- El sistema monetario actual: el dominio de los euros es fundamental para desenvolverse con autonomía en el barrio o ciudad. Se utilizan juegos y pasatiempos para familiarizar al alumno con la nueva moneda. También los seleccionaremos para crear el apartado de pasatiempos de la revista.

Para crear la revista contamos con varias horas de informática a la semana.

Las primeras sesiones se dedica a que el alumno se familiarice con el ordenador y sobre todo con el procesor de textos Word:

- Encender y apagar el ordenador.
- Crear carpetas y archivos.
- Abrir nuevos documentos.
- Guardar.
- Ejercitarse con el teclado, conseguir una eficaz destreza mecanográfica.
- Dominar el uso del ratón.

Para practicar estas destrezas utilizamos la simple copia de textos y materiales informáticos que refuerzan los aprendizajes que vamos dando en el aula. Ya que en las primeras semanas los contenidos específicos de la revista todavía no están creados.

Posteriormente los alumnos se encargan de pasar a Word todos los contenidos que formarán el cuerpo del periódico informático.

La maquetación de éste se realiza con el programa informático QuarkXPress.

Gracias a este proyecto, hemos conseguido que los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje. Se comprometen con su enseñanza porque saben que se va a ver reflejado en una revista y que, dependiendo de su esfuerzo diario, el periódico escolar llegará a ser un éxito. Por otra parte, la herramienta que se utiliza es ya en sí un elemento de motivación para ellos y no les supone gran esfuerzo aprender a trabajar con el ordenador. Ellos lo consideran un medio necesario e imprescindible para que el proyecto salga adelante. Y no un mero objetivo académico que hay que superar.

## Bibliografía

- EQUIPO DE SECUNDARIA DE PSÍQUICOS Y CONDUCTUALES DEL CREENA (1999): *Necesidades Educativas Especiales en la ESO. Guía de respuesta educativa para alumnos con discapacidad psíquica*. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- MANJÓN GONZÁLEZ, D. (1995): *Adaptaciones curriculares. Guía práctica para su elaboración*. Málaga, Ediciones Aljibe.

# ENTRE CABLES, UNA APLICACIÓN INFORMÁTICA PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA EN EL TALLER

*José Miguel ESTEBAN*

Colegio de Educación Especial "El Molino"

## 1. ¿Qué es el Molino?

El Molino es un centro privado de Educación Especial que pertenece a la Fundación Ciganda Ferrer y que está concertado con el Gobierno de Navarra.

Atiende las etapas de:

- Educación Básica Obligatoria.
- Educación postobligatoria en las modalidades de: Programas de Iniciación Especial y Tránsito a la Vida Adulta

Cubre las necesidades educativas de alumnos discapacitados psíquicos. En su Proyecto Educativo, además de la adquisición de los aprendizajes concretos de cada etapa, se atiende la problemática individual del alumno y favorecen los procesos de maduración, autonomía, equilibrio personal e integración social para lograr una formación integral.



### 1.1. Programas de Iniciación Profesional Especial

Esta modalidad educativa oferta las correspondientes aulas de Formativa Común y diferentes talleres: madera, textil, horticultura, cerámica, metal/electricidad y hogar.



En los citados talleres se facilita a los alumnos una formación polivalente, en la que se prioriza la adquisición de destrezas y habilidades manipulativas básicas de modo que puedan, a través de un aprendizaje de diferentes tareas, adquirir una formación rica y variada que favorezca la inserción en el mundo laboral.

Finalmente, los alumnos adquirirán un perfil profesional específico y realizarán prácticas formativas en empresas.

## 2. El taller de metal y electricidad

El desarrollo de las actividades de este taller contribuye a la inserción laboral de los alumnos mediante la adquisición de las siguientes capacidades:

- Construir objetos en los que intervengan los aprendizajes mecánicos y eléctricos, implicándose en el proceso de fabricación y creación.
- Analizar los objetos a construir o construidos atendiendo a su forma, cualidades físicas, estética y utilidad, fomentando la curiosidad.
- Conocer y utilizar los materiales y herramientas propios del metal y la electricidad, respetando las normas de seguridad y conservación en su uso.
- Reconocer y relacionar contenidos de esta actividad con los conocimientos adquiridos en otras áreas, aplicándolos a los procesos de trabajo.
- Resolver los problemas que puedan surgir de la actividad diaria, con autonomía, iniciativa y confianza en la toma de decisiones.



- Valorar la importancia del trabajo en equipo, tanto en la planificación como en el desarrollo de cualquier proyecto, teniendo presente la diferencia y diversidad de puntos de vista e ideas para poder alcanzar su correcta materialización.
- Utilizar de forma correcta sus conocimientos sobre las técnicas básicas del trabajo, así como de los elementos tecnológicos y su correcta representación gráfica para poder realizar con éxito la construcción de objetos y aparatos sencillos.
- Expresar y comunicar las soluciones y dificultades surgidas del desarrollo de un proyecto de trabajo utilizando para ello los recursos gráficos, simbología y vocabulario adecuados.
- Reconocer y valorar la importancia del control de calidad, tomando conciencia de lo fundamental que es para poder llevar a buen fin cualquier proyecto de trabajo.

### 2.1. *Bloques de contenido*

Los contenidos correspondientes al taller de metal y electricidad, para su mejor organización, se agrupan en los bloques que seguidamente se detallan:

- Construcción de objetos y sistemas.
- Análisis de objetos.
- Herramientas y técnicas de trabajo.
- Materiales.
- Operadores tecnológicos.
- Interpretación y representación.
- Control y verificación.

### 2.2. *Unidades didácticas*

En la elaboración de las unidades didácticas se tiene presente que el alumno debe realizar aprendizajes de tareas básicas y polivalentes, con la finalidad de que pueda integrarse en diferentes puestos de trabajo, fomentando su autonomía personal, laboral y social.

En cada unidad didáctica figuran los objetivos que se pretenden alcanzar. De los diferentes bloques de contenidos se van entresacando y secuenciando los conceptos, procedimientos y actitudes a trabajar. Y por último, para hacerla más operativa, detallamos los materiales que necesitaremos y las actividades a realizar.

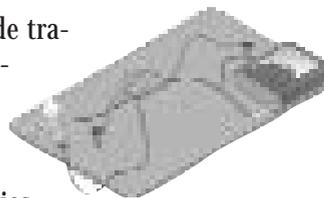
Las personas que ejercemos la docencia con alumnos con Necesidades Educativas Especiales conocemos la dificultad que entraña la realización de una

unidad didáctica con carácter general, ya que las adaptaciones individuales que los alumnos precisan son constantes.

La pretensión de la unidad que aquí se plantea no es otra que la de constituir un punto de arranque o una muestra de cómo realizar esta tarea que nos ocupa, siendo cada profesor quien, en su proceso diario de enseñanza-aprendizaje, determine los contenidos concretos de cada unidad en base a las necesidades de sus alumnos.

a) El proyecto de trabajo

Cada unidad didáctica contiene un proyecto de trabajo. El proyecto de trabajo engloba todos los conocimientos (contenidos) que el alumno adquiere en el desarrollo de la misma. Trata de ser el colofón de ella y, como tal, es el eje vertebrador en torno al cual se incardinan todos los aprendizajes, tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales. En la unidad didáctica, que desarrollamos, presentamos el proyecto *JUEGO DE PULSO*. En torno a él van surgiendo conceptos como la electricidad, el circuito eléctrico...; vamos analizando el funcionamiento de la pila, la lámpara, los cables, etc. El alumno/a aprende a utilizar diferentes herramientas para pelar cables y realizar terminales en ellos que, posteriormente, conectará en los operadores que permitirán el funcionamiento de un circuito eléctrico.



Debemos reseñar que cada proyecto de trabajo contiene un componente fundamental de comunicación, dado que el alumno/a ha de analizar, reflexionar y debatir sobre el trabajo a realizar; esto le va a exigir que comunique tanto con lenguaje verbal como gráfico las ideas y opiniones sobre el trabajo que piensa ejecutar.

Asimismo todo proyecto de trabajo debe tener un método que plantee de forma ordenada y secuenciada el plan de trabajo a seguir; además debe tener parámetros de eficacia y seguridad.

En las primeras unidades didácticas desarrollamos proyectos de trabajo de carácter cerrado y dirigido, en los que el alumno/a tiene unas posibilidades limitadas de introducir variaciones, debido a que sus conocimientos también son limitados y éstos influyen de manera directa en la resolución y mejora de los proyectos que se plantean.

A medida que el alumno/a va avanzando en la programación, los proyectos van adquiriendo un carácter más abierto, recogen en mayor medida sus opiniones y aportaciones en cuanto al qué hacer, por qué y cómo hacerlo ya que tiene los conocimientos técnicos necesarios para llevar a buen fin el proyecto que se pueda plantear.

### 2.3. Unidad didáctica "entre cables"

Para el desarrollo de esta unidad didáctica, una vez fijados los objetivos, hemos ido entresacando de los diferentes bloques de contenido aquellos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales que vamos a trabajar en la misma y que seguidamente detallamos:

#### a) Objetivos

- Conocer el funcionamiento del circuito eléctrico, los elementos que lo componen y sus símbolos.
- Utilizar de forma correcta las herramientas para realizar terminales en hilos y cables, conectándolos y respetando las normas de seguridad.
- Reconocer la importancia del orden y la limpieza en la realización de las diferentes actividades.

#### b) Conceptos

- La electricidad. El circuito eléctrico. La pila. La lámpara. El portalámparas.
- Materiales conductores y aislantes. Hilos y cables. Terminales (anillas). Conexiones.
- El dibujo, el esquema, el símbolo. Símbolos: pila, lámpara, interruptor.
- Herramientas: las tijeras, los alicates (de puntas redondas, pelahilos, cortahilos)
- Normas de uso y conservación de herramientas.
- Normas de seguridad.

#### c) Procedimientos

- Realización de un proyecto de trabajo.
- Explicaciones teóricas puntuales.
- Confeción de un mural.
- Realización de fichas para el reconocimiento, discriminación y utilización de los materiales, herramientas y símbolos.
- Análisis de las pilas, lámparas, etc.
- Práctica de ejercicios de pelado de conductores.
- Práctica de ejercicios de realización de anillas en distintos tipos de hilos y cables.
- Práctica de varios ejercicios de conexión de hilos y cables en diferentes operadores que tenemos en el taller.
- Utilización de fichas y juegos para facilitar el aprendizaje de los diferentes conceptos.

## d) Actitudes

- Respeto de las normas de uso y conservación de los materiales y herramientas.
- Respeto de las normas de seguridad.
- Reconocimiento de la importancia del orden y la limpieza.

## 3. Entre cables (aplicación informática)

Vamos a dar un paso más en nuestro trabajo dentro del Taller del Metal y Electricidad. Con esta finalidad hemos creado esta aplicación informática que trata de contribuir a que los alumnos dispongan de una herramienta de trabajo más para el aprendizaje de los contenidos de la primera unidad didáctica *Entre cables*.

La aplicación informática desarrollada la describimos con las siguientes características:

*Funcional:* porque contribuye directamente al aprendizaje de los contenidos que el alumno tiene que realizar.

*Equilibrada:* pues evita efectos espectaculares en el desarrollo de la misma que pudieran desviar la atención del alumno hacia ellos y potencia aquellos que contribuyen a centrarle en el proceso de aprendizaje que queremos alcanzar.

*Directa:* ya que desarrolla contenidos directamente relacionados con la unidad didáctica que el alumno está trabajando en ese momento.

*Gráfica:* los contenidos abstractos (como son el electrón, la corriente eléctrica, el funcionamiento de la lámpara, etc) aquí son planteados de forma fundamentalmente gráfica, pues entendemos que constituye un magnífico complemento a las fichas teóricas y las explicaciones del profesor para hacer más y mejor asimilables al alumno estos contenidos.

*Autónoma:* el alumno en su proceso de aprendizaje recurre al ordenador como guía e, interactuando con él, se introduce en un proceso de trabajo que le va pautando los elementos que debe utilizar y la posición en que deberá colocarlos. Asimismo los alumnos que no saben leer y dependen totalmente de las explicaciones e indicaciones del profesor, con esta aplicación informática, pueden seguir en el ordenador las explicaciones con voz que ofrece, junto con los textos, para el desarrollo del trabajo, dándoles un nivel de autonomía difícilmente alcanzable por otros medios.

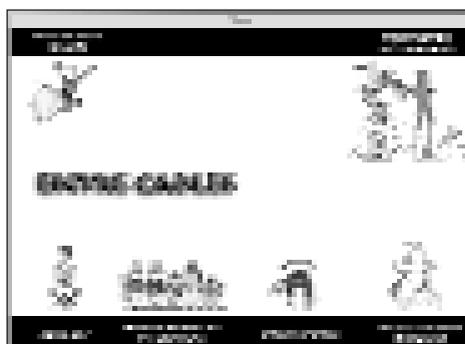
En la aplicación informática aparecen seis pantallas, por las que el alumno puede desplazarse para acceder a los contenidos que se quieren trabajar.

## a) Pantalla principal

En ella aparecen cinco iconos (dibujos) con sus correspondientes nombres, estos son:

- ¿Qué es?
- Herramientas y técnicas
- Operadores
- Necesitamos dibujar
- Proyectos de trabajo.

Al colocar la flecha del ratón sobre ellos, observamos que ésta cambia a la forma de mano y, pulsando el ratón, dará acceso a otras pantallas.



## b) Pantalla "¿Qué es?"

Desde esta pantalla el alumno tiene acceso a explicaciones relacionadas con el funcionamiento de la corriente eléctrica y el circuito eléctrico. Ya que la corriente eléctrica no se puede ver, se han dibujado unos electrones que se van moviendo, para que el alumno se haga una representación de cómo pudiera ser el funcionamiento de la misma. Se ha procedido del mismo modo con el circuito eléctrico.



Esta pantalla se completa con un icono, la figura de una mano señalando, y pulsando sobre él volveremos a la pantalla principal.

## c) Pantalla "Herramientas y técnicas"

Desde esta pantalla el alumno tiene acceso a temas relacionados con las partes, utilidad y funcionamiento de algunas herramientas: tijeras, alicates pelahilos y alicates cortahilos; asimismo accede a cómo realizar un terminal redondo en el cable.



## d) Pantalla "Manejando operadores"

En ella el alumno, pulsando en los diferentes iconos, recibe explicaciones sobre lo que son los operadores; también conoce lo que es la pila, su funcionamiento y las clases de pilas. De forma muy gráfica se le explica qué es una lámpara, las partes que tiene y su funcionamiento. También recibe información sobre los portalámparas.



## e) Pantalla "Necesitamos dibujar"



Desde ella el alumno tiene acceso a la información sobre útiles del dibujo como el lápiz, la goma y la regla, y se le explica cómo son y la forma de utilización. El alumno aprende a diferenciar entre el dibujo real y el esquema. Pulsando otro de los iconos de esta pantalla se accede al conocimiento de qué es un símbolo y los diferentes símbolos a utilizar: pila, lámpara, cruce de cables con y sin conexión.

## f) Pantalla "Proyectos de trabajo"

Una vez el alumno sabe realizar un terminal redondo en el cable, desde esta pantalla tiene acceso a las indicaciones oportunas para hacer conexiones en los diferentes tipos de portalámparas y pilas, así como para realizar circuitos con lámpara, motor y timbre. Al pulsar sobre el icono "Juego de pulso", que constituye el proyecto de trabajo de esta unidad didáctica, tiene una visión rápida de los elementos que precisa para realizarlo y las posiciones en que han de ser colocados. Pulsando sobre "Despacito"



se muestran estos elementos, uno a uno: al aparecer el primero de ellos, la flecha del ratón parpadea y, al pulsarlo, se desplaza, colocándose en la posición correcta. Y así sucesivamente hasta completar el proyecto.

Para salir del programa iremos a la pantalla principal y pulsaremos el icono “nos vamos” (salir).

#### 4. Conclusiones

Durante el tiempo que los alumnos han trabajado con esta aplicación informática, he podido constatar lo siguiente:

- Constituye un estupendo complemento a las enseñanzas del profesor y aumenta la motivación del alumno.
- Facilita la autonomía y eliminan la dependencia del profesor.
- Favorece que cada alumno siga su ritmo de aprendizaje.
- Mejora la comprensión de los contenidos con un alto nivel de abstracción, posibilitando la percepción visual de los mismos.
- Se mantiene mejor el interés del alumno ya que parte de su aprendizaje se convierte en descubrimiento.

#### Bibliografía

- ALEMÁN, F.J. y otros (1994): *Tecnología, guía didáctica y metodológica*. Paraninfo.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y otros (2001): *Actividades con el ordenador en el Aula*. Universidad de Málaga, Grupo de Investigación Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.