



COLEGIO DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA CIUDAD DE MEXICO

**INCLUSION DE ALUMNOS CON NEE EN LA USAER No. 126 SAN FELIPE DEL
PROGRESO, ESTADO DE MEXICO.**

CATEDRATICO:

DR. ALFONSO CRUZ SERRANO

ALUMNO: LUIS ROGELIO BASTIDA ALCÁNTARA

GRUPO: 148-3N

TEMASCALcingo MEXICO A 01 DE MAYO DEL 2019

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las propuestas de enseñanza a los alumnos con necesidades educativas especiales en educación primaria, es un tema de interés ya que la integración del alumnado con este tipo de características, tiene que ir acompañada de una educación de calidad que garantice la cultura escolar en pro de la inclusión, la flexibilidad curricular y la adaptación de las estrategias didáctico-metodológicas, la formación docente, los equipos de apoyo (USAER) entre otros factores necesarios para lograr el progreso escolar de este alumnado.

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Las personas con discapacidad conforman una de las minorías más desfavorecidas y discriminadas del mundo.

A las personas que tienen “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”.

La integración de personas con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales al sistema educacional pretende la igualdad de oportunidades para todos y todas y se basa en una ideología de respeto a la diversidad. La integración implica cambios sociales y legales, por lo que se crean leyes que hacen referencia a la aceptación de las diferencias y la convivencia con igualdad de oportunidades para todos(as).

La Educación Especial es una modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos.

ESTADO ACTUAL

Las últimas décadas ha tomado relevancia en educación el concepto de diversidad, como un aspecto positivo para mejorar la calidad y equidad de la educación. A raíz de esto, se toman medidas para dar respuesta a las minorías que presentan necesidades educativas especiales, permitiendo su ingreso a la educación regular y flexibilizando el curriculum.

Creo que la educación actual debe evolucionar y avanzar hacia una escuela diversa, sin etiquetas de discapacidad, ni juicios de valor que puedan segregar. Que las diferencias sean aceptadas por la escuela y la sociedad como lo inherente y natural del ser humano, crear una sola escuela, una escuela inclusiva, pasar de una epistemología monocultural, llena de dogmatismo y objetivismo, donde se reduce al ser humano en función de sus capacidades cognitivas o físicas, y llegar a una epistemología multicultural, basada en la pluralidad y el diálogo, desde una construcción hermenéutico crítica de la realidad.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿El docente está preparado para atender a un niño con NEE dentro del aula y poder integrarlo de buena forma con sus compañeros?

¿A mayor o menor años de servicio de los docentes, determinaran su actitud ante la inclusión de alumnos con NEE, en la escuela regular?

¿Cuáles son realmente las funciones de la USAER?

OBJETIVOS

Objetivo general:

Dar a conocer una propuesta de enseñanza para los alumnos con NEE para apoyar a las escuelas que no cuentan con servicio de USAER.

Objetivos particulares:

- Conocer las problemáticas de los docentes de la zona escolar p019 la cual cuenta con apoyo de la USAER 126.
- Conocer qué tipo de NEE predomina en la zona para poder realizar la propuesta.
- Brindar apoyo a los docentes para que el alumno adquiriera el aprendizaje.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La educación especial es una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a niños que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación, parcial o general, en su desarrollo, debido a causas orgánicas, psicológicas o de conducta.

Aunque no existe consenso con respecto a una definición universal de educación especial, la mayoría de los profesionales que trabajan en esta área han acordado identificar la educación especial como la instrucción otorgada a sujetos con NEE a los cuales sobre pasan los servicios prestados en el aula de clase regular.

JUSTIFICACION

La presente investigación, contribuirá a conocer las actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con NEE, indagando acerca de las creencias, las valoraciones, las normas y las intenciones que giran alrededor de estos alumnos. Puesto que el estudio de las actitudes es parte importante dentro del qué hacer profesional del psicólogo y en este caso, conocer las actitudes de las educadoras dentro del acto educativo hacia la inclusión de los alumnos con alguna NEE.

MARCO TEORICO

Los esfuerzos que se han desarrollado internacionalmente para superar la segregación y la educación excluyente de niños con NEE, con o sin discapacidad se ven cristalizados al integrarlos a las aulas regulares. Esta atención se plantea desde los principios de normalización y de integración escolar.

El concepto de integración representa la consolidación de la escuela basada en el principio de normalización, en virtud en la cual todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela de comunidad.

Se puede decir que la integración educativa se refiere al proceso de incorporar a alumnos con necesidades educativas especiales en aulas regulares así como tener acceso a la misma propuesta curricular mediante adecuaciones que faciliten la adquisición de los contenidos escolares para dichos alumnos, así como la posibilidad de que la educación especial (USAER) trabaje en conjunto con el profesor del aula regular y padres de familia, esto con la finalidad de asegurarles un futuro educativo.

METODOLOGIA

Metodología cualitativa.

ANALISIS

Los docentes refieren no contar con la formación necesaria para atender a los niños con NEE, es la falta de este conocimiento lo que no les permite trabajar adecuadamente con los niños. La poca "formación" con la que cuentan los docentes para atender a los alumnos con NEE, la han adquirido por asistir a un curso impartido por la zona escolar o por la orientación de USAER.

BASES TEÓRICAS

Los niños o jóvenes que tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE) serán aquellos que tienen dificultades de aprendizaje o discapacidades que les complicará aprender como lo hacen los demás niños o niñas que tienen su misma edad. Muchos niños y jóvenes tendrán NEE en algún momento de su educación sin que esto requiera un mayor problema a lo largo de su vida.

Es necesario que desde las instituciones educativas se pueden valorar estas necesidades en los niños para poder atenderlas de forma correcta, así como otras instituciones o las familias. Los niños deberán aprender a superar con ayuda de los profesionales adecuados las barreras de sus dificultades de forma rápida y sencilla. Algunos niños necesitarán ayuda adicional y otros necesitarán todo su tiempo o ajustar los primeros años de escuela o incluso en la universidad.

Las Necesidades Educativas Especiales

Cuando un niño, joven o adulto tiene Necesidades Educativas Especiales (NEE) mostrará dificultades en:

- Dificultades de aprendizaje, en la adquisición de habilidades básicas en un entorno normalizado, en la escuela u otras instituciones educativas.
- Dificultades de salud, sociales, emociones o mentales.
- Dificultades de aprendizaje específicos (lectura, escritura, comprensión de la información, etc.)
- Necesidades sensoriales o físicas (discapacidad auditiva, discapacidad visual, dificultades físicas que puedan afectar la normalidad en el desarrollo)
- Problemas de comunicación para expresarse o entender lo que otros dicen
- Condiciones médicas o de salud

Udvari-Solner y Thousand (1996) movilizan desde esta disciplina tres perspectivas que ellas consideran fundamentales en la construcción teórica de la inclusión:

1. **a) Constructivismo:** Bajo esta perspectiva, estamos considerando que el aprendizaje es la creación de un significado que ocurre cuando un individuo hace conexiones, asociaciones y uniones entre conocimientos existentes y nuevos, por tanto, son los estudiante los que construyen sus propios aprendizajes. Asimismo, se considera que el conocimiento no es cuantitativo sino interpretativo y requiere contextos sociales e intercambios comunicativos que se deben desarrollar. Según Coll (1999) *«para la concepción constructivista, la clave de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones que se establecen entre los tres elementos del triángulo interactivo: la actividad mental construida del alumno, la acción educativa e instruccional del profesor y los contenidos de aprendizaje»*.

Bajo el constructivismo, cualquier aprendizaje se descompone en muchos pasos que en ningún momento están aislados sino que se adquieren en una secuencia. Como nos explican Udvari-Solner y Thousand (1996), estas teorías se relacionan positivamente con las prácticas de la educación inclusiva porque fomenta la idea de que todas las personas están siempre aprendiendo y que el proceso no puede ser parado. Se citan las palabras de Siegel y Shaughnessy (1994) cuando afirma: *«Ningún ser humano entiende todo. Cada ser humano entiende algo. La educación debería esforzarse en mejorar el aprendizaje lo más posible cualquiera que fuera las potencialidades de cada alumno»*.

El profesor debe tomar conciencia de que todos los estudiantes entran con un nivel diferente de conocimientos que está influido por sus experiencias y prácticas culturales. Por tanto, han de tener presente estos factores y asegurarse que la nueva información está relacionada de manera significativa con los conocimientos existentes en cada estudiante

b) Teorías de Vygostky: Recordemos que este autor analizó la naturaleza del aprendizaje, los espacios de la acción humana y la influencia sociocultural en el desarrollo cognitivo. Elaboró dos construcciones teóricas que serían las de mayor relevancia de cara a la educación inclusiva:

- La perspectiva socio cultural del desarrollo cognitivo, que trae como consecuencia la idea de que la colaboración de los miembros de la comunidad es necesaria para el crecimiento cognitivo
- El establecimiento de la *zona de desarrollo próximo*, definida como la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial de un individuo. Se demostró experimentalmente que esa zona se cubre mejor por el niño si interactúa en un grupo de más capacidad o habilidad, que si se escolariza en otro con niños de similares o inferiores limitaciones. De la misma forma, se descubre que se requieren dos o más mentes actuando para resolver cualquier forma de aprendizaje. Es sobre este concepto -*zona de desarrollo próximo*- en donde más se centran Udvari-Solner y Thousand (1996) para sustentar las ideas prácticas de la inclusión, ya que transmiten con claridad el papel del profesor y los compañeros aventajados en el aprendizaje de un alumno.

c) Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM): La presencia de esa diversidad en los términos en que debe ser aplicada al aula, encuentra en algunas teorías muchas de sus justificaciones. Y una de ellas es la de las *inteligencias múltiples*. Como vamos ahora a explicar, a través de sus planteamientos vamos a comprender el porqué todos los alumnos poseen, sin excepción, puntos de valoración dignos de ser tenidos en cuenta.

Estas teorías fueron descritas por Gardner (1985, 1995). Este autor, según hemos explicado en otros trabajos (Marchena, 2005), observó niños con déficit y el concepto de inteligencia en muchas culturas, llegando a la conclusión de que no solo existen las tradicionales inteligencias clasificadas en lógicas y lingüísticas; existen múltiples inteligencias. Todas ellas se clasificarían en los tipos que se describen en el *cuadro 1*. Según este planteamiento, triunfar en los negocios, o en

los deportes, requiere ser inteligente, pero en cada campo utilizamos un tipo de inteligencia distinto. No mejor ni peor, pero si distinto. Dicho de otro modo, Einstein no es más inteligente que Michel Jordan, pero sus inteligencias pertenecen a campos diferentes.

Gardner (1985) enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes. El problema es que nuestro sistema escolar no las trata por igual y ha entronizado las dos primeras de la lista -la *lógico-matemática* y *lingüística*- hasta el punto de negar la existencia de las demás. Algunos alumnos pueden tener una baja capacidad lógico-matemática pero sin embargo es viable que destaquen por sus habilidades interpersonales, intrapersonales o espaciales. Ante ello, como dirían Udvari-Solner y Thousand (1996), el profesorado debe apreciar y valorar en sus clases las conductas derivadas de esas inteligencias, situación que hasta la fecha ha sido poco convencional. Aunque para ello también estará obligado a organizar las actividades permitiendo expresiones de conocimiento que se realicen de múltiples modos, poniendo en marcha múltiples inteligencias. La misma materia se puede, por tanto, presentar de formas muy diversas que consientan al alumno asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes.

Los profesores deberían, bajo el enfoque que impregna las teorías de las inteligencias múltiples, recordar en cada instante de sus clases que al avance diversificador que conllevan estas teorías, se une la definición de la inteligencia como una capacidad y no como algo innato e inamovible, argumento que cuando hablamos de la integración escolar, fue también referido. Algunos sectores del profesorado consideran que en la vida se nace inteligente o no, y que la educación no puede cambiar ese hecho. Contrariamente a esta idea, es un aserto, comprobado desde muchos puntos de vista, el que todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, pero que esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc. Pensemos que ningún deportista de élite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas, o de la gente emocionalmente inteligente. Al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner

(1985), sin negar el componente genético, nos hace recordar que la inteligencia es, por tanto, una destreza que se puede desarrollar.

**Inteligencia
Lógica –
Matemática**

La que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.

**Inteligencia
Lingüística**

La que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.

**Inteligencia
Espacial**

Consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos o los decoradores.

**Inteligencia
Musical**

Es la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines.

**Inteligencia
Corporal –
Kinestésica**

Capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.

**Inteligencia
Intrapersonal**

Es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta.

**Inteligencia
Interpersonal**

Nos permite entender a los demás, y la solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas. La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria

**Inteligencia
Naturalista**

La que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios

El PDI permite diseñar la estructura del programa educativo e incluye los siguientes componentes:

- Funcionamiento: evaluación del nivel actual del funcionamiento del alumno.
- Metas anuales: determinarán lo que el alumno logrará después de haber seguido el programa especial durante un año.
- Objetivos a corto plazo: son objetivos intermedios entre el funcionamiento actual y aquellos sugeridos en la metas a largo plazo.

- Servicios auxiliares: se incluyen las metas y objetivos, la necesidad de recibir servicios auxiliares secundarios como por ejemplo, el tiempo dedicado a la terapia del lenguaje.

- Criterios de evaluación: se determinan a partir de las metas a largo plazo y los objetivos a corto plazo. El PDI permite que los padres participen en el programa educacional de su hijo. El PDI debe tener en cuenta un continuo que va desde el currículum ordinario a las adaptaciones curriculares por especificidad de discapacidad que tienen los acnee.

Los autores Hodgson, Clunies-Ross y Hegarty señalan cinco niveles curriculares: 1. Currículum Ordinario.

2. Currículum Ordinario con algunas adaptaciones.

3. Currículum Ordinario con adaptaciones significativas.

4. Currículum Especial Ampliado.

5. Currículum Especial. El PDI permite realizar Adaptaciones Curriculares Individuales o ACIs en los elementos de acceso al currículo y en los elementos curriculares básicos.

DIFERENCIAS ENTRE LOS PDIs Y LAS ACIs PDI ACI

El objetivo se centra, principalmente, en el alumno excepcional, aunque no se olvide del contexto

El objetivo se centra, especialmente, en el contexto en el que el alumno aprende, sin olvidar al alumno. La evaluación es interdisciplinar y se centra en el contexto. La evaluación se realiza sobre el contexto y el alumno. Es un programa paralelo al currículo, aunque tiene en cuenta el currículo.

Parte del currículo, que se ajusta a las características del alumno. La elaboración es del equipo psicopedagógico. La elaboración y el seguimiento es de todo el equipo docente.

En la Evaluación psicológica no discriminativa, la evaluación psicométrica es uno de los principales medios para determinar quién necesita seguir un programa de Educación Especial. Resumen elaborado por la Asociación Equitación como Terapia 8.

Las razones de la evaluación se apoyan en determinar las necesidades educativas especiales, proporcionar una base para la programación académica y establecer una línea base. Los test de inteligencia y los test psicológicos son cuestionados pues los resultados pueden conducir a error y los alumnos pueden ser inadecuadamente ubicados en centros que no les corresponden. Para evitar que esto ocurra, se han establecido las siguientes regulaciones:

a. Los Test Psicológicos y otros instrumentos de evaluación

1. Tienen que estar elaborados y aplicados en la lengua nativa del niño y, cuando no sea posible, se debe utilizar otra forma alternativa de comunicación.
2. Tienen que haber sido validados para medir los objetivos específicos que en ellos se persiguen.
3. Tienen que ser administrados por profesionales formados, siguiendo las instrucciones dadas por las casas editoras.

b. Los Test Psicológicos y otros instrumentos de evaluación incluyen aquellos que son diseñados para obtener datos en áreas específicas de necesidades educativas y no sólo aquellos que proporcionan un CI global.

c. Los test son elegidos y aplicados para asegurarse de que cuando son administrados a un niño con discapacidades sensoriales, motoras o lingüísticas, sus resultados reflejen con rigor las aptitudes, el nivel de funcionamiento o cualquier otro factor que el test pretende medir, y no deben ser el reflejo de estas discapacidades (exceptuando que dichas discapacidades sean los factores que el test tiene como propósito medir).

d. Ningún procedimiento por sí solo debe ser utilizado como único criterio para seleccionar un programa educativo apropiado para la ubicación o integración de un niño en un centro escolar.

e. La evaluación es realizada por un equipo multidisciplinario incluyendo, como mínimo, un maestro u otro especialista con conocimientos en la supuesta discapacidad.

f. El niño es evaluado en todas las áreas de la supuesta discapacidad incluyendo, cuando sea necesario, la salud, la visión, la audición, el estado emocional y social, la inteligencia general, el funcionamiento académico, la comunicación y las destrezas motoras.

Los Modelos de Intervención Psicoeducativa se han ido desarrollando desde finales de los sesenta y su desarrollo se ha visto favorecido por las leyes y decretos que hicieron que el sistema público escolar asumiera la responsabilidad de los niños con discapacidades severas y por la formación de educadores y otros profesionales por parte de las universidades implicados en las nuevas exigencias de los niños con NEE.

El sistema escolar asume la responsabilidad de la formación educativa del niño, sin embargo, cuando las circunstancias lo exigen, se permite un continuo de servicios y admisión a programas alternativos.

Así han surgido diferentes modelos de servicios entre los que destacan el Sistema COPEX (1976), que establece diferentes niveles:

Nivel 1: Clase ordinaria con educador regular, responsable de la prevención, identificación, evaluación y corrección de discapacidades menores del alumno con NEE.

- Nivel 2: Clase ordinaria con servicios de ayuda al educador regular.

- Nivel 3: Clase ordinaria con servicios de ayuda al educador regular y al niño con discapacidades.

- Nivel 4: Clase ordinaria con participación del niño en clases de apoyo.

- Nivel 5: Clase especial en escuela ordinaria con participación en las actividades generales (extracurriculares) de la escuela.
- Nivel 6: Escuela de educación especial.
- Nivel 7: Instrucción a domicilio.
- Nivel 8: Instrucción en una institución o en un centro hospitalario. El Sistema de Servicios en Cascada de Deno (1970) es uno de los más utilizados. Se estructura en niveles:
 - Nivel 1: Alumnos con NEE, incluidos en el aula ordinaria a tiempo completo. Capaces de seguir los programas regulares, recibiendo ayuda del profesor de apoyo itinerante.
 - Nivel 2: Alumnos en aulas ordinarias y con servicios educativos complementarios, impartidos por el profesor de apoyo fijo.
 - Nivel 3: Alumnos que comparten la clase especial y el aula ordinaria. Programa combinado. Profesor de apoyo.
 - Nivel 4: Alumnos en aulas especiales dentro de la escuela ordinaria. Participan con otros alumnos en las actividades no académicas. Profesor especialista en el aula. Servicios de apoyo.
 - Nivel 5: Alumnos que asisten a centros especiales. Tienen contactos extracurriculares con los colegios del sector. Servicios de apoyo.
 - Nivel 6: Instrucción en hospitales o residencias. - Nivel 7: Servicios médicos y supervisión del bienestar social. Siguiendo este modelo, el alumno es admitido en el medio menos restringido y el objetivo final consiste en lograr emplazar a todos los acnee en el nivel 1 de aula ordinaria.

ALUMNOS CON RETRASO MENTAL (RM) O DEFICIENCIA MENTAL (DM)

Se considera que una persona padece Deficiencia Mental (DM) cuando el origen del trastorno es endógeno y Retraso Mental (RM) cuando es por causas exógenas aunque, a veces, interactúan entre sí. La evolución histórica de la Educación

Especial con respecto a las personas con discapacidad intelectual ha pasado por tres etapas:

la era de las instituciones y la era de las escuelas especiales, donde los sujetos eran segregados de las escuelas ordinarias y la era de la integración escolar o normalización. La DM se consideraba dentro del campo de la medicina, ya que se definía como un déficit físico y orgánico.

En la actualidad, el funcionamiento intelectual se determina por el rendimiento de los test de inteligencia que han sido estandarizados y se basan en la curva normal de inteligencia: una persona es considerada RM si su CI es de 70 o más bajo, o sea, que se encuentra como mínimo dos desviaciones típicas por debajo del CI considerado normal que es de 100.

Además, hay que tener en cuenta un segundo componente de la DM que es la conducta adaptativa, es decir, la dificultad para adaptarse a las exigencias sociales, la capacidad de ser independiente.

El diagnóstico de RM requiere que este criterio de conducta adaptativa concorra con el de baja inteligencia para evitar que los borderline o con DA sean diagnosticados como DM. El tercer criterio es que estos déficits aparezcan de los 0 a los 18 años de edad.

Teniendo con cuenta que en estos casos la atención debe ser proporcionada por diferentes profesionales, una definición global de la DM debería respetar los siguientes criterios: que sea clara y que sirva de comunicación entre diferentes disciplinas; que distinga entre DM y otras categorías diagnósticas; que proporcione criterios operacionales de diagnóstico y que sea útil en los niveles educativo, de tratamiento y de investigación.

Los sistemas de clasificación utilizados son de dos tipos:

1. Según el grado de RM: a. AAMR: CI de dos sigmas por debajo del promedio de inteligencia: - RM leve o ligero (RML) \diamond CI 55-70 - RM moderado (RMM) \diamond CI 40-54

- RM severo o grave (RMS) \diamond CI 25-39 - RM profundo (RMP) \diamond < 24 - No especificado.

Además se tienen en cuenta las dificultades en las habilidades adaptativas y la edad de inicio inferior a los 18 años.

Los criterios de la gravedad del retardo vienen definidos por los patrones y grados de asistencia que requieren los RM y son:

- Asistencia intermitente naturaleza episódica.
- Asistencia limitada apoyos intensivos por tiempo limitado pero no intermitentes.
- Asistencia extensa apoyos de implicación regular en, al menos, algunos entornos y sin limitación temporal.
- Asistencia generalizada \diamond apoyos constantes de elevada intensidad proporcionados en distintos entornos y con posibilidad de sustentar la vida.

b. American Psychiatric Association (APA): en su última clasificación, son estos:

- Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio (CI 70 o inferior).
 - Déficit o alteraciones concurrentes de la actividad adaptativa actual.
 - Edad de inicio anterior a los 18 años.
- c. Organización Mundial de la Salud (OMS): a diferencia de las clasificaciones anteriores, establece un corte de puntuaciones exactas:

- RM leve \diamond CI 50 – 69 - RM moderado \diamond CI 35 – 49 - RM grave \diamond CI 20 – 34 - RM profundo \diamond CI < 20 - RM no especificado.

Además, estos dos sistemas de clasificación (OMS/APA) describen lo que se espera que pueda hacer (nivel de aprendizaje y laboral) el RM en los diferentes niveles de gravedad.

d. En el plano pedagógico se utiliza una nomenclatura diferente:

- RM educable (RME) \diamond CI 50/55 – 70/75 (lectura, escritura, cálculo)

- RM entrenable (RMA) \diamond CI 25/35 – 50/55 (autocuidado, ajuste personal/social) - RM severo/profundo (RMS/RMP) \diamond CI 35 y < (autocuidado, supervisión constante)

2. Según la etiología del RM:

Los factores etiológicos más conocidos son:

- Hereditarios: aproximadamente el 5%
- Desarrollo embrionario: aproximadamente el 30%
- Problemas de embarazo y perinatales: aproximadamente el 10% - Enfermedades durante la infancia y la niñez: aproximadamente el 5% - Influencias ambientales y otros trastornos mentales: aproximadamente el 15-20%

Los RM tienen déficits en varios componentes que forman la memoria (atención, MCP, MLP y estrategias de aprendizaje necesarias para facilitar la entrada en la MCP). Es por esta razón que les lleva más tiempo fijarse en las dimensiones relevantes aunque cuando las descubren la curva de aprendizaje es similar a los sujetos son RM. Así mismo los RM tienen déficits en la atención y en el “respiro” de la atención, o sea, el número de dimensiones que pueden atender en un momento determinado.

Los alumnos con RM se caracterizan por un aprendizaje pasivo, no utilizan de forma espontánea las estrategias adecuadas. Las dificultades en el proceso de aprendizaje se deben corresponder con las características de la respuesta educativa de modo que:

- Dificultades de atención inicial: Asegurar la atención. No dar instrucciones o material cuando el alumno está distraído.
- Dificultades en la percepción y discriminación de los aspectos más relevantes: Hacer fácilmente discriminables y claros los aspectos que han de ser aprendidos.

- Dificultades de memoria: Ofrecer situaciones encaminadas a estimular que el alumno ponga en relación sus experiencias y aprendizajes previos con lo que actualmente queremos que aprenda.

- Dificultades en la simbolización y abstracción: Partir de lo concreto, de lo que tiene bien establecido y de los aspectos funcionales y significativos para él.

- Estrategias para aprender y planificar: Estructurar de forma consistente el ambiente educativo.

- Generalización de los aprendizajes: Programar la generalización. La adaptación social de los DM puede ser analizada de diferentes formas. Una de ellas consiste en observar la cantidad y naturaleza de sus interacciones sociales con otras personas. Otra, en explorar la extensión de su aceptación social.

La tercera consiste en determinar las actitudes que tienen las personas sin DM hacia las personas con DM. Tanto en psicología como en pedagogía, nos interesan tres paradigmas de la evaluación, que deberían aplicarse unidos formando los hallazgos de los tres un conjunto de datos que hacen más eficaz la evaluación, esclareciendo el diagnóstico y sirviendo de guía a la intervención psicopedagógica. Son los siguientes:

1. Déficit en la inteligencia: los test para medir la inteligencia, unidos a otros instrumentos (Escala de Madurez Social, Escala de Madurez Mental de Columbia, Batería de Estadios Evolutivos, Escalas de Pensamiento Lógico de Piaget-Longeot, etc.) pueden ser sumamente útiles a la hora de establecer un diagnóstico de DM. Para evitar que el factor socio-cultural-educativo infravalúe al DM, se han diseñado instrumentos psicológicos libres del factor cultural como las Matrices Progresivas de Raven.

2. Grado de deficiencia: vendrá determinado por las evaluaciones realizadas.

3. Dificultades en la conducta adaptativa: una de las Escalas de Conducta Adaptativa más reconocida es la Escala ABS que se utiliza para delimitar el nivel de aprendizaje en el que se encuentra el RM, lo que éste ya conoce y ha asimilado,

detectando sus nee, para proceder a hacer las adaptaciones curriculares pertinentes en la elaboración del PDI o del ACI.

Otro instrumento es el VABS, que cubre cuatro dimensiones de la conducta adaptativa: comunicación (receptiva, expresiva y escrita); habilidades de la vida cotidiana (personales, domésticas, comunitarias); socialización (relaciones interpersonales, juego y actividades de ocio); destrezas motoras (gruesas y finas).

Los modelos de intervención en el RM, dependiendo del grado, son:

- Centros residenciales.
- Centros de Educación Especial.
- Aulas para niños con NEE: Aparecen cuando se inicia el proceso de integración. Reuven Feuerstein ha buscado una vía de intervención eficaz con los DM aplicando, en diversos países, su Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (TMCE) que se aplica en las aulas de integración con alumnos DML y pseudodeficientes.

El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) toma sus fundamentos epistemológicos de la TMCE y está basado en el mapa cognitivo. En todo este proceso de aprendizaje juega un rol determinante la figura del mediador, requisito básico para que se dé el aprendizaje mediado.

Entre los programas educativos aplicados al RM destaca el programa DISTAR de lectura y aritmética que tiene como objetivo incrementar el rendimiento académico de los DM, enseñando las destrezas en secuencia para minimizar los errores, facilitando tareas prácticas dando feedback y reforzamiento positivo inmediato. Otros programas son productos de aportaciones de Itard, Séguin, Montessori, Binet, Frostig, etc

ALUMNOS CON DISCAPACIDADES PARA EL APRENDIZAJE (DA)

Como hemos visto anteriormente, existen diferentes términos para referirnos a las Dificultades en el Aprendizaje (DA) como dificultades – para el, del, en el – aprendizaje, discapacidades – para el, del, en el – aprendizaje, etc.

En inglés, se conoce con el término de Learning Disabilities o, traducido, Trastornos del Aprendizaje.

El término de DA se utiliza para los niños y adolescentes que no aprenden en la escuela como se desearía que aprendieran. Constituyen un grupo heterogéneo el cual, anteriormente, habían sido diagnosticados como pertenecientes a otras categorías nosológicas como a causas específicas de los problemas de aprendizaje tipo lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, daño cerebral mínimo o trastorno psiconeurológico. También se incluían manifestaciones comportamentales como trastornos perceptuales, dislexia, conducta hiperquinética y Síndrome de Straus o Síndrome de daño cerebral conductual.

Antes de que Kirk acuñara el término de DA, ya se conocía esta incapacidad por estudios realizados en el cerebro humano y en sus funciones neurológicas por Gall, Broca, Wernicke, etc. los cuales primero investigaron en el área del trastorno del lenguaje hablado y, posteriormente, a la enseñanza de niños con problemas de aprendizaje.

A principios del siglo XX, Strauss y Werner, observando la conducta de niños con lesión cerebral, desarrollaron la teoría conocida como disfunción perceptual y lesión cerebral mínima. Más tarde, Frostig elaboró material psicopedagógico basándose en esta teoría el cual todavía se utiliza como modalidad de terapia remedial para niños con DA.

Las DA se definen según la U.S. Office of Education como un trastorno en una o más áreas de los procesos psicológicos básicos, que afecta a la comprensión o la utilización del lenguaje hablado o escrito, que se manifiesta por una incapacidad para escuchar, hablar, leer, escribir y realizar operaciones aritméticas. Incluye dificultades perceptuales; lesión cerebral; disfunciones cerebrales mínimas; dislexia y afasia.

No incluye niños que tienen dificultades de aprendizaje como resultado de otros trastornos visuales, auditivos o motores, retardo mental y trastornos emocionales. Una segunda definición elaborada por National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD) habla de Discapacidades de Aprendizaje como una expresión genérica que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos manifestados por dificultades severas en la adquisición y el uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y las habilidades matemáticas.

Todos estos trastornos son intrínsecos a la persona y se atribuyen a disfunciones de Sistema Nervioso Central. Aunque una discapacidad para el aprendizaje puede estar asociada a otras discapacidades o a influencias ambientales, ésta no es el resultado directo de dichas incapacidades o influencias ambientales.

Las dos definiciones anteriores de DA se centran en las disfunciones de la comunicación y en el lenguaje, incluyendo además dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, de las matemáticas y el cálculo, de la pronunciación, de la articulación, del timbre y el tono de la voz, en la estructuración sintáctica y también disfasia, afasia, audiomudez, ecolalia, etc.

La definición más reciente y más aceptada hoy en día es la de Kirk y Gallager: dificultades psicológicas o neurológicas en el lenguaje oral o escrito o en la conducta perceptiva, cognitiva o motriz. Estas dificultades:

1. Se manifiestan en las discrepancias entre las conductas específicas del niño y sus logros o entre su capacidad y su rendimiento académico;
2. Son de tal naturaleza que el niño no aprende con los métodos y materiales que resultan adecuados para la mayoría de los niños de su edad, para su desarrollo necesita que se le apliquen procedimientos especializados; y
3. No se debe principalmente a retraso mental profundo, a déficits sensoriales, a trastornos emocionales o a una falta de oportunidades para aprender.

Esta última definición considera que se debe prestar mucha atención a la importancia que tienen en las DA el principio de disparidad (factor de desfase) entre

lo que el alumno rinde y lo que puede rendir, las dificultades en los procesos básicos del aprendizaje y la exclusión de otras discapacidades o trastornos.

En cuanto a la incidencia y prevalencia de las DA su porcentaje ha ido en aumento a medida que las definiciones y los procedimientos de identificación y evaluación han mejorado. Según García con datos de 1988 se estima en un 35% el fracaso escolar en EGB por esta causa. En algunos distritos escolares de Madrid esta cifra se eleva hasta el 50%.

Adelman y Taylor (1983) clasifican las causas de la DA en cuatro modelos: - Modelo médico: es el predominante en las DA. Causado por trastornos o disfunciones del Sistema Nervioso Central como: daño cerebral, genética, factores biomédicos, factores nutricionales, disfunciones neuropsicológicas y déficits en el procesamiento cognitivo de la información.

- Modelo de retraso maduracional: propuesto por DeHirst, Janski y Lansford, que sostiene que cualquier persona con desarrollo neurológico retrasado desarrolla DA.

- Modelo de ambiente inadecuado: sigue el punto de vista conductista (los procesos mentales no pueden ser observados sino inferidos, y por lo tanto pueden no existir). El análisis experimental de la conducta propone que el fracaso escolar no es intrínseco al alumno, sino consecuencia de una instrucción inadecuada. - Modelo ecológico o ambientalista:

Según Adelman y Teylor los modelos interaccionistas del aprendizaje son los que mejor describen las DA. Los modelos ecológicos consideran que la conducta es una función de la interacción persona-ambiente.

Estos modelos ecológicos identifican tres tipos de DA:

- a) sin trastorno intrínseco identificado;
- b) trastorno leve de DA por deficiencias individuales y ambientales;
- c) trastorno severo ocasionado por la gravedad intrínseca del alumno y la incapacidad del medio para responder adecuadamente.

Existen varias características comunes a los alumnos con DA; Clemens estableció una lista con los diez síntomas más frecuentes; En estudios más recientes Kaluger y Kaluger establecen en siete categorías académicas generales las cincuenta y dos características específicas encontradas:

1. Dificultades para el aprendizaje académico (es el principal criterio para las DA).
2. Dificultades perceptuales y perceptuales-motoras.
3. Trastornos del lenguaje.
4. Dificultades en el procesamiento de la información.
5. Trastornos de conducta (incluye la hiperactividad).
6. Retraso en el desarrollo de las habilidades sociales.
7. Conducta emocional (alto nivel de ansiedad, interacción con padres y profesores problemática, bajo auto-concepto, etc.)

Hay tres criterios básicos para determinar el diagnóstico de la DA:

1. Baja ejecución o bajo rendimiento académico
2. Discrepancia significativa entre los niveles de ejecución o rendimiento y la capacidad intelectual.
3. Las dificultades de aprendizaje que no se deben a otras causas (DM, discapacidad sensorial, etc.).

Sin embargo, dado que existen múltiples criterios para diagnosticar la DA, puede darse una disparidad diagnóstica en función de los métodos empleados o su interpretación.

Una excelente síntesis de cómo realizar una evaluación con fines de intervención psicopedagógica es la que nos da Romero (1993), se trata de conseguir información y datos basándonos en seis puntos:

1. Niveles de ejecución de las tareas escolares.
2. Información complementaria del desenvolvimiento escolar anterior.

3. Comprobación de la existencia de discrepancias entre los puntos 1 y 2.
4. Tipo de dificultad de aprendizaje a tenor de todo lo anterior.
5. Planificación de la enseñanza. Establecimiento de las necesidades y metas educativas.
6. Fijación de criterios de seguimiento. Los criterios de diagnóstico del DSM-IV establecen como Trastorno de las Habilidades Académicas que incluye:
 - El trastorno de la lectura.
 - El trastorno de la escritura.
 - El trastorno de la expresión escrita.
 - El trastorno del aprendizaje no especificado.

Las DA aparecen en la etapa preescolar y si no se interviene a tiempo continuarán en la vida adulta. Hoy en día la intervención se ha ampliado de modo que en muchos centros escolares se ofrece ayuda psicopedagógica en todos los niveles escolares, siempre basándose en el principio básico de que la intervención se realice en un sistema de integración escolar.

Los enfoques instruccionales pueden ser:

- Directos: el maestro se dirige directamente al problema; el objetivo consiste en incrementar la ejecución en la escucha, el lenguaje hablado y escrito, y en el cálculo matemático.

Uno de los programas educacionales más conocidos de este enfoque directo es el DISTAR Reading Program. - Indirectos (se fundamentan en tres teorías):

- 1) retraso madurativo;
- 2) déficits en las habilidades específicas, percepción visual, auditiva y motriz;
- 3) déficits en los procesos cognitivos básicos, atención y memoria. Estos enfoques de instrucción indirecta se dirigen a incrementar la ejecución académica del alumno en algún déficit específico (como la percepción visual por ejemplo).

Sin embargo las revisiones de los estudios realizados no han aportado datos de eficacia en la ejecución académica de los alumnos con DA cuando se utilizan los enfoques indirectos.

En las intervenciones descritas se pone el énfasis en las destrezas básicas, pero no se presta atención suficiente a otras destrezas académicas como las estrategias de aprendizaje, lo que sí se tiene en cuenta en el modelo de estrategias de intervención de la Universidad de Kansas, que define las estrategias de aprendizaje como técnicas, principios o reglas que facilitan la adquisición, el almacenamiento, la manipulación, la recuperación y la expresión de la información en diferentes contextos y situaciones.

Independientemente de que el enfoque sea directo o indirecto, es importante que se haga con el máximo de eficacia, incrementando el número y la cantidad de destrezas a enseñar a los alumnos en una sesión, ya que el tiempo dedicado a la intervención en el aula de recurso es muy limitado.

Lovitt (1982) destaca las ventajas de las mediciones directas y diarias que divide en cuatro partes:

- a) medición directa de la conducta deseada;
- b) medición diaria del progreso del alumno hacia la meta que se persigue;
- c) análisis individual;
- d) control experimental por medio de registros. También se utilizan la autorregulación, la auto-evaluación y el autoreforzamiento para que el alumno se implique activamente.

Smith localiza la importancia de cómo enseñar en base al estadio de aprendizaje del alumno. Este modelo de intervención remedial se da en cinco estadios:

- a) estadio de adquisición;
- b) fase de capacidad;
- c) fase de generalización;

e) fase de adaptación.

Tradicionalmente los alumnos con DA eran instruidos fuera de clase por periodos de entre 20min y una hora en el aula de recurso. Wang y Birch (1984) diseñaron un programa que satisface las necesidades de los alumnos ordinarios y de educación especial en el aula ordinaria, modificando las condiciones ambientales del aprendizaje escolar:

la enseñanza individualizada en destrezas básicas es integrada en el aula y permite adaptar la instrucción a las diferencias individuales de los alumnos; los maestros de apoyo al alumno con DA están en el aula de integración y de este modo realizan las evaluaciones o diagnósticos, ofrecen la instrucción especial que requieren algunos alumnos y asesoran a los maestros de aula y a los padres cuando estos lo necesitan.

Jenkins y Jenkins diseñaron un sistema de tutoría llevado a cabo por otros estudiantes seleccionados y entrenados. Jhonson y Jhonson (1984) han sugerido un modelo instruccional cooperativo grupal (de cinco a siete alumnos). En otros sistemas los padres son utilizados como agentes instruccionales.

AUTISMO

Desde Kanner y hasta 1960 el autismo fue considerado un trastorno perteneciente a la enfermedad mental, una patología emocional o una forma precoz de esquizofrenia infantil, causado por una carencia afectiva en un medio familiar de padres fríos y hostiles. Sin embargo más tarde se demostró que el autismo es un déficit en el desarrollo relacionado con diversas clases de patología cerebral, derivadas de la herencia o de complicaciones en el embarazo o parto. Según Kanner los autistas presentan las siguientes características:

- Incapacidad para mantener relaciones interpersonales.
- Incapacidad para hablar.
- Excelente memoria de repetición.
- Ecolalia.

- Utilización inadecuada de pronombres.

- Temor a sonidos fuertes.

Más tarde han sido desmontados algunos de los mitos creados por Kanner y Bettelheim llegando a conclusiones como que el autismo no es: o Un problema emocional que se da en gente inteligente; debido al trato recibido o al tipo de educación; que se da en ciertas familias especiales; que se cura solo; un problema con el que no se puede hacer nada. Sino que es: o Un trastorno del aprendizaje social y comunicativo que casi siempre se acompaña de otras deficiencias; debido a causas múltiples; que puede aparecer en cualquier familia y nivel social; que se mantiene a lo largo de la vida; del que se puede mejorar mucho con la educación y tratamiento especializado.

Los criterios para el diagnóstico del autismo infantil son múltiples (DSM-III-R; DSM-III; DSM-IV; CIE-10 y otros). La evaluación psicopedagógica permite ubicar al niño autista en un medio psico-educativo estructurado. La Escala de Evaluación de Autistas (GARS) es un test estandarizado que permite detectar y evaluar el trastorno autista y otros trastornos graves del desarrollo. El PEP (Perfil Psico-educacional para niños) permite el diagnóstico de las funciones mentales del niño de entre 1 a 12 años.

Una extensión del PEP es el AAPEP (Perfil Psico-educacional para adolescentes y adultos). Existen otros modelos de evaluación como el CARS; EMSV y las Escalas de Inteligencia de Wechsler. En España se ha desarrollado el ICAP (Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual. Estadísticamente uno de cada seis niños autistas llega a alcanzar una adaptación social adecuada, otro una adaptación moderada y los dos tercios restantes no alcanzan la adaptación.

El autismo se da tres o cuatro veces más en niños que en niñas.

El TEACCH es uno de los más novedosos y prometedores programas de intervención con autistas. Es un programa de integración en el que los padres asumen el rol de co-terapeutas, con lo que el niño se desarrolla en el ambiente familiar.

En las aulas se proporciona un programa instruccional individualizado para cada niño autista. El programa modifica la integración, pues son los niños normales los que van al aula de los autistas para trabajar con ellos en algunas actividades (integración inversa).

En España este programa ha sido adoptado por GAUTENA (Asociación Guipuzcoana de Padres Afectados de Autismo y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo

– ALUMNOS CON TRASTORNOS EMOCIONALES (TE) Y TRASTORNOS DE CONDUCTA (TC)

Existen dos tipos de niños que se comportan de forma perturbadora: los que no prestan atención y parecen activos de forma excepcional (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad) y los niños que se comportan de forma agresiva, violan las reglas y provocan un daño significativo a otras personas y sus propiedades (Trastorno de Conducta). Bower describe cinco criterios para definir las TC y TE:

1. Ausencia de conocimientos y de adquisición de destrezas en conductas académicas y sociales y que no son atribuidas a baja capacidad intelectual, a trastornos auditivos y/o visuales, y a trastornos en la salud física, todo ello fácilmente detectado por el maestro.
2. Ausencia de relaciones interpersonales sanas o satisfactorias con adultos o compañeros.
3. Frecuentes conductas inadecuadas que no son esperadas en el contexto en que ocurren.
4. Periodos de disminución en la comunicación verbal y en la actividad motora.
5. Quejas frecuentes de naturaleza física. Los orígenes de los TE se explican por dos enfoques divergentes: el enfoque intrapsíquico, que se centra en los conflictos internos del niño que vive en un medio familiar caótico; y el enfoque interpsíquico que explica los TE por acontecimientos ambientales complejos.

Se han identificado cuatro sistemas de clasificación de modelos de evaluación para los TC y TE:

1. El sistema binario.
2. El sistema de análisis de conducta.
3. El sistema psicopatológico.
4. El sistema de agrupamiento. La intervención educativa puede ser considerada como una intervención de prevención secundaria que intenta identificar a los niños de alto riesgo. El objetivo que se plantea el maestro es el de modificar los patrones de conducta que conducen al fracaso académico, por patrones de conducta que conduzcan al éxito académico.

Morse menciona dos elementos esenciales para conseguir una relación positiva con alumnos que tienen TE:

- Aceptación diferenciada.
- Relación empática.

ALUMNOS CON TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN (TCom)

Es relativamente reciente el reconocimiento del rol del lenguaje y el procesamiento simbólico en los trastornos de la comunicación. En su definición la ASHA incluye trastornos del lenguaje, variaciones culturales en la adquisición del lenguaje y déficits específicos de aprendizaje.

Owens elaboró una segunda definición en la cual el lenguaje es un código compartido o sistema convencional para representar conceptos a través de símbolos arbitrarios (sonidos y letras impresas y la combinación de ambos en palabras) y las reglas que gobiernan las combinaciones de estos símbolos (uso de la gramática, sintaxis y semántica en palabras compuestas).

El habla es la representación verbal del lenguaje como la escritura lo es de la representación gráfica. El lenguaje está formado por la fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmatismo, comprensión y producción, y la etiología.

Los principales componentes de la gramática y la relación lingüística y psicolingüística vienen definidos por las siguientes definiciones:

- Lenguaje: un conjunto de oraciones bien formadas.
- Lingüística: estudio de la estructura del lenguaje.
- Psicolingüística: estudio de la percepción, comprensión y producción del lenguaje, junto con el desarrollo de estas capacidades.
- Gramática: una descripción general del lenguaje, un dispositivo formal con un conjunto finito de reglas que generan las oraciones en el lenguaje.
- Fonología: conocimiento del sistema de sonidos. Reglas para combinar fonemas.
- Semántica: conocimiento del significado. Reglas para combinar morfemas.
- Sintaxis: conocimiento de la relación entre sonido y significado. Los trastornos del habla son de tres tipos: problemas de voz, de articulación (dislalia), y de fluidez (disfemia).

Voz: dimensiones de la producción de sonido: tono (en los hombres cambia en la adolescencia por aumento del tamaño de la laringe), sonoridad, resonancia, calidad de la voz y duración.

Articulación: los problemas de articulación son de cuatro tipos: omisión de un sonido, sustitución de un sonido, distorsión de un sonido y adición de un sonido.

Fluidez del habla (disfemia): incluye la repetición o prolongación de sonido, palabras o frases; grandes pausas, contorsiones de labios y boca, muecas faciales, parpadeo de ojos y otros movimientos corporales que acompañan los esfuerzos que se hacen para hablar. Se presenta entre los 3 y 5 años, en cerca del 50% de los casos desaparece al llegar la adolescencia.

LINEAMIENTOS DE INTERVENCIÓN DEL PROFESOR DE AULA

Concéntrese en lo que se dice, no en el problema que tiene el alumno para decirlo.

- Asigne al alumno alguna responsabilidad en el aula.

- Trate de establecer una rutina regular.
- No deje que el alumno use el tartamudeo como pretexto para evitar una actividad.
- No permita que los compañeros se burlen del tartamudo.

Mutismo selectivo: ausencia total y persistente del lenguaje en determinadas circunstancias o ante determinadas personas.

Dislexia: inversiones, notaciones, confusiones con las sílabas, disociaciones y trastornos del esquema corporal.

DIFERENTES TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN

Trastorno en la comunicación: deterioro en la habilidad para:

- Recibir y/o procesar un sistema de símbolos.
- Representación de conceptos o sistemas de símbolos.
- Transmitir y usar sistemas de símbolos. Trastorno del habla:
 - Trastorno de la voz.
 - Trastornos en la articulación.
 - Trastornos en la fluidez. Trastornos del lenguaje: deterioro o desarrollo desviado en la comprensión y/o uso del lenguaje hablado y/o escrito:
 - En la forma del lenguaje (fonología, morfología y sintaxis)
 - En el contenido del lenguaje (semántica)
 - En las funciones del lenguaje (pragmatismo) Trastorno auditivo:
 - Sordera. - Hipoacusia. Valmaseda (1990) expone otra clasificación considerando la psicopatología: Problemas comunicativos:
 - Trastornos graves: autismo, psicosis.
 - Mutismo selectivo.
 - Disfemias. Problemas de habla.

- Dislalias.
- Disglosias.
- Retraso del habla.
- Disfemias

Problemas del lenguaje.

- Afasias.
- Disfasias.
- Retraso del lenguaje.

Prevalencia de los Tcom.

Un estudio de ASHA (1981) estima que el 42% de los niños discapacitados que atienden los logopedas tienen además de trastornos en la comunicación otras discapacidades como RM, pérdida auditiva o DA.

Además estima que los sufren el 5% de los niños en edad escolar que reciben logopedia; de ellos el 46,7% tiene trastorno del lenguaje y el 53,3% trastorno del habla. Se dan diferencias en cuanto a las edades, siendo mayor la prevalencia en preescolar y primeros cursos de primaria.

Esto se debe a que los problemas de comunicación en etapas superiores pasan a ser redefinidos como dificultades en el rendimiento académico.

Prevención de los Tcom. La ASHA define tres modelos de prevención:

- ♣ Prevención primaria: eliminación o inhibición en el inicio o desarrollo de un trastorno de la comunicación.
- ♣ Prevención secundaria: detección temprana y tratamiento del trastorno de comunicación.
- ♣ Prevención terciaria: reducción de la discapacidad intentando restaurar el funcionamiento efectivo. Modelos psicológicos de evaluación o diagnóstico. Para

determinar el nivel de habilidades lingüísticas del niño se evalúan sus capacidades intelectuales.

Los test psicológicos de inteligencia se apoyan en ítems e instrucciones verbales y por tanto es imposible saber si la baja inteligencia del niño procede de los trastornos verbales o de limitaciones intelectuales.

Por esta razón se deben evaluar también las capacidades no-verbales como el Test Nebraska de Aptitudes (TNA) que se utiliza en edades que van desde los 3 a los 16 años, y que obtiene la EM y el CI; además en niños sordos facilita la edad de aprendizaje (EA) y el cociente de aprendizaje (CA).

También le Adaptación Arthur de la Escala Internacional Leiter, no verbal y que se utiliza con niños que presentan dificultades verbales. Se aplica entre los 2 y los 12 años. Mide la discriminación, generalización, ordenamiento de secuencias, analogías y completar patrones.

Facilita la EM y el CI. La evaluación en la comunicación incluye el habla, la voz, la fluidez, la sintaxis, la morfología, el vocabulario y el pragmatismo, además de la habilidad del niño para producir sonidos.

La evaluación completa de las capacidades en el lenguaje y el habla del niño responde a los siguientes propósitos:

- Describir los tipos de trastorno del habla y del lenguaje que el niño presenta.
- Identificar los posibles agentes causales.
- Identificar los factores relevantes que pueden influir en la intervención.

Dicha evaluación sitúa el énfasis tanto en lo formal (Peabody Picture Vocabulary Test , Test of Language Development, Goldman-Fristoe Articulation Test, Fihser-Logemann Articulation Test y el Test for Auditory Comprehension on Language) que generan puntajes numéricos (EM, CI, edad de lenguaje...); como en lo informal (evaluación descriptiva) que se adapta a las condiciones del niño.

Algunas de estas técnicas con niños pequeños son el uso espontáneo del lenguaje y el juego con muñecos. Con niños mayores el lenguaje escrito y relatar historias. Modelos psicológicos de intervención. Aquellos niños cuyo desarrollo del habla y del lenguaje no corresponde con la edad cronológica (EC) necesitan intervención.

Si la edad mental (EM) de un niño es inferior a su EC la EM es el índice de desarrollo.

Tradicionalmente, en las escuelas públicas el psicólogo escolar y el logopeda son los responsables de la evaluación y diseño de un programa instruccional de intervención en los alumnos con trastornos en la comunicación. Las diferentes opciones son:

- Programa de asesoría: es la opción menos intensa. Se presta un servicio indirecto al alumno a través de indicaciones a los maestros y padres. Observación intermitente.

- Programa itinerante: el profesional es asignado a varias escuelas a las que prestará servicios programados en el tiempo.

- Programa de aula recurso: es un servicio regular, intensivo y directo. El profesional recibe a los niños en el aula, que está diseñada para alumnos con trastornos severos de la comunicación.

- Programa aula autosuficiente: los niños se encuentran en una misma aula en la que se aborda el desarrollo de sus destrezas de habla y lenguaje, con atención paralela a sus aprendizajes académicos. La mayoría de estas aulas son para alumnos de preescolar.

DEFICIENCIAS AUDITIVAS Y SORDERA (DAS)

Las consecuencias escolares de las deficiencias auditivas y sordera (DAS) son muy diversas: desmotivación en el aprendizaje; dificultad en la comprensión de la lectura; trastornos de pronunciación; etc. La OMS (1993) considera que cualquier grado de pérdida auditiva produce una deficiencia auditiva o sordera.

La Conference of Executives of American Schools for de Deaf (CEASD) adoptó una definición educativa que enfatiza el impacto produce el déficit auditivo para procesar el lenguaje.

- Discapacidad auditiva es un término genérico que indica una pérdida auditiva sin señalar el grado de severidad. Incluye la sordera y los duros de oído.
- Una persona sorda tiene una discapacidad auditiva tan severa que es imposible que logre procesar la información lingüística (con o sin prótesis auditiva) por medio de la audición.
- Una persona corta de oído con la ayuda de una prótesis tiene generalmente suficiente audición residual para poder procesar adecuadamente la información lingüística. Parámetros físicos de las pérdidas auditivas El oído humano normal es sensible a frecuencias que oscilan entre los 20 y 20.000Hz.

La intensidad para producir un sonido se mide en decibelios (dB). Un aumento del número de decibelios se percibe como un incremento de sonido. El umbral de sonido es la mínima intensidad de estímulo sonoro capaz de ser oído. Los umbrales normales se sitúan alrededor de 20dB. Las pérdidas de 26 a 40dB se consideran ligeras; de 41 a 55dB severas; de 56 a 70dB moderadamente graves; de 71 a 91dB graves y los umbrales mayores de 91dB como pérdidas auditivas profundas.

Se utiliza el término sordera cuando la deficiencia auditiva es tan profunda que la persona no puede beneficiarse de ningún tipo de aparato amplificador.

Parámetros psicológicos de las pérdidas auditivas

- Edad de inicio. Si la sordera aparece en la etapa prelocutiva sus efectos son más drásticos que si aparece en la etapa postlocutiva.
- Edad de amplificación y de intervención.
- Tipo de entrada en la comunicación.
- Presencia o ausencia de discapacidades múltiples. El maestro puede realizar un diagnóstico precoz de DAS cuando detecta que el alumno está distraído, tiene

dificultades de aprendizaje, mantiene la boca abierta para respirar mejor, padece catarros frecuentes y la nariz con constantes mucosidades. Inteligencia de los alumnos con DAS Los test psicológicos tradicionales requieren una respuesta verbal o descansan en instrucciones verbales, por lo que no proporcionan una medida válida de la inteligencia en los niños con déficits auditivos.

lo tanto estas evaluaciones deben realizarse con test adaptados o eliminando los ítems verbales. Vernon (1968) señala que cuando se utilizaron test manipulativos la distribución de la inteligencia de los sordos y la población oyente era esencialmente la misma.

Los sordos hijos de padres sordos obtienen un puntaje más altos que los sordos de padres sin sordera. Rendimiento académico De acuerdo con los estudios de las pruebas de rendimiento en los últimos 50 años, se da un retraso en los adolescentes sordos de 4 a 6 años comparados con sus compañeros sin sordera. Los alumnos con menos pérdida auditiva, con padres sordos y aquellos que reciben intervención temprana funcionan mejor que la media. Lenguaje Se deben evaluar los siguientes aspectos:

- El vocabulario expresivo y receptivo.
- La sintaxis.
- La comunicación pragmática.

El habla de los niños prelocutivos con déficits auditivos severos y profundos se caracteriza por múltiples errores de articulación, prolongación de las sílabas y tono inapropiado. Incluso los niños con pérdidas auditivas profundas pueden, y algunos lo consiguen, adquirir un habla comprensible con sonidos apropiados. Para ello se necesita un medio educativo de apoyo y la máxima utilización de la tecnología de prótesis auditivas.

La evaluación audiológica ha sido diseñada para determinar la extensión de la pérdida los efectos de la pérdida en la detección y discriminación del habla y permitir la adaptación de un aparato amplificador apropiado. Audiometría conductual Los niños son sometidos a unos estímulos sonoros generados por un audífono.

El umbral auditivo es el punto en el que la persona responde a los estímulos la mitad de las veces que le son presentados. Las respuestas se anotan en el audiograma. Audiometría verbal Evalúa la recepción y la discriminación del habla.

El área principal de tratamiento psicoeducativo, en los niños con pérdidas auditivas, es la adquisición y el uso del lenguaje. No existe consenso en cuanto a las modalidades y metodologías que se deben utilizar para presentar el lenguaje al niño afectado, pero sí existe consenso en cuanto a realizar una evaluación pragmática de las necesidades del alumno y el deseo de los padres de que reciba educación y tratamiento. Opciones de comunicación

El educador dispone de diferentes opciones o modalidades de lenguaje expresivo y receptivo:

- Lenguaje de signos (LS)

Codificación Manual (CM) o Deletreo Expresivo (DE).

- Auditivo-oral (A-O).

- Comunicación Total (CT).

Facilidades educativas La intervención temprana persigue los siguientes objetivos:

- Proporcionar a los padres apoyo e informarles de cómo adaptarse a la realidad de tener un hijo con déficit auditivo.

- Proporcionar al niño el mejor amplificador posible e iniciar un programa de entrenamiento auditivo.

- Enseñar a los padres a comunicarse con sus hijos y cómo servirse de las actividades cotidianas para promover el desarrollo del lenguaje.

En edad escolar los niños con déficits auditivos reciben educación en una gran variedad de contextos como:

- Centros residenciales.

- Escuelas de día.

- Aulas de día.

- Aula

-recurso y servicios itinerantes.

- Educación postsecundaria. Implicaciones en el aula ordinaria Los niños con déficits auditivos pueden integrarse en el aula con ayuda o sin ayuda de intérpretes.

El maestro que trabaja en el aula con intérpretes debe seguir ciertos lineamientos.

- Mirar siempre directamente al alumno, nunca al intérprete. –

Hablar directamente al alumno. –

Cambiar las actividades de clase de forma que los discursos directos no sean largos, pues los intérpretes necesitan descansos frecuentes.

DEFICIENCIA VISUAL Y CEGUERA (DVC)

La educación de los niños y jóvenes invidentes es un esfuerzo combinado entre la educación ordinaria y la educación especial. Aunque las necesidades curriculares son idénticas, el acceso al currículum se realiza por medio de la disponibilidad de algunos servicios especializados que necesitan los alumnos con DVC.

Los servicios de educación especial cubren la intervención desde el periodo infantil o preescolar hasta los programas prevocacionales y vocacionales.

Los programas preescolares para los invidentes son de distinta naturaleza:

- Un maestro especializado que trabaja con el niño y sus padres. - Un programa de guardería que cuenta con los servicios de un maestro itinerante para los niños invidentes.

- Un programa preescolar para niños con discapacidades con o sin ayuda de un especialista de la visión.

- Un programa destinado únicamente a niños con DVC en un aula auto-independiente. Scott (1982) define la deficiencia visual como una condición que afecta al rendimiento escolar de un alumno.

Barraga (1983) dice que las dificultades visuales se dan en aquellas áreas en las que el alumno necesita adaptaciones curriculares o instruccionales significativas. Un déficit visual es una anomalía o discapacidad del ojo y de las estructuras relacionadas que origina una visión menor de lo normal.

Existen diversas clasificaciones, para la OMS hay cinco grados de ceguera según la alteración visual, siendo el último grado la no percepción de luz. Para la ONCE el criterio es que la agudeza visual no sobrepase el 1/10 de lo normal.

Otra clasificación en función de la edad de aparición las denomina como anomalías visuales congénitas o adquiridas. Legalmente se considera que una persona es ciega cuando dispone de un 10% o menos de la visión normal.

Y más específicamente se refiere a una persona con una agudeza visual periférica de 20/200 o menos en su mejor ojo, con la mejor corrección o una pérdida del campo visual periférico que es limitada a 20° o menos.

Las deficiencias visuales se agrupan en dos tipos: De acomodación. Los tres trastornos más comunes de acomodación del ojo se pueden corregir generalmente por medio de gafas o lentes de contacto.

Son la miopía, la hipermetropía y el astigmatismo.

De convergencia - Defectos binoculares en los músculos de los ojos.

- Defectos en la córnea, el iris y el cristalino

- Defectos en la retina.

Otros trastornos fisiológicos

- Cataratas.

- Glaucoma

- Aniridia.

- Albinismo.

- Fibroplastia.

Un defecto visual impacta el aprendizaje y la conducta del niño de diferentes formas: en su desarrollo cognitivo, en la orientación y movilidad, en la lectura y escritura, en el desarrollo psicosocial y en el potencial vocacional. Conceptualización y desarrollo cognitivo Una limitación visual en sí misma no impide el funcionamiento de la habilidad cerebral en el procesamiento de la información.

Con experiencias apropiadas de soporte no visual, los conceptos o imágenes mentales desarrollados por los niños ciegos congénitos no son significativamente diferentes de aquellos adquiridos por los niños videntes. Lectura y escritura Los alumnos con poca visión que pueden leer libros impresos con letra normal tienen acceso a una gran variedad de material.

El lector táctil puede acceder a material educativo por medio del Braille, que se compone de series de celdas de seis puntos y dos columnas de tres puntos cada una. Otros dispositivos de ayuda son la pantalla táctil y el optacón.

Efectos de las plurideficiencias.

Sordo-ceguera Una de las principales causas de sordo-ceguera congénita es la rubeola materna. En el niño sordo-ciego hay una restricción importante tanto para la movilización como para el desarrollo del lenguaje.

Evaluación e intervención de las DVC

Los instrumentos más utilizados son por este orden

1. Test de personalidad y físicos.
2. Test de aptitudes.
3. Test de inteligencia.
4. Test de rendimiento.

Áreas de evaluación La batería de evaluación psicopedagógica incluye la visión funcional más otras siete áreas.

- Necesidades curriculares.

- Destrezas adquiridas o compensatorias.
- Necesidades socio-emocionales.
- Necesidades de manejo en el aula.
- Necesidades físico/ambientales.
- Necesidades hogar/comunidad.
- Necesidades vocacionales y de ocio.

Intervención La educación del niño con DVC es un esfuerzo conjunto de la educación general y especial.

Como regla la educación general es responsable de la planificación e implementación del currículum escolar y la educación especial proporciona el soporte necesario para mantener, si es posible, al niño con DVC en un contexto educativo ordinario.

Parece claro que la atención a la diversidad no puede reducirse, como a veces se pretende, a un conjunto más o menos amplio de medidas dirigidas a “los que tienen dificultades”, a “los que no alcanzan los objetivos”, según una expresión muy corriente; sin duda, tales medidas especiales son necesarias en muchas ocasiones, pero no pueden ser ni la única ni la principal resp}+

uesta de un centro escolar a un fracaso que, como decía hace un momento, es tanto del alumno como de la propia escuela.

Bien al contrario, el camino hacia una escuela capaz de educar en y desde la diversidad requiere que empecemos pensando de un modo diferente, en términos de una enseñanza que busque activamente no excluir de sus beneficios a ningún alumno ni alumna, lo que para López Melero (1997) tiene una serie de claves de partida, que deberíamos tratar de asegurar:

1ª clave: Un currículo comprensivo, único y diverso.- La escuela que educa en la diversidad debe huir de un currículo cargado académicamente y acercarse a una alternativa centrada en la resolución de problemas cercanos al alumnado, de interés y relevancia para ellos, capaz de favorecer la construcción de mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento cultural y aplicarlo a la vida real. Evidentemente, es el Proyecto Intervención psicopedagógica en el alumnado con necesidades específicas 33 Educativo global del centro el espacio apropiado para introducir esta transformación, ya que no se dirige a “ciertos” chicos o chicas en particular, sino al conjunto del alumnado; incluso si en algún caso se precisan adecuaciones más individualizadas del currículo, sigue siendo ese proyecto común de centro el marco de referencia y el primer espacio de respuesta a las diferencias individuales (incluidas las n.e.e.).

2ª clave: La reprofesionalización del profesorado.- En un modelo educativo como el propuesto, la cuestión no es si los alumnos son capaces de aprender, sino si nosotros somos capaces de enseñarles a hacerlo: “La educación en y para la

diversidad precisa de unos profesionales que sepan crear ambientes para enseñar a aprender. Unos profesionales cualificados que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo y modos de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, que sepan simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio para conseguir lo que se pretende y que, al mismo tiempo, sepan incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se debe procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del currículum y la atención a las diferencias individuales”. Ello implica que hemos de replantearnos nuestras competencias profesionales, pues nos hemos formado para otro modelo de enseñanza, y asumir que la formación continua no es un lujo, sino una necesidad fundamental, en esta profesión.

3ª clave: Interacción y heterogeneidad como nueva estructura organizativa.- Puesto que el modo de trabajar en las aulas ha de ser diferente, la estructura organizativa que lo hace posible también debe modificarse; hemos de huir de la directividad y la homogeneidad propias de la enseñanza tradicional y dirigirnos hacia la interacción cooperativa entre el alumnado, la heterogeneidad en los agrupamientos y la actuación facilitadora (“mediadora”) de los profesores como principios rectores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4ª clave: Trabajo solidario y cooperativo entre los profesionales.- Una educación en y para la diversidad no es una tarea para francotiradores, sino que exige un desarrollo coordinado de la acción docente, basado a su vez en un amplio grado de autonomía de cada profesional en la puesta en práctica de esa acción. Debemos comenzar a pensar en términos de equipos educativos que, gozando de libertad y autonomía, se coordinan para proporcionar a sus alumnos y alumnas el máximo de experiencias de aprendizaje enriquecedoras.

5ª clave: La participación de la familia y la comunidad.- Finalmente, la educación en y para la diversidad exige la participación activa de las familias y de la comunidad, como recurso y como apoyo, en el proceso educativo. Ahora bien, no como complementos subsidiarios de la actuación del profesorado (es decir, no como

auxiliares que completan aquello que a nosotros “no nos ha dado tiempo a terminar”), sino como colaboradores de pleno derecho, desde una situación y perspectiva diferentes, además de con estrategias diferentes, en el proceso educativo encaminado al desarrollo de las competencias del niño o joven.

Desde luego, no se trata de cuestiones menores que se puedan lograr de un día para otro, pero creo que es necesario tenerlas en cuenta, ya que definen una dirección a seguir, una línea maestra de trabajo en la que, sabiendo lo que sabemos, parece la dirección correcta.

2.2. La atención a la diversidad como un “sistema” de medidas interdependientes

Las claves que nos sugiere el profesor López Melero ponen de manifiesto que lo que se ha dado en llamar atención a la diversidad sólo tiene sentido cuando se plantea como un conjunto de medidas que se apoyan y complementan entre sí, como un sistema de medidas, que son interdependientes en el sentido de que el valor de cada una de ellas depende de cuáles sean las que la acompañen. Por ejemplo, el disponer de unos recursos extra “de apoyo” (profesores especialistas, equipos psicopedagógicos,...) en un centro puede considerarse, en principio, una buena medida para atender a la diversidad y, sin embargo, esa interdependencia a la que he aludido hace que no sea siempre así, como demuestra la muy amplia experiencia acumulada en este ámbito.

Cuando ésta es la única medida de atención a la diversidad que pone en marcha un centro docente, a menudo son más los inconvenientes que las ventajas, como bien describe Shavon-Shevin (1994): -Desde la perspectiva del alumnado que recibe esta “ayuda”, a menudo su sentimiento de seguridad y bienestar en el aula se resquebraja para siempre, llevando a una marginación cada vez mayor.

CLAVES PARA LA TRANSFORMACIÓN DESDE UNA ENSEÑANZA SELECTIVA A OTRA INCLUSIVA

1.Un currículo único, comprensivo y diverso

2.Reprofesionalización del profesorado

3. Aprendizaje interactivo y heterogeneidad de grupos

4. Trabajo solidario y cooperativo del profs.

5. Participación de familias y comunidad M. López Melero (1997) Intervención psicopedagógica en el alumnado con necesidades específicas

MEDIDAS CURRICULARES MEDIDAS TUTORIALES MEDIDAS ORGANIZATIVAS MEDIDAS DE RECURSOS

Así, pues, la atención a la diversidad debe concebirse y llevarse a cabo considerando todas las posibles medidas que estén en nuestras manos como un todo, como un “sistema”, en el sentido de que ninguna medida será buena o mala en términos absolutos por sí misma, sino dependiendo del resto de las adoptadas. Como un sistema, además, que debe articularse a partir dos ejes complementarios:

(a) el de la dimensión de la acción docente en que se adoptan las medidas, y (b) el del ámbito o “nivel de concreción” al que pertenece cada medida particular. Por lo que se refiere al primero de ambos ejes, las medidas de atención a la diversidad podrán ser relativas a los elementos básicos del currículo, medidas de orientación y tutoría, medidas relativas a los recursos materiales y personales, medidas organizativas y medidas relativas a los emplazamientos escolares, es decir, a los espacios en donde se llevarán a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje. En cuanto al segundo eje, podremos hablar de medidas de atención a la diversidad “de centro”, de medidas “de aula” y de medidas “individualizadas”, de modo que el conjunto de todas ellas podría resumirse, en líneas generales, en un esquema global como el que se acompaña.

2.3. Medidas “estructurales” y medidas “individuales”

Atendiendo a esta última consideración acerca de los diferentes “niveles de concreción” de la acción educativa en que se pueden plantear las diferentes medidas de atención a la diversidad, una distinción que puede ayudarnos a ver las cosas con mayor claridad es la que diferencia entre respuestas a la diversidad de tipo estructural y respuestas de tipo individualizado.

Como su nombre indica, las medidas individualizadas serían todas aquéllas en las que la decisión se adopta modificando, a partir de necesidades de un alumno en particular, algún aspecto del currículo del centro y del aula, del plan de orientación y acción tutorial grupal, etc. Sin duda, éste es el tipo de medidas de atención a la diversidad con el que estamos más familiarizados, cuando no el único en que pensamos cuando hablamos de estos temas, pero –como ya he dicho- se trata de opciones que no tienen ningún sentido ni valor si no es en el marco, más amplio, de otras medidas que se adoptan con carácter general, es decir, no pensando tanto en las necesidades de un individuo concreto, como del conjunto de un grupo-clase o del alumnado del centro en su conjunto.

Por supuesto, es a estas últimas a las que nos referimos cuando hablamos de medidas estructurales, y las denominamos de este modo porque son medidas generales de atención a la diversidad que se incluyen como algo normal y rutinario tanto en la planificación como en el desarrollo cotidiano de la actividad educativa en el centro y en el aula. Desde un punto de vista práctico, no obstante, debe aclararse que esta distinción no supone una separación radical entre los diferentes niveles de concreción, puesto que unas y otras estrategias forman en la práctica un continuo, de tal forma que las medidas de Centro y de Aula a veces se confunden entre sí, del mismo modo que lo hacen las medidas de aula y las individualizadas, como tendremos ocasión de ver en más de uno de los ejemplos que se irán exponiendo en capítulos posteriores. Todas, en definitiva, están tan estrechamente relacionadas entre sí, que dependen unas de otras y forman parte de un único sistema de procedimientos que empleamos para acercarnos al ideal de que todos y cada uno de nuestros alumnos puedan aprender y desarrollarse al máximo de sus posibilidades en el marco de una enseñanza común, compartida (García Pastor, 1993); de no plantear las cosas así, es fácil caer en lo que Muñoz y Maruny (1993) llaman “el marco selectivo de la respuesta a la diversidad”, desde el cual damos sencillamente nuestras prácticas por buenas para la mayoría del alumnado, suponiendo que los alumnos con dificultades son la excepción, en lugar de tomar conciencia de que, casi siempre, no son sino el caso extremo, el síntoma más llamativo de que hay cosas en nuestro currículo y en nuestra organización que van

mal, en el sentido de que no se adaptan a lo que necesita un alto porcentaje del alumnado (Ainscow, 1995; Porras Vallejo, 1998).

El síntoma, en definitiva, que debiera hacer saltar las alarmas y ponernos en la pista acerca de qué es lo que debemos mejorar. En cuanto a cuáles sean esas diferentes medidas, observando el cuadro anexo podemos ver que, entre las individualizadas, se pueden destacar las siguientes:

1. Adaptaciones curriculares: Tal y como las definía en otro lugar (González Manjón, Ripalda y Asegurado 1993; pág. 82) puede decirse que una adaptación curricular es “una secuencia de acciones sobre el currículo escolar diseñado para una población dada, que conducen a la modificación de uno o más de sus elementos básicos (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar), cuya finalidad es la de posibilitar el máximo de individualización didáctica en el contexto más normalizado posible para aquellos alumnos que presentan cualquier tipo de necesidad educativa especial”.
2. Así entendidas, parece claro que las adaptaciones curriculares (AC) constituyen un espacio bastante complejo, en el que existen múltiples posibilidades de concreción, desde la simple modificación de determinados aspectos metodológicos al desarrollar las actividades en el aula, hasta la modificación drástica del currículo ordinario (incluida la exclusión de objetivos y contenidos fundamentales, o la inclusión de otros alternativos), por lo que suele ser común dividir las AC en dos grandes grupos (MEC, 1992): las AC significativas, que serían las del segundo tipo citado, y las poco significativas, en las que el alumno sigue en el contexto del currículo general del centro y de su grupo de referencia.

ALGUNAS CONDICIONES BÁSICAS PARA EL REFUERZO EFECTIVO

Entre tales condiciones, la primera que creo que debemos tener en cuenta es que el refuerzo no es una estrategia que sirva para mejorar cualquier tipo de aprendizaje,

de modo que usarlo como único recurso frente a las dificultades es tanto como asegurarnos el fracaso en su tratamiento. Ciertamente, nuestra tradición cultural, que no sólo educativa, parece basarse en la idea de que para que alguien aprenda algo basta con exponerlo (en las condiciones idóneas de atención) a la presentación de ese algo y, a continuación, garantizar un repaso suficiente, ya sea mediante la reiteración verbal (en caso de contenidos verbales), ya sea mediante la realización de ejercicios de algún tipo (en el caso de la enseñanza de habilidades, por ejemplo).

De hecho, basta con analizar nuestras explicaciones más habituales del fracaso académico para darnos cuenta de ello: no atienden en clase, no hacen tareas en casa, no tienen horas suficientes de clase para la materia.... Sin duda este es un punto de vista difícil de cambiar, ya que existe un cierto número de aprendizajes escolares que responden bien a ese modelo (por ejemplo, memorizar listas de nombres, desde las Comunidades Autónomas a las diversas clases de vertebrados, o adquirir destreza en el cálculo mental de cantidades) y los seres humanos, cuando partimos de un prejuicio, solemos buscar antes los casos que lo apoyan que valorar los que lo ponen en tela de juicio: todos podemos poner casos en los que el simple aumento del tiempo de exposición a una información y el incremento de la práctica han redundado en una mejora significativa del rendimiento de los alumnos.

El problema es que se trata de una verdad parcial, de algo que es cierto, pero sólo para determinados objetivos y contenidos educativos, porque cosas tan básicas como la comprensión de un concepto o una teoría, la adquisición de una estrategia de resolución de problemas (en matemáticas, en química...) o el desarrollo de un determinado valor (por ejemplo, la importancia de ser preciso y sistemático al recoger datos para analizar una cuestión cualquiera) no se benefician de la simple reiteración de una actividad, de la práctica. Siendo así, el primer problema que tenemos a la hora de decidir para qué tipo de dificultades de aprendizaje nos va a resultar útil la estrategia de refuerzo es, indudablemente, aclarar qué tipos de aprendizajes se basan en la práctica. Y aquí van un par de sugerencias:

- Si se trata de la memorización literal de una información que el alumno deberá almacenar, primero, y recuperar después con fidelidad cuando sea necesario, el

refuerzo nos será útil. Es decir, nos será útil en la adquisición de ese tipo de contenidos que algunos han dado en llamar “factuales” (ver Coll y otros, 1992), tales como la lista de los elementos de la tabla periódica, los nombre de las capitales de Europa, la cronología de la ocupación de la Península Ibérica por distintas civilizaciones, etc.

- Del mismo modo, el refuerzo resulta útil cuando lo que pretendemos es que un alumno o alumna llegue a automatizar una determinada destreza o una asociación que, previamente, debe haber adquirido, como sería el caso de la automatización de las reglas que asocian nuestras letras a los fonemas del castellano (la “mecánica” del desciframiento lector), las ya mencionadas destrezas del cálculo mental (incluidas las famosas tablas), la automatización de los gestos motóricos de trazado de las letras en la escritura manual o de tecleo en la escritura a máquina, el reconocimiento de monumentos históricos mostrados en imágenes, etc.

- En tercer lugar, el refuerzo es una estrategia adecuada si lo que pretendemos es que nuestros alumnos y alumnas lleguen a automatizar una destreza compleja que ya han adquirido, como pudiera ser cierto método sistemático para la solución de problemas aritméticos, un procedimiento sistemático para la clasificación de la flora o la fauna u otros aprendizajes similares. La lista no es exhaustiva, pero creo que deja claro que el refuerzo es una estrategia en la que deberíamos pensar como algo que debiera convertirse en una rutina en nuestra práctica escolar diaria, ya que son abundantes y variados los contenidos con respecto a los cuales perseguimos cosas como las apuntadas en estos tres puntos, sea cual sea el nivel de la enseñanza en que nos situemos.

Lo que no debemos hacer, en ningún caso, es pedir peras a este olmo, es decir, pretender que sirva para lo que no sirve: como cualquier otra herramienta de trabajo, tiene una utilidad limitada. Y como cualquier otra herramienta de trabajo, exige además ciertas precauciones en su utilización, es decir, que incluso si hemos seleccionado bien el tipo de aprendizaje, hemos de intentar luego aplicar el refuerzo teniendo en cuenta determinadas condiciones, algunas de ellas generales (predicables del refuerzo de cualquier contenido) y otras particulares (a tener en

cuenta sólo en determinados casos, con determinados contenidos). Centrándonos en las de tipo general, podrían destacarse las siguientes:

1.- Individualización: Si existe una estrategia de enseñanza en la que la adecuación de las actividades propuestas al nivel de partida del alumno es fundamental, esa es precisamente el refuerzo, al menos cuando se dirige al logro de determinados tipos de aprendizaje que poseen una naturaleza jerárquica, secuencial y acumulativa; es por ello por lo que desde la psicología conductual, que encuentra en este tipo de contenidos escolares el prototipo idóneo de los aprendizajes que siguen sus leyes, se ha insistido tanto en la necesidad de programar la enseñanza a partir de objetivos secuenciados minuciosamente y en la necesidad de que cada alumno siga esa escala de objetivos en forma individual (de ahí la insistencia, por ejemplo, en los cuadernos de fichas graduadas paso a paso que nos invadió con la reforma del 70).

Ello no implica, sin embargo, que cada alumno deba trabajar en un espacio físico distinto, ni que no se pueda planificar un refuerzo “grupal”, como veremos dentro de un momento, ni que no puedan emplearse programas de actividades de tipo estándar (por ejemplo, cuadernos de refuerzo publicados), aunque al usar este tipo de materiales didácticos deberíamos tratar de adaptarlos a nuestro alumno concreto, por ejemplo, aumentando la cantidad de actividades previstas cuando con ellas no logre el objetivo pretendido, eliminando otras cuando no sean necesarias, segmentando en pasos intermedios habilidades y conocimientos que en el programa en cuestión no se habían considerado, etc..

2. Adecuación del tipo de enseñanza a la fase del proceso de aprendizaje: Otra condición importante cuando aplicamos el refuerzo al aprendizaje de un determinado contenido educativo es que no debemos olvidar que los aprendizajes a los que nos estamos refiriendo suelen seguir una pauta de adquisición bastante estándar (Deutsch-Smith, 1981; citada por Mercer, 1987):

1º. Adquisición: Fase inicial de adquisición del nuevo conocimiento o destreza, en la que el tiempo de ejecución es más bien prolongado y la tasa de errores baja paulatinamente. No debe darse por finalizada hasta que el aprendiz adquiere un promedio del 90% de precisión en sus respuestas, y en ella el objetivo de la

enseñanza ha de ser lograr la precisión y exactitud. En un primer momento, las técnicas didácticas más apropiadas serían la preparación del alumno mediante orientaciones verbales, las demostraciones y la exposición a modelos, el uso de ejemplos, el aprendizaje sin error y la progresión "desde atrás hacia adelante" (encadenamiento), mientras que el momento de adquisición "avanzada" se debería recurrir a la práctica sobre aspectos olvidados, la repetición de las tareas en donde hubo errores y el reforzamiento de las respuestas que implican exactitud en el seguimiento de instrucciones y esfuerzo personal.

2º. Dominio: Cuando el alumno ya realiza la conducta que esperamos de él con corrección en un 90% de los casos, puede considerarse iniciada la fase de dominio, que se caracteriza por la progresiva automatización de lo aprendido, lo que hace que su rendimiento en las tareas no sólo sea correcto, sino también rápido. El objetivo de la enseñanza ha de centrarse, por tanto, en la fluidez o velocidad de ejecución, lo que nos llevaría a primar el uso de modelos, la práctica "distribuida", refuerzo positivo diferencial de los patrones de respuesta rápido x exacto y la información constante sobre expectativas y niveles de logro según un criterio predefinido (feed-back).

3º. Mantenimiento: Uno de los errores de apreciación que solemos cometer con mayor frecuencia es considerar que nuestros alumnos han terminado el proceso de aprendizaje de un determinado contenido cuando su respuesta a las tareas propuestas es exacta y precisa. El problema es que si, al llegar a ese punto, abandonamos la enseñanza, los logros alcanzados terminan por desaparecer, ya que su mantenimiento requiere el uso activo de lo aprendido en situaciones de trabajo independiente: un programa adecuado de refuerzo debería prever que lo aprendido se use de vez en cuando en diferentes tipos de tareas (práctica distribuida) y disminuir gradualmente (desvanecimiento progresivo) las ayudas y el control externo del trabajo del alumno.

4º. Generalización: La siguiente etapa sería aquella en la que lo aprendido en determinados tipos de situaciones y tareas es aplicado (transferido) a otras nuevas, a veces incluso muy diferentes de las originales. En este momento, que al menos

en los alumnos con dificultades de aprendizaje debe ser expresamente planificado, se revelan como estrategias didácticas especialmente apropiadas la “reenseñanza” de lo aprendido en esos nuevos contextos de aplicación, el uso de modelos diversos (preferentemente otros escolares con los que comparte actividades diariamente), instruir al alumno en la identificación de las similitudes entre las tareas iniciales y las nuevas, etc.

5º. Adaptación: Finalmente, la etapa de adaptación se caracteriza porque durante ella el alumno aplica de forma independiente la habilidad aprendida y generalizada a nuevas áreas muy alejadas de la original, sin necesidad de ayudas del profesor; es decir, el alumno hace un uso "funcional" de lo aprendido. Nivel de Entrada Adquisición Inicial Adquisición Avanzada Nivel de Dominio Nivel.

3. Sistematización: Como se deduce de todo lo anterior, un refuerzo eficaz no puede ser algo que se lleva a cabo sin orden ni concierto, basándonos en la inspiración del momento, sino que debe ser programado minuciosamente y aplicarse con rigor y regularidad, prefiriendo la regularidad y dosificación de las actividades docentes a una práctica intensiva de tarde en tarde.

4. Diferenciación de las ayudas y control de las actividades: De lo anterior también se deduce que el refuerzo no puede reducirse a la reiteración mecánica de una serie de actividades que se han mostrado insuficientes para promover el aprendizaje deseado. Bien al contrario, un refuerzo eficaz requiere que nos tomemos la molestia de planificar con cuidado los tipos de ayudas que le ofreceremos al alumno en cada momento (de ahí, por ejemplo, la diferenciación de técnicas didácticas en función del momento del proceso); y requiere también que las actividades desarrolladas por el alumno estén sometidas a un control que, al principio del proceso, deberá ser bastante exhaustivo, para gradualmente ir transfiriéndose desde el profesor al alumno. Como se pone de manifiesto en muchos casos (por ejemplo, el refuerzo de la ortografía), casi es preferible no hacer nada que plantear este tipo de actividades sin seguirlas paso a paso, ya que este seguimiento es la condición necesaria para proporcionar al alumno el necesario feed-back que le irá permitiendo reajustar poco a poco su rendimiento.

5. Variedad de actividades: Finalmente, una condición que deberíamos tratar de tener en cuenta en la provisión de refuerzo a un alumno (aunque yo diría que también en cualquier otra situación de enseñanza-aprendizaje) es la que se refiere a la necesidad de utilizar una cierta variedad de actividades que eviten la monotonía y el aburrimiento (pese a lo que suelen predicar algunos compañeros de profesión capaces de aburrir a una piedra, para enseñar no es necesario aburrir). Por poner un solo ejemplo: se puede reforzar el dominio de los automatismos del cálculo básico en un grupo de alumnos de 2º ciclo de primaria mediante interminables “cuentas” escritas y, probablemente, a la larga, el procedimiento será hasta efectivo, pero es igualmente posible lograr más en menos tiempo si en lugar de las dichas cuentecitas usamos ese tiempo para que esos mismos alumnos practiquen juegos de grupo como los siguientes (Kamii, 1982; pág. 16-18):

- Cartones para rellenar: Teniendo cada alumno un tarjetón de 5x10 cuadrados, tira dos dados por turnos y rellena tantas cuadrículas como resulten de la adición de los dos dados. Gana el primero que rellene su cartón (el juego se puede complicar haciendo que el alumno que se equivoque en la suma deba restar en lugar de sumar).

- Parcheesi doble: Es el juego convencional del “parchís”, pero jugado con la regla de que hay que avanzar el doble de casillas de las que suman los dados, a lo que debe añadirse que en lugar de usar dados convencionales se emplean dados con diez caras, para ejercitar los dobles desde 1 a 10 (evidentemente, se puede jugar también al parcheesi triple, al parcheesi doble del primer dado más lo que salga en el segundo, etc.).

- Siempre diez: Se juega con una baraja de cartas en las que hemos dejado sólo del 1 al 9 en cada palo y, como en el juego de “la escoba”, se colocan sobre la mesa varias cartas y se reparten otras, siendo el objetivo de cada jugador formar con sus cartas y las de la mesa tantos grupos que sumen 10 como pueda, repartiéndose nuevas cartas tras cada ronda. Al final gana quien más cartas se haya llevado (por supuesto, se puede jugar con otros criterios, como siempre 12, siempre 15, etc. y con barajas completas, dos barajas...). Ciertamente, este tipo de actividades de

refuerzo no fortalecerán el carácter de los alumnos, preparándoles como las listas de cuentas para el tedio que encontrarán en sus vidas más de una vez... ¡Qué le vamos a hacer! En contrapartida, tienen un potencial bastante más motivador, facilitan la posterior transferencia del aprendizaje a las situaciones funcionales para las que debería servir e incrementan la cantidad de práctica por unidad de tiempo, esto es, aumentan la cantidad de cálculos que el alumno realiza en un mismo tiempo lectivo.

UN EJEMPLO DE PLANIFICACIÓN DEL REFUERZO EDUCATIVO:

TRATAMIENTO DE LOS ERRORES DE ORTOGRAFÍA ARBITRARIA

Justificación: La adquisición de una buena ortografía constituye, a tenor de los datos de la mayoría de los estudios, uno de los aspectos más complejos en la escolaridad obligatoria: hasta 3º o 4º de Primaria son numerosos los errores de tipo fonético (omisiones de letras, sustituir una letra por otra que representa un fonema diferente...), en el 3º Ciclo aún persisten los problemas en la escritura de los fonemas /g/ y /j/ (uso inadecuado de G/GU/J) y en la ESO continúan persistiendo los errores en la escritura de B/V, H, Y/LL, etc.

Ciertamente, no es problema más “grave”, pero sí es uno de los fallos más evidentes. Si analizamos el último tipo de error mencionado a la luz de los procesos mentales implicados en la escritura de este tipo de palabras (análisis de tarea), vemos que –en la lengua española- para escribir la letra apropiada en los casos en que hay dos posibles opciones y no existe una regla que indique cuál elegir, así como cuando se trata de escribir una palabra con H (por ejemplo, “ventana”, “alcohol”, “lavabo”), sólo hay un camino: el que escribe debe haber visto antes la palabra el número suficiente de veces como para guardar una “copia” (una representación mental) de ella en su memoria visual⁵. Por ello no debe extrañarnos que se trate de errores muy frecuentes, ya que dependen de una abundante práctica con las palabras afectadas que, por lo general, no le proporcionamos a los alumnos, salvo que ellos decidan por su cuenta leer y escribir mucho. Tampoco debe extrañarnos que no sirvan de nada determinados programas de recuperación que, en lugar de proporcionar esa abundante práctica, solventan el problema con

cuatro ejercicios y, para colmo, dedican un porcentaje altísimo de su tiempo a trabajar palabras que nuestros alumnos no escribirán jamás. Por sus características, este es un tipo de aprendizaje que representa ejemplarmente los casos en que el refuerzo pedagógico constituye la mejor y más adecuada vía de tratamiento.

Nivel: A partir del 2º Ciclo de Primaria y en la E.S.O.

Estrategias: -Tutoría entre compañeros (peer tutoring) -Trabajo individual supervisado por el profesor. -Utilización de un vocabulario básico en tarjetas (flash-cards). 5 Para un análisis de esta cuestión se puede consultar García Vidal y Glez. Manjón, 2000).

Lista de palabras aprendidas

Gráfica de progreso FERNANDO G.

PALABRAS PARA APRENDER

PALABRAS PARA REPASAR

PALABRAS APRENDIDAS

Organización de la carpeta de ortografía (Basado en Heward, 1996)

Procedimiento: En el programa de refuerzo que se describe hay dos fases complementarias. La primera de ellas la realizan todos los alumnos en el aula, mientras que la segunda sólo algunos y en casa:

1. Tutoría entre compañeros: Agrupados en parejas, los alumnos dedican al programa 4 días a la semana (de lunes a viernes), en sesiones de 10 minutos. En cada sesión, uno de ellos actúa de tutor durante 5 minutos y de “alumno” durante otros cinco, en los cuales es su compañero el tutor. Los viernes se dedican al programa unos cinco minutos, que se emplean en realizar un “test” de control propuesto por el alumno tutor, salvo el último viernes de cada mes, que es el profesor quien elabora el test para toda la clase.

2. Trabajo individual supervisado: Como complemento a lo anterior, cada alumno dedica en su casa unos 25 o 30 minutos semanales (unos cinco minutos diarios) a ejercicios complementarios, llevando una Hoja de Autocontrol que es supervisada periódicamente por el profesor. Desarrollo de las sesiones en el aula:

Los alumnos trabajan con una colección de tarjetas de cartulina de unos 2x4 cms. que en una cara llevan escrita completa una palabra de ortografía arbitraria (por ejemplo, “vegetación”) y en su cara posterior la misma palabra con huecos en la zona correspondiente a una letra de posible error (en el ejemplo anterior, en una tarjeta pondría “_ egetación” y habría otra con “ve_ etación”). Esta colección de tarjetas está

Esta estrategia es una adaptación de un método ideado para trabajar el vocabulario de la clase de Lengua Extranjera con alumnos con dificultades de aprendizaje (Heward, 1996).

Formada por palabras seleccionadas por el profesor a partir del vocabulario básico del Ciclo y de los errores de escritura que más comúnmente han ido cometiendo los alumnos, pero se va ampliando con las palabras en las que cada alumno vaya fallando, progresivamente. En la cara en donde la palabra está completa, la letra que no aparecerá en el reverso está escrita en color rojo.

Cada día se trabaja una serie de palabras de la colección, que oscilará entre un mínimo de 8 y un máximo de 26, siendo la mitad de ellas palabras nuevas y la otra mitad palabras ya trabajadas pero que aún no se dominan del todo. Cada una de estas series se trabajará dos días consecutivos (lunes y martes o miércoles y jueves).

Cada alumno deberá contar con un cuaderno de escritura dedicado específicamente a estas tareas y con una carpeta de dossier, organizada tal y como se puede observar en la ilustración anexa.

En cuanto al procedimiento a seguir en cada media sesión de cinco minutos será el siguiente:

1. El “tutor” saca de la carpeta de su compañero, del apartado “Palabras para Aprender”, la mitad de las tarjetas que se van a trabajar y del apartado “Palabras para Repasar” la otra mitad, colocándolas de modo que quede hacia arriba la cara en donde están las palabras escritas completas.
2. Una a una, se las va mostrando a su compañero por esta cara durante, a un ritmo de aproximadamente una tarjeta por segundo: el “alumno” debe observar la palabra y leerla en voz alta de una sola vez. Al terminar, se repite la tarea una segunda vez.
3. A continuación, el tutor da la vuelta a las tarjetas y se las vuelve a mostrar (ahora por la cara en donde hay un hueco) a su compañero, que debe decir en voz alta cuál es la letra que falta. En caso de error, el tutor se lo indica a su compañero, le muestra la otra cara de la tarjeta durante un segundo mientras le dice la letra correcta y luego pasa a la siguiente. El procedimiento se repite hasta que el “alumno” dice correctamente todas las letras.
4. El tutor dicta en orden aleatorio cada palabra de la serie a su compañero, que la escribe en su cuaderno. En caso de error, el tutor le advierte, le muestra la palabra completa y le pide que la deletree oralmente y que la copie 2 veces en el cuaderno.
5. El “alumno” escribe de memoria la serie de palabras, volviendo a dictarle el tutor las que no recuerde espontáneamente. Al escribirlas, en caso de error, el tutor le muestra de inmediato la tarjeta y le pide que tache y corrija.

Al terminar el segundo día, las palabras que se escribieron bien en todas las ocasiones en esta segunda sesión son colocadas en “Palabras para Repasar”, mientras que las escritas mal alguna vez son colocadas en “Palabras para Aprender”.

Las palabras que son bien escritas en el test de control semanal pasan al apartado de “Palabras Aprendidas”, de donde podrán regresar al de “Palabras para Repasar” si son mal escritas en los tests mensuales de control que hace el profesor. Trabajo individual en casa supervisado:

El objetivo de esta segunda estrategia es incrementar al máximo el grado de práctica en escritura de ortografía arbitraria para aquellos alumnos y alumnas que

lo precisen (es decir, no todos los alumnos deberán realizar estas tareas) y tiene un carácter esencialmente correctivo (es decir, el alumno trabajará en casa sólo aquellas palabras en las que va cometiendo errores en clase). }

Puesto que este trabajo es, en lo esencial, autónomo e independiente, antes de ponerlo en marcha se deberían tomar algunas precauciones:

1. Sólo se llevará a cabo tras analizar con el alumno su problema ortográfico y hacerle tomar conciencia de la importancia de controlar los errores que comete y de la necesidad de dedicar algo de su tiempo personal a ello.

2. Se deben acordar los términos en que se llevará a cabo la tarea: a qué se compromete el alumno, a qué su profesor y, si es posible, a qué se comprometen sus padres.

A los padres se les debe pedir una colaboración, básicamente, de “garantía” (es decir, deben dar el visto bueno a la Hoja de Autocontrol que lleva el alumno, pero dejando en sus manos la responsabilidad de hacer o no los ejercicios propuestos) y, en su caso, de “recompensa” (si se considera conveniente, se pactarán posibles recompensas en función de la progresiva mejora del alumno en ortografía arbitraria).

En cuanto al procedimiento a seguir, es muy simple. El alumno dedicará unos 25 o treinta minutos semanales, en al menos tres sesiones, a los siguientes ejercicios, llevados a cabo con un grupo de 12 o 15 tarjetas guardadas en el apartado “Palabras para Repasar”:

1. Tomará una tarjeta y observará la palabra completa muy atentamente.
2. Con los ojos cerrados, tratará de “verla en su mente”.
3. Con los ojos cerrados y mientras “la ve”, la deletreará en voz alta.
4. Abrirá los ojos y comprobará si ha fallado (en caso de error, la copia dos veces)
5. Pasa a la siguiente tarjeta y hace lo mismo.

6. Al terminar con todas las tarjetas, les da la vuelta y va diciendo la letra que falta (comprueba inmediatamente si ha acertado dando la vuelta a la tarjeta antes de pasar a otra)

7. Finalmente, escribirá de memoria todas las palabras del grupo que recuerde.

Otros ejercicios complementarios para el último paso pueden ser clasificar todas las tarjetas de “Palabras para Repasar” en función de su ortografía, escribir frases con las palabras trabajadas, pedir a alguien (padre, madre, hermanos...) que le dicte algunas de ellas, etc.

Al terminar, cada día, el alumno anotará en su Hoja de Autocontrol la fecha, hora de inicio y finalización de la sesión, palabras trabajadas, palabras falladas y, en su caso, observaciones (por ejemplo, si ha habido incidentes durante la sesión, como interrupciones). Tras estas anotaciones, pedirá a su padre o madre que firmen en el espacio “Visto Bueno”, para asegurar que ha dedicado el tiempo indicado.

El profesor revisa periódicamente las Hojas de Autocontrol del alumno, que son semanales, y la gráfica de progreso. La gráfica de progreso: La gráfica de progreso que aparece en la parte superior de la solapa interior izquierda de la carpeta puede adoptar dos formas: con los alumnos más pequeños conviene que sea una especie de “álbum” en donde ir anotando los puntos ganados con los ejercicios para canjearlos por las recompensas pactadas con la familia, mientras que con los mayores debería ser una gráfica en donde ir anotando el porcentaje de aciertos en cada sesión, con el fin de que puedan ir visualizando su progreso (ver ilustraciones anexas). Sea cual sea el formato adoptado, será el compañero que hace de tutor quien, al terminar la sesión en el aula o tras el control semanal, haga las anotaciones oportunas en ella.

BIBLIOGRAFIA

AGUILERA y otros (1990), *Evaluación del programa de integración escolar*, Madrid, España, CIDE.

AINSCOW, M. (2001), *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Madrid, España, Narcea.

AINSCOW, M. y otros (2001), *Hacia escuelas eficaces para todos*, Madrid, España, Narcea.

ALONSO GARCÍA, J. (2004), "Los rasgos étnicos que nos hacen diferentes", en R. Valle Florez y E. J. Díez Gutiérrez (coords.), *Educación y diversidad: comunidades educativas*, León, España, Universidad de León.

ARNAIZ, P. (2000), "Hacia una educación sin exclusión", en A. Miñambres y G. Jové (coords.), *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, Lleida, Universidad de Lleida, pp. 187–196.

ARNAIZ, P. (1999), "Currículo y atención a la diversidad", en M. A. Verdugo y B. Jordán, *Hacia una concepción de la discapacidad*, Salamanca, España, Amarú, pp. 39–62.

<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/1Legislativos/3Constitucio>