

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ADECUACIONES CURRICULARES EN EL ÁREA DE ESPAÑOL, EN NIÑOS
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA: ESTUDIO DE CASOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N :

NAYELLI ELIZABETH BARAJAS ROMERO
VIRIDIANA OLVERA SPÍNDOLA

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. ELISA SAAD DAYÁN

ASESOR DE TESIS: DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS

MEXICO, D. F.

2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Nayelli Elizabeth

A Yahvé

Gracias Dios por esta vida que me entregaste, pero sobre todo por las oportunidades de crecer, vivir y desarrollarme como una profesionista, por los logros obtenidos así como por la fe de saber que te encuentras cerca de m

A la Universidad Nacional Autónoma de México

Por darme la excelente formación profesional, por ser mi segundo hogar, por infundirme la ética, el conocimiento y la tenacidad que guían mi transitar en la vida.

A mis padres

José de la Luz Antonio y Evangelina por el amor, comprensión, apoyo y confianza que me han brindado, les agradezco por todos lo momentos que hemos compartido unidos, así como la maravillosa niñez de mi vida que gracias a ustedes siempre permanecerá en mi recuerdo.

A mis hermanos

Jairo y José Antonio gracias por su apoyo que me brindaron en el momento más oportuno, les agradezco sus palabras y su cariño así como el ejemplo de seguir adelante y no vencerme ante los obstáculos tomándolos como reto y superación.

A mi abuelita Sara

Por su cariño y ternura que me brindó, le agradezco el tiempo que compartió conmigo así como los sabios consejos acerca de la vida.

A la Mtra. Elisa Saad Dayan

Por su valiosa colaboración y disposición permanente e incondicional en aclarar dudas, así como por sus substanciales sugerencias durante la elaboración de la Tesis, por adentrarme al campo de la educación especial, por su cariño y confianza de este proyecto.

Al Maestro Adalberto Santamaría

Por haberme brindado su apoyo y crecimiento profesional así como incluirme dentro del campo de trabajo con adolescentes, por las experiencias significativas de aprendizaje que obtuve durante la estancia en su equipo de trabajo.

Al CVH.

Al colegio que me acogió y me enseñó un nuevo concepto de integración así como a los maestros como Liliana, Leticia y Maribel que a la vez me integraron con los alumnos del grupo técnico,

también les agradezco a los jóvenes de bachillerato de los cuales obtuve experiencias enriquecedoras para mi formación y para la elaboración de este trabajo.

A los sinodales

Dr. Gerardo Rojas, Dra. Georgina Delgado, Dr. Marco Antonio Rigo, Mtra. Martha Romay; por la excelente retroalimentación de cada uno de ustedes sugiriendo mejoras, probando, arreglando fallos, proporcionando recursos para concluir con este trabajo de tesis.

A mis amigas

A Iris, Gaby, Sofí, Hugo, Elsa, por los agradables momentos de compañía, solidaridad, amistad que pasamos juntas, así como a todas las compañeras con las que recorrí el camino.

A la Lic. Amparo Buendía

Gracias por compartir conmigo sus conocimientos, por enseñarme otro estudio de la Psicología conociéndola de manera objetiva y aplicándola de forma ética, gracias por sus consejos y enseñanzas.

A mis familiares

A mis tías Flor, y Herminia García, a mi tío Ignacio de Gante por el apoyo y cariño que me brindaron durante la carrera para lograr concluir un peldaño más, espero siempre contar con su apoyo y compañía.

A Viri

Gracias por ser mi amiga, por los consejos y por todos los momentos de alegría y locura que hemos compartido durante nuestra formación profesional.

A todas aquellas personas que conocí al finalizar el proyecto y que a la vez me apoyaron a llegar a esta última etapa de mi vida profesional.

Viridiana

A mis padres Sara Spíndola y Francisco Olvera por su amor y cariño incondicional, por brindarme su confianza, sus consejos y por apoyarme a crecer día a día. Porque siempre se que podré contar con ellos en todo momento. Gracias por ser mis padres.

A mis hermanos Bere y Francisco por su cariño y comprensión. Por todos los momentos de felicidad que hemos compartido. Gracias por ser parte de mi vida.

A toda mi familia, por ser una parte importante en mi vida. Gracias a mis abuelitos por todo su cariño. Gracias a mi primo Luis por su confianza, por su amistad y por estar siempre conmigo.

A mi tía Graciela, a mi prima Liliana y a toda su familia, por tantos momentos de felicidad y por su compañía.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por abrirme sus puertas y brindarme una excelente formación profesional.

A mi directora de tesis, Mtra. Elisa Saad por apoyarme a dar este último paso en mi carrera profesional, gracias por su dedicación y afecto.

A mis sinodales, al Dr. Gerardo Hernández, Dr. Marco Antonio Rigo, Mtra. Gina Delgado, Mtra. Martha Romay, por su tiempo para aportar ideas innovadoras a este proyecto.

A todos mis profesores por su enseñanza, que han colaborado con su granito de arena durante todos estos años, para poder alcanza mi meta profesional.

Al director del Colegio, gracias al profesor Adalberto por habernos apoyado en este proyecto, por su apoyo y confianza que nos brindo al trabajar juntos.

A mi compañera de tesis, Naye, por su comprensión, entusiasmo y empeño en este proyecto y sobre todo por haber compartido conmigo muchos momentos felices durante la carrera. Muchas gracias por tu amistad.

A mis amigas de la facultad Iris, Gaby, Pau, Eli y Diana, a todas gracias por su cariño, su apoyo y confianza que me han brindando, por haber compartido grandes experiencias conmigo, por todas esas reuniones que tuvimos para dar nuestro mejor esfuerzo en los trabajos y tareas, pero sobre todo por sus consejos y compañía, gracias por brindarme su amistad.

A mis amigas del CCH sur, Martha, Ara y Aby por su amistad y cariño. Pero sobre todo a Lore, que ha sido una de las mejores amigas que he podido encontrar. Gracias a todas ellas por haber compartido conmigo tantos momentos felices, todas esas fiestas que nos ayudaron a superar los tormentosos exámenes y los trabajos finales.

A todos aquellos amigos que me encontré en mi paso por C. U. Roberto, Arturo, Lalo y David que me han brindado su afecto y comprensión. Gracias por haber estado conmigo en las buenas y en malas, gracias a todos y cada uno por soportarme y por brindarme su cariño.

A todos aquellos *amores pasados* que estuvieron conmigo, y a los que todavía forman parte importante en mi vida y en mi corazón. Porque siempre han sido un motor que me impulsa a seguir adelante.

A todas aquellas personas que durante el transcurso de mi vida han sido una parte importante y que me han permitido crecer como persona.

A todos mis amigos que han compartido conmigo tantos momentos de felicidad en los partidos de los PUMAS!!!

INDICE	
ÍNDICE DE TABLAS	3
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: DISCAPACIDAD AUDITIVA	7
1.1 Parámetros de la pérdida auditiva y apoyos tecnológicos	8
1.2 Factores relacionados con el desarrollo de habilidades básicas	12
1.3 Factores relacionados con los derechos	16
1.4 Factores relacionados con los padres y la vida familiar	20
1.5 Conclusiones	23
CAPÍTULO 2: EL NIÑO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN UNA ESCUELA INTEGRADORA	24
2.1 Integración educativa, aspectos generales	25
2.2 Modelo de integración educativa en México	27
2.3 Integración de alumnos con discapacidad auditiva	30
2.4 Las condiciones para la integración del niño con discapacidad auditiva	33
2.5 Educación de calidad para alumnos con discapacidad auditiva	35
2.6 Conclusiones	36
CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	37
3.1 El proceso de evaluación psicopedagógica	38
3.2 El informe psicopedagógico	43
3.3 Documento individual de adecuaciones curriculares	46
3.4 Conclusiones	49
CAPÍTULO 4: ADECUACIONES CURRICULARES	50
4.1 Adecuaciones en las formas de enseñanza	51
4.2 Adecuaciones en los propósitos y contenidos	53
4.3 Adecuaciones en la evaluación	54
4.4 Adecuaciones en los elementos personales y organizativos	56
4.5 Adecuaciones en los materiales didácticos	57
4.6 Conclusiones	58
CAPÍTULO 5: ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	59
5.1 Proceso de adquisición de la escritura en el niño con discapacidad auditiva	60
5.2 Proceso de adquisición de la lectura en el niño con discapacidad auditiva	64
5.3 Etapas para la adquisición de la lectura y escritura	68
5.4 Variables que intervienen en la lectura y escritura	76
5.5 Programa educativo en la enseñanza de la lectura y escritura	81
5. 6 Conclusiones	86
CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA	87

6.1 Justificación	87
6.2 Objetivos generales	88
6.3 Participantes	88
6.3.1 Caso 1	88
6.3.2 Caso 2	89
6.4 Escenario	90
6.5 Diseño	91
6.6 Procedimiento	91
CAPÍTULO 7 : RESULTADOS	94
7.1 Caso 1	94
Fase 1: Evaluación psicopedagógica	94
Fase 2: Adecuaciones curriculares	100
Fase 3: Intervención en el aula de apoyo	104
Fase 4: Evaluación final	105
7.2 Caso 2	110
Fase 1: Evaluación psicopedagógica	110
Fase 2: Adecuaciones curriculares	115
Fase 3: Intervención en el aula de apoyo	119
Fase 4: Evaluación final	121
7.3 Trabajo conjunto con profesores	126
CAPÍTULO 8 : CONCLUSIONES	129
8.1 Limitaciones y Sugerencias	136
ANEXOS	139
Anexo 1 Ejemplo de carta descriptiva del caso 1	140
Anexo 2 Ejemplo de carta descriptiva del caso 1	141
Anexo 3 Ejemplo de carta descriptiva del caso 2	142
Anexo 4 Ejemplo de carta descriptiva del caso 2	143
REFERENCIAS	144

INDICE DE TABLAS

Tabla 1		Ejemplos de intensidad de sonido	9
Tabla 2		Estrategias que favorecen el desarrollo de la comunicación y el lenguaje	13
Tabla 3		Pilares de la educación de calidad	35
Tabla 4		Comparación de datos obtenidos de un informa psicopedagógico y el DIAC	48
Tabla 5		Diferencias entre lenguaje oral y escrito así como las semejanzas encontradas en alumnos oyentes	61
Tabla 6		Diferencias entre lenguaje oral y escrito así como las semejanzas encontradas en alumnos con discapacidad auditiva	61
Tabla 7		Adquisición de habilidades del lenguaje escrito en alumnos oyentes	62
Tabla 8		Adquisición de habilidades del lenguaje escrito en alumnos con discapacidad auditiva	63
Tabla 9		Comprensión de lectura en niños oyentes	65
Tabla 10		Variables que intervienen en la lectura y escritura en niños con discapacidad auditiva	77
Tabla 11		Instituciones educativas del caso 1	89
Tabla 12		Instituciones educativas del caso 2	90
C A S O 1	Tabla 13	Principales necesidades del niño en el área académica y social.	98
	Tabla 14	Adecuaciones de acceso	98
	Tabla 15	Evaluación de los aspectos de socialización	99
	Tabla 16	Planeación de las adecuaciones en la metodología	100
	Tabla 17	Planeación de las adecuaciones en la evaluación	101
	Tabla 18	Programa de español para el primer grado	102
	Tabla 19	Estrategias de socialización	103
	Tabla 20	Ejemplo de carta descriptiva.	104
	Tabla 21	Seguimiento de las adecuaciones en la metodología	106
	Tabla 22	Seguimiento de las adecuaciones en la evaluación	107
	Tabla 23	Seguimiento del programa de español para primer grado	108
	Tabla 24	Seguimiento de los aspectos de socialización	109
C A S O 2	Tabla 25	Principales necesidades del niño en el área académica	113
	Tabla 26	Adecuaciones de acceso	114
	Tabla 27	Planeación en los aspectos de socialización	114
	Tabla 28	Planeación de las adecuaciones en la metodología	116
	Tabla 29	Planeación de las adecuaciones en la evaluación	116
	Tabla 30	Programa de español para tercer grado	117
	Tabla 31	Estrategias de socialización	118
	Tabla 32	Ejemplo de carta descriptiva	120
	Tabla 33	Seguimiento de las adecuaciones en la metodología	121
	Tabla 34	Seguimiento de las adecuaciones en la evaluación	123
	Tabla 35	Seguimiento del programa de español para tercer grado	123
	Tabla 36	Seguimiento de los aspectos de socialización	124

RESUMEN

El objetivo del trabajo que aquí se presenta fue realizar adecuaciones curriculares en el área de español, para apoyar a niños con discapacidad auditiva, que están integrados al aula regular en educación básica. Se trabajó durante el ciclo escolar 2004 - 2005, en un colegio particular de la delegación Cuajimalpa, con dos niños que presentan discapacidad auditiva. El primer niño de 7 años de edad, tiene un implante coclear, cursó el primer grado escolar (caso 1), el segundo niño de 9 años de edad, utiliza audífonos y cursó el tercer grado escolar (caso 2). La investigación constó de cuatro fases, en la primera se realizó una evaluación psicopedagógica, que permitió conocer el desempeño de los niños en la materia de español, mediante entrevistas, observación, revisión de trabajos y el Documento Individual de Adecuación Curricular (SEP, 2000). El DIAC es un instrumento que nos permite planear de manera precisa las acciones necesarias para favorecer la integración del alumno con necesidades educativas especiales al aula regular, además de contar con la planeación del trabajo del niño, los apartados relacionados con el seguimiento permiten conocer el avance que tuvo durante el ciclo escolar y tomar decisiones respecto a su evaluación y promoción. En la segunda fase, se diseñaron las adecuaciones curriculares, se determinaron las actividades y tareas de acuerdo a las necesidades detectadas en cada uno de los niños. La tercera fase fue la intervención en el aula de apoyo, la asesoría y colaboración con los maestros. Se empezó a trabajar directamente con los niños en sesiones individuales de dos a cuatro horas por día. Finalmente, la cuarta fase consistió en una segunda evaluación psicopedagógica para conocer el rendimiento de los niños al finalizar el ciclo escolar. En general, los resultados obtenidos fueron favorables, principalmente en el área social y académica, por lo tanto los niños fueron promovidos al siguiente grado escolar.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Ley General de Educación (1993), el medio fundamental para adquirir, transmitir e incrementar la cultura; es la educación, este es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, de igual forma, la educación especial para las personas con discapacidad debe ser impartida a la población de acuerdo a sus propias necesidades de manera adecuada y con equidad social.

“Una de las finalidades de la educación especial consiste en lograr la autonomía personal y adaptación social de las personas con discapacidad, y como meta principal lograr la integración escolar. Hoy en día se entiende por educación especial, el conjunto de apoyos y adaptaciones que ha de ofrecer la escuela para que el alumno integrado pueda seguir su proceso en el desarrollo y en el aprendizaje” (Ortiz, 1995).

En este sentido, la Secretaría de Educación Pública implementó el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa, señala que el total de alumnos atendidos en el ámbito nacional son los siguientes: USAER, 259 mil 762 niños; CAM, 85 mil 534; y otros, 27 mil 616, que globalmente son 368 mil 812 alumnos atendidos.

En el caso del Distrito Federal, los datos son los siguientes: USAER 24 mil 252; CAM 9 mil 32, que hacen un total de 33 mil 283. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, representa aproximadamente el 10 por ciento de la población nacional. En el Distrito Federal existen 7,844 escuelas de educación básica; las USAER se encuentran aproximadamente en el 40 por ciento de las escuelas primarias, mientras que en las escuelas secundarias existe un USAER por cada mil escuelas de este nivel. Esto significa que el 60 por ciento de las escuelas primarias recibirá a los alumnos sin contar con ningún tipo de apoyo y que a la secundaria ingresarán en condiciones aún más desfavorables.

La asistencia escolar es un parámetro importante para medir la integración, al poner en evidencia las oportunidades de educación con las que cuenta la población con discapacidad auditiva (43.2%). (INEGI, 2002).

Ante tal problemática Brennan (1998, p. 15) señala que “la integración educativa es garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad mediante la adecuación curricular, que tiene como base el principio pedagógico de la individualización, al permitir diseñar una oferta educativa de las necesidades individuales”.

Dentro de este conjunto de adaptaciones que se realizan en la integración educativa, es importante que el personal de educación especial incorpore intereses, conocimientos y experiencias para trabajar en la escuela regular, lo cual significa llevar a cabo acciones en las que se compartan responsabilidades y compromisos acordes a la formación específica de cada profesional, asumiendo una activa participación que les permita brindar apoyo a la diversidad, en particular a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Cabe señalar la importancia de adaptar al currículo las diferentes áreas, de tal forma el alumno obtiene la posibilidad de proponer soluciones a la medida de las dificultades de aprendizaje. La adaptación curricular facilita la participación con su grupo.

El niño con discapacidad auditiva se centra en las experiencias visuales, convirtiéndose en un observador fino y eficaz, es a través de esta vía de comunicación que construye experiencias y conocimientos del medio.

El apoyo visual es un recurso de utilidad dentro del aula, sin embargo se deben de tomar en cuenta otros aspectos de importancia como el trabajo con pares, las estrategias y recursos para el aprendizaje, así como el trabajo individualizado; estos recursos deben basarse en una evaluación, la cual parte de la observación del desarrollo de los alumnos con discapacidad auditiva, integrando los datos para concluir en la adecuación curricular planeando y dando seguimiento a los propósitos y contenidos, esto con la finalidad de mejorar la calidad de educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por tal motivo la presente tesis es el desarrollo de una propuesta de intervención educativa cuyo objetivo es favorecer el aprendizaje del español para alumnos con discapacidad auditiva en una escuela regular.

CAPITULO1

DISCAPACIDAD AUDITIVA

INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo se expondrán puntos relevantes como los parámetros de la pérdida auditiva y los apoyos tecnológicos, los factores relacionados con el desarrollo de habilidades básicas dentro de las que se mencionan la cognición, lenguaje, comunicación e interacción social encontrando apartados con estrategias que favorecen el desarrollo.

Se presentará información acerca de los factores relacionados con los derechos de las personas con discapacidad auditiva, así como la importancia del ambiente familiar en el que se desarrolla el niño.

La evolución de la discapacidad auditiva se ha modificado sustancialmente en los últimos años, por los cambios producidos en la educación. Cambios que se atribuyen a los ambientes educativos menos restrictivos que han producido un descenso de alumnos en centros de educación especial y un incremento de alumnos en aulas regulares.

1.1 PARÁMETROS DE LA PÉRDIDA AUDITIVA Y APOYOS TECNOLÓGICOS

Grado de pérdida auditiva

El grado de pérdida auditiva influye decisivamente en el desarrollo de los niños con discapacidad auditiva, no sólo en las habilidades lingüísticas sino también en las cognitivas, sociales y educativas. La intensidad auditiva es el factor cuya influencia es más notable, pero no hay que olvidar la banda de frecuencia que el niño puede percibir mejor, ya que esto permitirá conocer con mayor seguridad los problemas que el niño va a tener para comprender el habla.

Los niños con discapacidad auditiva que presentan pérdidas auditivas en ese tipo de bandas, experimentan más problemas para percibir los comienzos y finales de las palabras, puesto que están formados principalmente por consonantes. Por el contrario, las vocales se emiten en frecuencias más bajas, por lo que los niños con mayor frecuencia auditiva percibirán mejor la parte de las palabras, generalmente la zona media, en la que se encuentran las vocales.

La extensa investigación de (Conrad, 1979, citado en Furth, 1981) ha señalado que las investigaciones en el campo de la discapacidad auditiva se debe centrar en: valorar el papel del habla interna en la ejecución cognitiva de los niños con discapacidad auditiva; clarificar no solamente si los niños con discapacidad auditiva pueden utilizar el habla interna, sino cuántos niños y en qué condiciones y situaciones son capaces de hacerlo; determinar qué distingue a los niños con discapacidad auditiva que aprenden a utilizar el habla interna de aquellos que no lo aprenden, tanto en términos de los requisitos previos como de los posibles beneficios. Tres variables a juicio de este investigador deben ser controladas: el grado de pérdida auditiva, la causa de la discapacidad auditiva y la inteligencia. Los resultados de sus investigaciones apuntan a la utilización del habla interna que está asociada con el grado de pérdida auditiva y las puntuaciones en la prueba de inteligencia.

Los sonidos son producidos por la vibración periódica de moléculas puestas en movimiento por algunas fuerzas, el número de vibraciones periódicas por segundo determina la frecuencia del sonido. Cuanto mayor sea la frecuencia mayor es el tono percibido. La frecuencia se mide en unidades llamadas hercios (Hz). La intensidad o

grado de fuerza usada para producir un sonido se mide en unidades logarítmicas llamadas decibelios (dB). El rango auditivo normal se define como la habilidad para oír sonidos.

El oído humano normal es sensible en frecuencias que oscilan entre 20 y 20,000 Hz, y con intensidades entre 25 y 90 dB, donde se localizan la mayoría de los sonidos con frecuencias del habla. El umbral auditivo es la mínima intensidad del estímulo sonoro capaz de ser oído, los tonos que están por encima del umbral se oyen, los que se sitúan por debajo no se oyen. Los umbrales normales se sitúan alrededor de 20 dB.

TABLA 1. EJEMPLOS DE INTENSIDAD DE SONIDOS

dB	SONIDO
0	Umbral de audición
20	Rumor de las hojas de un árbol en un bosque
30	Cuchicheo de voz
40	Aparato de radio, volumen bajo.
60	Conversación normal.
80	Calle con mucho tráfico
90	Grito a 20 cm del oído
100	Bocina de un autobús
120	Perforadora de calles-dolorosa al oído.

Las repercusiones de la pérdida auditiva en una persona son básicamente críticas en el área del habla y de la adquisición del lenguaje. Por ello es importante considerar:

- 1) Edad de inicio: si la pérdida auditiva se presenta en el nacimiento o se adquiere antes del lenguaje y del habla, se denomina una pérdida auditiva prelocutiva. Cuanto más tarde tenga el niño la pérdida auditiva menos dramáticos serán los efectos sobre el habla y el lenguaje. Pero los trastornos psicológicos asociados serán siempre severos.
- 2) Tipo de entrada de la comunicación: Mores, 1982, citado en Fernández, 2002) ha comparado el rendimiento escolar de niños con discapacidad auditiva cuyos padres también presentaban discapacidad auditiva, con el rendimiento de niños con discapacidad auditiva cuyos padres no eran. Este estudio demuestra que el uso temprano del lenguaje de signos por los padres con discapacidad auditiva incrementa el rendimiento en el niño con discapacidad auditiva.
- 3) Presencia o ausencia de discapacidades múltiples: los niños con pérdidas auditivas y con discapacidades múltiples tienen más dificultad para adquirir el

habla y el lenguaje que aquellos cuya única discapacidad es la pérdida auditiva (Fernández, 2002).

La discapacidad auditiva puede aparecer desde el nacimiento o puede adquirirse después. Cualquier persona está expuesta a tenerla, si tomamos en cuenta que diariamente nos enfrentamos a situaciones de riesgo como los ruidos intensos en la calle, las pérdidas auditivas ocasionadas por medicamentos, las enfermedades hereditarias, golpes en la cabeza u obstrucciones del conducto auditivo. Las causas de la discapacidad auditiva se clasifican en genéticas y adquiridas (Fernández, 2002).

Equipos tecnológicos para compensar la pérdida auditiva

Los avances tecnológicos contribuyen a mejorar las condiciones de vida de la persona con pérdida auditiva, ofreciendo una amplia gama de artefactos para amplificar el sonido, convertir señales sonoras en otro tipo de señales accesibles (como luz o vibración) y adaptar aparatos de uso cotidiano como el teléfono o la televisión a sus necesidades. Desafortunadamente esta tecnología es costosa, poco conocida y a veces no se produce ni se consigue en nuestro país, pero esta situación no debe desalentarnos, antes bien hay que divulgar la existencia de estos equipos para que aumenten la demanda y bajen los precios. Además de la tecnología especializada hay equipos de uso generalizado que pueden adaptarse.

Existen ciertas tecnologías, que las personas con discapacidad auditiva pueden utilizar como alternativa a su discapacidad, entre las cuales encontramos los audífonos y el implante coclear:

Audífonos

Dentro de esta utilidad compensadora la ayuda más clásica y comúnmente conocida es el audífono, amplificador diminuto que en determinadas pérdidas auditivas puede proporcionar información sonora a la persona sorda.

En la actualidad el audífono técnicamente no sólo manipula la intensidad, los decibelios, sino que lo hace de forma diferencial según bandas de frecuencias. La múltiple y compleja actividad que realiza el audífono sobre la energía acústica está en función de la audición particular de cada persona; por ello, es de crucial importancia un ajuste adecuado del mismo. Esta es específicamente importante cuando se trata de un niño pequeño donde no se cuenta con demasiada facilidad para que exprese las sensaciones que pudiera estar experimentando con el audífono o sin él. Tras su incorporación es conveniente una revisión audioprotésica al menos una vez cada tres meses, debiendo a

diario vigilar la eliminación de cerumen, humedad que pudiera dañar los componentes electrónicos y el nivel de carga de las pilas.

Con respecto a las clases de audífonos, la variedad de formas y funciones ha ido aumentando conforme progresa el desarrollo tecnológico. Si atendemos al tipo de procesamiento que ejercen sobre la onda sonora es común distinguir entre audífonos analógicos que poseen controles para ajustar la tonalidad, potencia y compresión, siendo los más económicos; audífonos digitales que procesan de forma digital el sonido, dando como resultado una señal más clara y natural que permite mejorar la discriminación de la palabra, reduciendo la distorsión y el ruido de fondo. Los últimos desarrollos son los denominados audífonos digitalmente programables, son aquellos que permiten la programación digital adaptada pormenorizadamente a la pérdida auditiva de cada usuario, ajustándose además de forma automática a los distintos ambientes, de modo que pueden modificar su respuesta según las características acústicas del entorno buscando siempre optimizar la percepción del lenguaje oral.

El implante coclear

Una de las ayudas que sin duda ha supuesto una revolución en el mundo de la sordera ha sido el implante coclear, el cual actúa sustituyendo la función de las células ciliadas situadas en el interior del órgano de Corti en el oído interno. En condiciones normales, estas células son sensibles a la movilización de los fluidos del oído interno provocada por la entrada de vibraciones sonoras, generando ante su presencia el inicio de impulsos bioeléctricos que se transmiten a través de la vía nerviosa auditiva hacia nuestro córtex para dar lugar a una determinada percepción.

Su funcionamiento se inicia por medio de un micrófono que recoge los sonidos, a continuación los sonidos pasan a un procesador que regula el nivel de corriente que se proporciona, analiza la señal de entrada desmenuzándola en tantas bandas de frecuencia como electrodos tenga el sistema y la codifica bien de forma analógica (cada electrodo recibe la porción de señal analógica correspondiente a la banda que se le ha asignado), bien digitalmente (cada electrodo recibe un tren de pulsos de amplitud proporcional a la intensidad de la señal detectada en cada banda) según el modelo utilizado. La codificación resultante del procesador pasa a través de un transmisor, mecanismo impulsor de radiofrecuencia modulada, hacia el denominado receptor-estimulador, ubicado en la región temporo-parietal detrás del pabellón auricular sobre la superficie del hueso craneal. Ambas partes se ponen en contacto por imanes. El receptor-estimulador transmite la información recibida a un conjunto de *electrodos* situados en el interior de la cóclea a lo largo del órgano de Corti que se encargarán de estimular las fibras nerviosas auditivas.

En la mayoría de los casos, el niño puede rechazar el audífono cuando se le presenta por primera vez, por lo tanto se deben tomar medidas para que lo acepte. Se le debe enseñar al niño a tolerar el dispositivo, el auricular, las correas, el transductor, etc.; no se debe forzar al niño a usar el dispositivo, enseñarle a guardar el dispositivo e ir por él y enseñarle que se quite el dispositivo. También es importante que el niño aprenda a ajustar el audífono y a cuidar de él, la voz reforzada por las vibraciones corporales que le acompañan, es frecuentemente la mejor forma de iniciar la estimulación auditiva (Ramírez, 1987).

1.2 FACTORES RELACIONADOS CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES BÁSICAS

Cognición

Rendimiento académico

En alumnos con pérdidas auditivas el rendimiento académico varía ampliamente, aunque de acuerdo con los resultados en las pruebas de rendimiento, en los últimos 50 años, se da un retraso en los adolescentes sordos de 4 a 6 años cuando son comparados con sus compañeros sin discapacidad auditiva. El área de mayor déficit es la del lenguaje, incluyendo la lectura. Los alumnos con menos pérdida auditiva y con padres con pérdida auditiva y los alumnos que reciben una formación temprana, funcionan mejor que la media. El rendimiento académico de estos alumnos no parece correlacionar con su potencial intelectual (Fernández, 2002).

Lenguaje y comunicación

La comunicación y el lenguaje en la educación del niño con discapacidad auditiva constituye una de las dimensiones más importantes que deben de impregnar todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Las orientaciones que se adopten han de ser tenidas en cuenta por los profesores, el niño con discapacidad auditiva va a dedicar tiempos determinados durante el día a progresar en los objetivos señalados para el área comunicativa y lingüística, normalmente con personal especializado; debe de conjugarse con la sensibilización y preparación del conjunto de los profesores para adoptar las estrategias comunicativas más adecuadas y realizar las adaptaciones curriculares específicas que contribuyan también al progreso lingüístico del niño con discapacidad auditiva (Marchesi, 1991).

La tabla 2 muestra algunas de las sugerencias en las estrategias que favorecen el desarrollo de la comunicación y el lenguaje:

TABLA 2. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

	Descripción y estrategias
Estimulación sensorial	La estimulación auditiva ocupa un lugar importante, las sensaciones vibrotáctiles que el niño con discapacidad auditiva puede percibir con mayor facilidad son: instrumentos de percusión, motores, artículos electrodomésticos. A través de esta experiencia el niño puede discriminar el origen de la sensación, los contrastes entre la presencia y la ausencia de distintos ritmos con los que puedan expresarse, etc. La percepción por parte del niño de estructuras rítmicas, visuales, auditivas o táctiles, sentidas también a través del cuerpo es una experiencia enormemente facilitadora de su desarrollo sensorial, de su organización temporal y de sus primeros intercambios comunicativos.
Juego e interacción social	Los juegos son las situaciones óptimas para favorecer la expresión y el intercambio comunicativo. El juego es el momento privilegiado en el que las posibilidades comunicativas pueden surgir con mayor espontaneidad. Ciertamente los juegos han de responder a la edad simbólica de los niños, no hay que perder nunca de vista la posibilidad de otorgar una perspectiva lúdica, de adivinanza o solución de problemas, a cualquier tarea que se planifique para el desarrollo lingüístico de los niños con discapacidad auditiva. Los juegos deben de permitir compartir la atención, alternar el papel de cada uno, hacer uso de diferentes funciones comunicativas, ampliar el vocabulario, facilitar la interacción entre iguales, expresar las secuencias de acciones que han formado parte del juego, mandar mensajes a los otros y aprender a comprender lo que los otros envían.
Contexto comunicativo	Las situaciones de comunicación deben de permitir que los niños con discapacidad auditiva tengan acceso al mayor número de señales posibles, para que, a través de la percepción del contexto, puedan comprender con más facilidad la información que se les transmite.
Expresión corporal	Emplear la utilización de todo el cuerpo para conseguir un lenguaje más expresivo, el uso del lenguaje escrito para el aprendizaje de la lengua oral puede suponer una ayuda importante, dadas las características del acceso visual y de representación del código oral.

Atención individualizada	Los problemas lingüísticos y comunicativos del niño con discapacidad auditiva demandan una gran atención individualizada. Las situaciones grupales, los juegos compartidos y, con mayor razón, las exposiciones generales no pueden hacer olvidar las limitaciones que el niño con discapacidad auditiva tiene en comprensión y expresión. Las actividades organizadas para el aprendizaje deben partir de este hecho y estructurarse para facilitar el interés y la participación comunicativa del niño con discapacidad auditiva
--------------------------	--

Social

La interacción social

El aprendizaje de los alumnos no es una actividad aislada, separada de las acciones del profesor o de los compañeros. Por el contrario, es la interacción que se establece con los otros en el contexto educativo y con objetivos centrados en la adquisición del conocimiento de reglas para resolver problemas, lo que constituye su elemento fundamental.

El profesor tiene la responsabilidad de estructurar esta interacción. De él va a depender la organización de la clase, la iniciativa de los alumnos, la relación entre ellos. El aprendizaje escolar es en gran medida una tarea común que realizan el profesor y el alumno, salvo que el profesor adopte un papel de transmisor de conocimientos que relegue al niño a tener un papel meramente receptor y pasivo.

Esta interacción, basada en el intercambio comunicativo, constituye también el núcleo central del proceso de enseñanza-aprendizaje en el niño con discapacidad auditiva. El alumno debe comprender las metas de la actividad o tarea propuesta y los medios más adecuados para alcanzarlos. Por ello el estilo de enseñanza del profesor se convierte en uno de los factores más importantes para la educación del niño con discapacidad auditiva.

El profesor, si pretende que el aprendizaje se realice a través de la interacción y de la participación activa del niño ha de poseer tres habilidades básicas:

1. Conocer como son las formas de aprender del niño.
2. Saber dialogar con él.
3. Saber proponer tareas adaptadas a sus posibilidades de aprendizaje y a sus estrategias específicas.

Estas orientaciones pueden inducir a pensar que el aprendizaje está basado solamente en la relación profesor-alumno. Muy al contrario de la relación entre los compañeros es también un factor principal en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por tanto el profesor ha de diseñar las diferentes tareas teniendo en cuenta el tipo de relaciones que se van a producir entre los grupos de alumnos, intentando potenciar aquellas relaciones más satisfactorias para su aprendizaje.

Los problemas de educación de los niños con discapacidad auditiva pueden hacer más difícil el trabajo cooperativo con sus compañeros, orientándose hacia una labor más aislada, en la que el único diálogo es el que se establece con el profesor. Esta situación puede ser aún más extrema si el trabajo que el niño con discapacidad auditiva realiza en clase es distinto al de sus compañeros oyentes.

La capacidad del profesor para crear situaciones de intercambio cooperativo es fundamental. No cabe duda que cuando los alumnos con discapacidad auditiva están juntos en un colegio o en un aula especial, o cuando su nivel de lenguaje oral es semejante al de los oyentes con los que se encuentra escolarizado, las dificultades son mucho menores. Los problemas mayores se encuentran cuando las diferencias lingüísticas entre el niño con discapacidad auditiva y sus compañeros oyentes son importantes.

Una estrategia educativa consiste en diseñar situaciones en las que el componente verbal sea menor y se empleen principalmente recursos comunicativos visuales, manuales o simbólicos. Esta línea de trabajo se completa insistiendo en una metodología que pone un mayor énfasis en la experiencia directa, la observación, la exploración y el descubrimiento, facilitándose de esta manera el trabajo conjunto y los comentarios posteriores.

Otra perspectiva consiste en utilizar a veces la figura del compañero o tutor que facilita la comprensión de la tarea al niño con discapacidad auditiva. Su elección debe de hacerse entre sus amigos y aquél que mejor pueda comunicarse (Marchesi, 1991).

La autonomía

El niño con discapacidad auditiva carece de autonomía, más generada por su entorno social que por su deficiencia. La reacción típica de los padres de sobreproteger al niño no puede más que perjudicarlo, y por ello debemos de intervenir desde la más temprana edad para evitar que se produzca. Se debe de promover la autonomía desde la simple exploración del espacio y los objetos, tanto de la casa como de la calle, hasta los ensayos del niño por hacer él solo lo que hasta el momento le han hecho sus

padres; en la comida y en los juegos, en sus salidas fuera de casa, en función de la edad del niño, es preciso fomentar que actúe por sí mismo de forma más rápida, cómoda y segura, las situaciones y los problemas en los que puede encontrarse diariamente (Marchesi, 1993).

1.3 FACTORES RELACIONADOS CON LOS DERECHOS

El ser humano se encuentra dotado de inteligencia, voluntad, libertad, y vive en relación con los demás y no puede vivir aislado. Si oye bien aprende a hablar con el lenguaje con el que se comunica con su familia, pero si no escucha bien su aprendizaje del lenguaje será más lento y se le dificultará hablar. Si llegará a tener muy poca audición residual usable o no se atendiese correcta y oportunamente su problema de audición, podría no poder escuchar la voz de los demás y por lo tanto no aprender a hablar de la forma que lo hacen todos los que oyen bien.

La comunicación es fundamental para la educación, el desarrollo y las posibilidades de interrelación y promoción social y laboral de todas las personas. Nos comunicamos empleando todos los sentidos; la expresión de la cara de la persona con quien nos comunicamos refleja si tiene una actitud amigable, se está preocupada, si se siente perturbada o molesta.

La persona que no oye bien, al no percibir algunos o todos los sonidos de la voz humana, necesita aprender el lenguaje hablado por un medio diferente al auditivo o recibir el apoyo tecnológico adecuado para poder escuchar correctamente la voz y desarrollar su lenguaje en forma prácticamente normal.

Entre las causas que dificultan el desarrollo de las personas con discapacidad auditiva se cuentan: el desconocimiento, ciertas actitudes, la falta de comunicación y de responsabilidad social. Otro aspecto a considerar es el desconocimiento de la discapacidad auditiva, su etiología y el impacto que causa a la sociedad.

La discapacidad es un déficit que define necesidades físicas, fisiológicas, educativas, locomotivas, de la persona según su origen o ubicación, que establece retos para la propia persona, sus padres, su familia, los terapeutas y la sociedad en general.

La discapacidad no tiene por qué impedir el desarrollo normal de la persona que presenta ni causa una disfuncionalidad en su familia, se trata de un déficit físico que bien atendido no debería causar ninguna incapacidad en la persona; implica varios retos para la familia y la sociedad.

La discapacidad no disminuye en nada la paridad con todos los demás, constituye solo cierta dificultad para la vida individual y de relación. Es esta diferencia constituida por tales dificultades, que requiere ser reconocida y ayudada, esta ayuda por parte de la sociedad no es una dádiva sino un derecho de la persona con discapacidad.

De acuerdo con la Comisión Nacional de Derechos Humanos (2002), las personas con pérdida auditiva tienen derecho a:

a) Atención médica:

- Recibir una orientación adecuada en cuanto a su diagnóstico, tratamiento y rehabilitación.
- Que un médico, psicólogo o neurólogo les dé a conocer todas las opciones de rehabilitación (oralismo, lenguaje manual, logogenia, etcétera).
- Que su caso sea estudiado con atención y cuidado con el objeto de alcanzar resultados óptimos.
- Tener la orientación adecuada que les permita encontrar la atención médica que requieren.

b) Educación de calidad

- Recibir la orientación indispensable para seleccionar los métodos de enseñanza más adecuados.
- La oralización y/o el manejo del lenguaje de señas.
- Ser respetadas como personas sordas, recibiendo las oportunidades que tiene el resto de la población.
- Que sus estudios sean interpretados en lenguaje de señas por personal calificado.

c) Derecho a ser oralizados

Las personas con pérdida auditiva tienen derecho a recibir una orientación adecuada para su oralización, que implica:

- Un diagnóstico bien realizado.
- La adaptación de un auxiliar auditivo.
- Terapia de lenguaje, realizada eficazmente.
- Asistencia a una escuela regular.

Los gastos que implica la oralización son los siguientes:

- Los gastos médicos.
- La compra de un auxiliar auditivo.
- El cambio del molde del auxiliar por lo menos cada seis meses y de la pila dos veces a la semana.
- La terapia de lenguaje, que es necesaria dos veces a la semana.
- El pago de una escuela regular.
- Y sobre todo, el apoyo familiar es muy importante.

d) Derecho a los avances tecnológicos

Las personas con pérdida auditiva tienen derecho a utilizar todos los avances tecnológicos, tales como:

- Los programas subtítulos de televisión.
- El despertador, el timbre y los avisos luminosos.
- El teléfono de teclas.
- Internet y el correo electrónico.
- El radiolocalizador.

e) Derecho a que se estudie la lengua de señas

Las personas que trabajan para brindar un servicio a las personas con pérdida auditiva (médicos, maestros, terapeutas y psicólogos) deben tener la preparación adecuada para que, en un momento dado, puedan comunicarse con lenguaje manual, con el objeto de brindar la atención que todo individuo merece.

f) Derecho a:

- La igualdad: "todos los seres humanos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos."
- Al libre desplazamiento: "todos los seres humanos tenemos derecho al acceso a los espacios necesarios para el desempeño de las actividades de la vida diaria, para su participación social y productiva."
- Al desarrollo social: "todas las personas tienen derecho a la satisfacción en la vida familiar, en las relaciones sexuales, en el matrimonio y en la procreación."

- A los derechos civiles: "todos los seres humanos tienen derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica."
- A los derechos políticos: "todas las personas tienen derecho a participar en el gobierno de su país y al acceso a las funciones públicas."

1.4 FACTORES RELACIONADOS CON LOS PADRES Y LA VIDA FAMILIAR

Acoger en la familia a un niño con discapacidad es una tarea que involucra a los padres, hermanos, abuelos, amigos, al niño con necesidades especiales, a todos. Para enfrentarlo es necesario echar mano de todos los recursos emocionales, de toda la experiencia, y del apoyo de la familia, los amigos y los miembros de la comunidad en la que se desenvuelva la familia (Ehrlich, 2002).

Esta situación generalmente genera conflicto, pues despierta en los padres emociones muy fuertes, a tal grado que el hijo se convierte en símbolo de fracaso conjunto. La discapacidad afecta la mayoría de las actividades que la familia hacía juntos, alterando la organización, la forma como funcionan como familia, y se deben adaptar a la discapacidad modificando algunas cosas y situaciones, que pueden afectar las relaciones familiares en formas inesperadas (Carvajal, 2002).

El enojo y el resentimiento son parte inevitable de la adaptación a la discapacidad del hijo, y es una característica ineludible de toda vida en común. Compartir el dolor, las dificultades y la felicidad amenazada puede estrechar la relación si los cónyuges están dispuestos a trabajar por ello, y el primer paso es aprender a comunicarse desde lo más profundo de su ser. Esta forma en la que se comuniquen las parejas es uno de los factores más poderosos en el éxito o el fracaso de la relación (Ehrlich, 2002).

El estrés marital es normal y universal en las familias que enfrentan el proceso de aceptación y adaptación de un niño con necesidades especiales, los padres no deben sentirse derrotados ni sorprendidos por el hecho de experimentarlo. Sin embargo, la pareja que desarrolla un vínculo fuerte puede sobrevivir a cualquier crisis.

La madre es quien constituye el principal fundamento en el cuidado del niño. Por tanto, la que debe procurar que se establezca entre ella y su bebé una relación afectiva, llena de comprensión y cariño, a favor de un intercambio provechoso. El niño con discapacidad auditiva suele ser inseguro, la falta de afecto materno puede producir graves trastornos (Suria, 1982).

Cada padre reacciona ante el nacimiento de un hijo con discapacidad según su propio contexto, a su particular estado psicologico-emocional y a su propia personalidad. Las preocupaciones materiales, intelectuales y familiares pueden alterar la conducta del padre originando actitudes de desánimo, agresividad o rechazo que harán desconcertantes las relaciones familiares y en consecuencia las relaciones con su hijo (Ehrlich, 2002).

El padre debe también cuidar el exceso o defecto de intervención o autoridad. Si el padre es extraordinariamente arbitrario, el niño no podrá expandirse y afirmarse como desea y se mostrará inhibido, preocupado o rebelde. Si por el contrario, el padre es excesivamente tolerante, buscará su sobreprotección (Suria, 1982).

Una autoestima positiva ayuda a los padres a manejar sus sentimientos de manera directa y espontánea. Procurando no juzgarse con severidad, entendiendo que nadie puede controlar sus sentimientos y saber que cualquier reacción es válida y entendible por las circunstancias. Una autoestima positiva le da a los padres la fortaleza necesaria para admitir sus sentimientos, antes de crear mecanismos de defensa que provoquen una gran confusión en la familia (Uslar, 2002).

El recurso más importante que tiene el niño para salir adelante son sus propias capacidades y el apoyo familiar, la experiencia de integración que viva un niño dentro de su familia, dependerá de cómo se desenvuelva en relación con el mundo (Ehrlich, 2002).

Según Lutterman (1985) las reacciones psicológicas a las que se enfrentan los padres ante la noticia de que tienen un hijo con discapacidad auditiva son:

1. El choque emocional: Es de corta duración y sirve como un mecanismo de defensa para ayudar a que los padres atraviesen la etapa inicial de su aflicción, pueden presentar moderada ansiedad, negación de las reacciones emocionales y desconcierto.
2. El reconocimiento: Aquí se dan cuenta de lo tremendo de la situación, y comienzan a reaccionar emocionalmente, a estar abrumados e impotentes. Es un período de total confusión, que los conduce a una reacción casi de pánico, e incluso de coraje. Los primeros sentimientos de ira son proyectados sobre el niño, que posteriormente se vuelve contra ellos mismos y se manifiesta como depresión, impotencia o culpa. Una manifestación frecuente del sentimiento de culpa es la sobreprotección del niño, ya que la culpa provoca un resentimiento hacia el niño, y los padres pueden comenzar a sentirse culpables por estar resentidos con el niño.

3. La negación: Entran en un período de retirada defensiva o negación de la situación, es un mecanismo de defensa que reduce el nivel de ansiedad. En ocasiones, adopta la forma de un pensamiento obsesivo, que se manifiesta también en la búsqueda de una curación milagrosa.
4. La admisión o aceptación: Es este un momento que provoca gran ansiedad porque los padres tienen que enfrentarse nuevamente a la realidad. Aquí los padres buscan el mejor beneficio para sus hijos sin restricciones, penas o culpa. Los padres pueden comenzar en una relación de orientación profesional, de reuniones de grupo y situaciones sociales abiertas a hablar acerca de la discapacidad auditiva de su hijo.
5. La acción constructiva o adaptación: Los padres reestructuran su estilo de vida y reexaminan su sistema de valores en este estado de elevada ansiedad y energía. Gran parte de esta etapa es muy positiva, dura toda la vida y está en constante transformación a medida que las situaciones cambian.

Cuando el niño es pequeño, los padres acuden con los profesionales con muchas esperanzas, muchas de ellas no se cumplen por que las expectativas pueden ser muy altas, entre las comunes de observar en los padres son:

La principal expectativa que se pierde en la mayoría de los padres es la muy razonable de que tendrán un niño sano, sin problemas. Así, los padres esperan que el profesional se haga cargo del caso, ya sea en la reparación del oído o asumiendo la completa responsabilidad de la educación de su hijo.

Por otro lado, se depositan grandes esperanzas en el auxiliar auditivo, esta expectativa se presenta a pesar de todas las advertencias del audiólogo y conduce a una idea de desengaño-ira. La más difundida de las expectativas, se relaciona con lo que los padres esperan de si mismos y del niño, encierran la esperanza de que podrán vencer la discapacidad sin caer en la desesperación o el enojo.

Es fundamental conocer todas las expectativas de los padres, ya que todas ellas, si son exageradas están condenadas al fracaso. Las esperanzas fallidas llevan, como en una cadena, del enojo al rechazo y finalmente a la desesperación.

El objetivo del profesional debe ser ayudar a los padres para que dejen a un lado sus expectativas y aprendan a desenvolverse y a manejar a su hijo sobre una base realista (Lutterman, 1985)

Sabemos que padres y hermanos enfrentan una tarea difícil: encontrar el equilibrio entre esperar demasiado o tener muy pocas expectativas acerca de sus hijos y hermanos con discapacidad.

Uno de los aspectos más complicados de esta balanza es saber cuando impulsar al niño para que logre algo que a él le parece difícil y cumpla sus metas, brindarle la confianza necesaria para que acepte que hay cosas que no podrá lograr – debido a las limitaciones que su discapacidad impone-, pero que en ello está empleando todo su esfuerzo y que los padres se sienten orgullosos. Distinguir entre ambos es una tarea difícil, de hecho en muchas ocasiones se empuja al niño hasta el límite, más para satisfacer al padre o al hermano que al propio niño (Ehrlich, 2002).

Los niños con discapacidad necesitan un ambiente familiar consistente, predecible y sin mensajes ambiguos, para que su vida sea lo más normal posible. Cada una de las personas que interactúan con el niño desempeña un papel importante en la formación de su autoconcepto y confianza.

1. 5 CONCLUSIONES

La audición es la vía privilegiada y natural de acceso al lenguaje oral, cuanto más importante sea la pérdida de la audición y más precoz, mayor será la interferencia en la adquisición del lenguaje oral. Sin embargo, la ayuda de apoyos tecnológicos compensa la audición ampliando el sonido, mejorando la comunicación de los alumnos.

Para que el niño con discapacidad auditiva desarrolle habilidades básicas como la comunicación y el lenguaje, es necesario tomar en cuenta estrategias como la estimulación sensorial, el juego y la interacción social, el contexto comunicativo, la expresión corporal y la atención individualizada.

Los derechos de cualquier persona con o sin discapacidad son pilares dentro de este capítulo, para lograr la integración dentro de un aula, y para atender a la diversidad, apoyándonos no sólo de la sociedad, sino del núcleo familiar que es el principal contexto interactivo en el que se desarrolla el niño con discapacidad auditiva.

CAPITULO 2

EL NIÑO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN UNA ESCUELA INTEGRADORA

INTRODUCCIÓN

La integración educativa ha logrado grandes avances dentro del campo, como brindar un servicio de calidad en la Atención a la Diversidad de los alumnos con necesidades educativas especiales, transformando la escuela y enfrentando el reto de atender a todos los alumnos, asumiendo y generando condiciones de aprendizaje como una de las tareas en específico. La integración del niño con discapacidad auditiva exige, como condición necesaria, que exista un proyecto educativo concreto en el colegio tomando en cuenta aspectos importantes como: la interacción con compañeros oyentes que favorece la comunicación oral y su adaptación social, así como mayores posibilidades de integración a la vida adulta e independiente, es fundamental tomar en cuenta estos aspectos ya que con ellos se brindará una educación de calidad a los alumnos con discapacidad auditiva.

Los grandes retos de la educación mexicana propuestos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, comprenden lograr una cobertura con equidad, contar con calidad en los procesos educativos y niveles de aprendizaje, así como obtener una integración y gestión más eficaz en el funcionamiento del sistema educativo. Por otra parte es un propósito central del Gobierno de la República alcanzar la equidad en la educación básica, referida ésta al acceso, permanencia y logro, como un imperativo de justicia social.

La educación especial en México fortalece sus acciones para continuar el proceso de consolidación y revisión de sus prácticas psicopedagógicas, ya que desde su institucionalización ha transitado por diferentes modelos conceptuales y organizativos, que han determinado la forma y modo en la atención que ha ofrecido a los alumnos con necesidades educativas especiales.

2.1 INTEGRACIÓN EDUCATIVA, ASPECTOS GENERALES

La integración educativa o participación escolar como también se le llamó en 1994 en la Liga Internacional a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual significa: "proporcionar a los individuos especiales la posibilidad de participar en todas las oportunidades educativas disponibles para el resto de las personas, a menos que sus problemas sean tan severos que no puedan integrarse a programas regulares" (Cartwright, Carwright y Ward, 1981, citado en Macotela, 1994).

En México se han tomado diversas iniciativas tendientes a definir e impulsar la integración educativa. Estos esfuerzos tienen sus antecedentes en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, desarrollada en 1990 en Jomtien, Tailandia y la Declaración de Salamanca realizada en 1994. Los dos acontecimientos dan fundamento a la propuesta de integración educativa en nuestro país (SEP, 1994).

La conferencia Mundial de de Jomitien acuñó la noción de "necesidades básicas de aprendizaje (la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo" (WCFA, 1990 p.8, citado en SEP, 1994).

La Declaración de Salamanca, celebrada del 7 al 10 de junio de 1994, en su marco de acción sobre las necesidades educativas especiales, destaca en el principio rector de este

marco de acción "el que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, emocionales lingüísticas u otras".

En los últimos años se ha venido configurando una nueva concepción de la educación especial y de los alumnos a los que va dirigida. Ello ha venido motivado por la propuesta en marcha de diferentes experiencias educativas, tanto en nuestro país como en los de nuestro entorno, y por una serie de cambios conceptuales de tipo educativo y sociológico que proponen nuevos esquemas para intentar mejorar la educación de los alumnos especiales. La concepción de alumnos con necesidades educativas especiales y la de normalización son, de entre estos cambios, los que con mayor fuerza inciden en una diferente consideración de la deficiencia y las practicas educativas.

El término alumno con necesidades educativas especiales propone una nueva manera de entender la educación para cualquier alumno o alumna. De la categorización de alumnos en dos grandes grupos: "deficientes" y "normales" y la consiguiente intervención educativa diferenciada por cada grupo, se pasa a la idea de un continuo en relación a los problemas de aprendizaje-temporales o permanentes que presenta la diversidad de alumnos. El acento no se sitúa solamente en las condiciones personales de los alumnos (sus discapacidades) como limitadoras de sus posibilidades de aprender y de ser educado "normalmente", sino, sobre todo, en la capacidad del entorno escolar para dar respuesta las necesidades educativas que aquellos presentan (Díaz- Estébanez y Valmaseda, 1995).

La idea de traducir las deficiencias en términos de necesidades educativas especiales, reclama para estos alumnos una mayor normalización. Cualquier alumno o alumna, independientemente de sus características personales, tiene derecho a recibir una educación normalizada, entendiendo por normalizada que ésta se lleve a cabo "a través de modelos tan normativos como sea posible, de acuerdo con cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales, tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona" (Wolfensberger, 1972, citado por Toledo, 1986).

Estos principios de normalización, que abogan por una integración, que abogan por una integración social de las persona y proponen una educación para todos adaptada a las necesidades de cada uno, han conducido la planificación educativa en nuestro país, en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales, desde 1985. Principios de

normalización e integración como los expresados, con los que difícilmente se puede estar en desacuerdo, han de presidir igualmente, desde nuestro punto de vista, una educación de calidad para los alumnos con deficiencia auditiva (Díaz- Estébanez y Valmaseda, 1995).

2.2 MODELO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Las reformas realizadas en los contenidos y materiales educativos del Acuerdo Nacional realizados después de 20 años, pretendieron la actualización de los contenidos, considerando tanto las necesidades nacionales como las particulares de cada región, permitiendo de esta forma la sistematización de los contenidos académicos, como la participación de la sociedad en general.

Para ser congruente con este Acuerdo Nacional, se reformó el artículo 3º constitucional en donde se establece que la educación básica comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, la cual también se hace obligatoria y ratifica el laicismo y gratuidad de la educación que parte del Estado, por lo que se instituye la Ley General de Educación (SEP, 1993).

Es en esta Ley General de Educación, donde se establece el Artículo 41, destinado a personas con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con capacidades y aptitudes sobresalientes, atendiendo a la población de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procura atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación proporcionará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma conveniencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación” (SEP, 1994, p. 1).

La Dirección de Educación Especial menciona que la propuesta de integración educativa permite terminar con un sistema paralelo de educación, que además de ser éticamente inaceptable, resulta inadecuado para la nueva concepción de calidad educativa, e inviable para dar cobertura a la demanda de la población con necesidades educativas

especiales y cumplir con el impacto de ser considerada una modalidad de la educación básica y abandonar su condición de segregadora de nivel especial (SEP, 1994, p. 8).

La propuesta metodológica de la integración educativa llegó abruptamente surgida de los Acuerdos de Salamanca como una recomendación que vincula los derechos a la educación con los niños y con cuestiones humanitarias; no obstante desde 1991, se planteó un programa de Integración a cargo de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), que funcionó de septiembre de 1991 a diciembre de 1992 con las siguientes características:

- Atención en el aula regular
- Atención en grupos especiales dentro de la escuela regular
- Atención en centros de educación especial

Para el ciclo escolar 1993-1994, se inicia una serie de talleres dirigidos a los supervisores, con la información de las escuelas integradoras que estaban funcionando en España. Dichos talleres se reprodujeron para los directores y personal docente con la intención de adquirir los elementos necesarios y dar marcha a la propuesta de integración educativa; para la cual, antes de ponerse en práctica, se llevarán a cabo reuniones entre las autoridades de educación especial y de primaria regular.

Durante este ciclo escolar se inició la elaboración del Proyecto Escolar en donde los directores de los diferentes servicios plasmaron sus problemáticas, así como sus acciones para resolverlos y los tiempos para su atención en los aspectos de enseñanza-aprendizaje, organización-administración y enlace escuela-comunidad.

En el ciclo escolar 1994-1995, la Dirección de Educación Especial inicia la reorientación de sus servicios: los grupos integrados A y B, los Centros Psicopedagógicos (C.P.P.), las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), y los Centros de Orientación Evaluación y Canalización (COEC), se transformaron en las **Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).**

Las Escuelas de Educación Especial (EEE), los Centros de Intervención Temprana (CIT) y los Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE), se transformaron en **Centros de Atención Múltiple (CAM).**

De acuerdo con las transformaciones realizadas durante el ciclo escolar 1994-1995, en el ciclo escolar 2004-2005, la misión de la educación especial es:

Brindar un servicio de calidad en la atención a la diversidad de los alumnos con necesidades especiales de educación, con o sin discapacidad, incluyendo a aquellos con aptitudes sobresalientes que asisten a los servicios de Educación Básica mediante

dos modalidades del servicio: Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicio de Apoyo a la Atención Regular (USAER) y ofrecer orientación a los padres de familia y profesionales de la educación básica para favorecer los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2002).

Sin embargo, transformar la escuela implica enfrentar el reto de atender a todos los alumnos, asumiendo y generando condiciones de aprendizaje como una de las tareas de los involucrados en el quehacer educativo, por lo que el personal de Educación Especial conjunta intereses, conocimientos y experiencias con el personal docente y directivo de la escuela regular, para llevar a cabo acciones a las que se comparten responsabilidades y compromisos de acuerdo con la especificidad de su quehacer profesional, y asume una activa participación que le permite brindar apoyo en la atención educativa a la diversidad, en particular a los alumnos con necesidades especiales de educación con o sin discapacidad, y aquéllos con aptitudes sobresalientes favoreciendo así la equidad.

Conforme a las transformaciones en la Educación Especial la visión de los CAM y USAER son las siguientes (SEP, 2002):

La Dirección General Especial da cumplimiento a los postulados de equidad, atiende a la diversidad y promueve la integración educativa a través de las USAER y los CAM al satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y jóvenes que presentan necesidades especiales de educación, con o sin discapacidad y actitudes sobresalientes, conjuntamente con los niveles educativos y los organizacionales de la sociedad civil, así la educación se habrá fortalecido.

Los adolescentes y directivos dispondrán de recursos y tecnologías adecuados. Se cuenta con los sistemas de evaluación e información que les permita organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias pedagógicas y actividades didácticas a fin de que la población con necesidades especiales de educación, con y sin discapacidad se encuentren en igualdad de condiciones para alcanzar los propósitos educativos en los servicios de calidad que sean de su elección. Se han logrado avances significativos en la atención a la diversidad, con énfasis en la población, con aptitudes sobresalientes, necesidades especiales de educación, con y sin discapacidad y en la capacitación laboral a través de la articulación de niveles, modalidades y otras instituciones.

Los CAM de tiempo completo cuentan con modelos pertinentes y relevantes para la atención educativa de la población con discapacidad y con o sin necesidades especiales de educación.

2.3 INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

La integración del alumno con discapacidad ofrece al alumno regular la posibilidad de compartir con una persona diferente, la oportunidad de aprender a aceptar, respetar, vivir las diferencias. El alumno con discapacidad a su vez, tiene la oportunidad de incorporarse a la comunidad escolar en condiciones semejantes a las del resto de sus compañeros, puede adquirir un concepto real de lo que es una sociedad multiforme, con gente de todo tipo, con ideología, pudiendo así, formarse una idea realista de sus posibilidades. Es un proceso de dos vías preparar a las personas con discapacidad para que se integren y preparar a la sociedad para que los reciba (Toledo 1981, citado en Arciniega, 2001).

Los alumnos con discapacidad auditiva aprenderán si les damos acceso a las cosas que queremos que aprendan. El problema es que en nuestraS escuelas se espera que el niño aprenda el material curricular que se le presenta a través de una forma comunicativa que, sólo en el mejor de los casos, comprende imperfectamente. Y habría que señalar que está sucediendo tanto en los contextos de integración como en los de educación especial.

Las investigaciones y experiencias educativas llevadas a cabo, sobre todo durante los años ochenta y noventa, han aportado y continúan aportando numerosos datos que enriquecen las opciones ya existentes. Es importante señalar que existe suficiente evidencia práctica y documental (Akamatsu y Stewart, 1992, Hansen, 1990) para afirmar que los sistemas visuales de comunicación, bien sea como complementos a la lengua oral o como otra lengua paralela (lengua de signos) abren nuevas vías para abordar los problemas de comunicación y de aprendizaje de los niños con discapacidad auditiva con importantes pérdidas; vías que una propuesta educativa de calidad debe, necesariamente, incorporar.

Contar con un sistema de comunicación es la llave que abre las puertas de la interacción, y con ella, del aprendizaje; una gran parte de lo que conocemos acerca del mundo físico y social lo aprendemos en interacción con otras personas. El contacto con los demás posibilita el intercambio de ideas, de opiniones y de conocimientos; muchos de los aprendizajes que los niños adquieren se realizan a partir de las interacciones comunicativas con iguales de edad, a través del juego, de conversaciones, de resolución conjunta de problemas, etc.

El aprendizaje de conocimientos, sean éstos sociales, normas de conducta, contenidos escolares e, incluso, el propio aprendizaje de la lengua oral, requiere de la interacción con los demás; es de vital importancia el contacto con iguales oyentes en aras de proporcionar a ambos grupos de alumnos sordos y oyentes el conocimiento de una sociedad multiforme en la que viven. Por otro lado, ese contacto ofrecerá también, a los

primeros, oportunidades para desarrollar y utilizar funcionalmente con otros interlocutores sus habilidades orales.

La integración del niño con discapacidad auditiva exige, como condición necesaria, que exista un proyecto educativo concreto en el colegio teniendo en cuenta la presencia de alumnos con discapacidad auditiva y sus necesidades educativas. Frente a esta posición, es preciso subrayar la importancia de que se formule un proyecto educativo en el que uno de sus ejes principales, un punto de referencia obligado para todo el desarrollo curricular, tanto para las personas con discapacidad auditiva como para los oyentes, sea la escolarización de los alumnos con discapacidad auditiva.

Desde esta perspectiva el proyecto educativo del colegio debe de incluir entre sus rasgos de identidad el hecho de que están siendo educados en él alumnos con discapacidad auditiva.

Las necesidades educativas de las personas con discapacidad auditiva deben igualmente modular los distintos elementos que constituyen este proyecto: la delimitación de los objetivos educativos generales, la organización del colegio, la programación de las actividades, la coordinación entre los profesores, la metodología básica y los criterios de evaluación de los alumnos. Entre los criterios que deberían de estar presentes en la elaboración del proyecto educativo, podrían apuntarse los siguientes:

1. Equilibrio entre todos los objetivos, evitando la adquisición de la información y de conocimiento sea el factor central que oriente todo el aprendizaje de los alumnos.
2. Valoración semejante de todas las áreas curriculares.
3. Flexibilidad en la organización del colegio y en la coordinación de las actividades.
4. Diversidad en las actividades que se realizan, en las posibilidades que se ofrecen a los alumnos y en los métodos que se emplean.
5. Incorporación de un sistema de detección de las necesidades educativas específicas de cada alumno con discapacidad auditiva, de criterios para realizar las adaptaciones curriculares pertinentes y evaluación de la evolución de los alumnos.
6. Utilización habitual de los métodos activos, de la experiencia directa y del soporte visual de la información.
7. Importancia de la expresión corporal y de la utilización de las manos y de los gestos para la comunicación.

8. Decisión sobre el sistema lingüístico que se va a utilizar con los alumnos.
9. Planificación de actividades de juego y de ocio para favorecer la interacción social de los niños oyentes y con discapacidad auditiva.
10. Decisión sobre el tipo de relación que el colegio va a intentar establecer con las asociaciones de personas con discapacidad auditiva.

Es por tanto que el colegio en su conjunto con la organización de los profesores, son quienes deben de trazar las líneas directrices básicas, que después, a su vez cada profesor va a tener en cuenta en el momento de programar su acción docente. Por ello, el alumno con discapacidad auditiva que progresa de un ciclo a otro, o que tiene varios profesores en el mismo curso, se encontrará con una continuidad en su educación especialmente importante en lo que se refiere al sistema de comunicación empleado y a la manera de plantearle los contenidos.

2.4 LAS CONDICIONES PARA LA INTEGRACIÓN DEL NIÑO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Existen opiniones favorables con respecto a la integración de los niños con discapacidad auditiva en donde las ventajas son:

- Mayor interacción con compañeros oyentes, la cual favorece la comunicación oral y su adaptación social.
- Mayor conocimiento y relación con personas oyentes, lo que facilita una mayor conexión entre lo que es la realidad familiar y el entorno más próximo del niño con discapacidad auditiva con la realidad educativa.
- Mayores posibilidades de integración a la vida adulta e independiente.

Los estudios que se han realizado para evaluar experiencias de integración de alumnos con discapacidad auditiva señalan que la integración favorece el desarrollo lingüístico y el rendimiento académico. También se ha comprobado, por el contrario que los alumnos con discapacidad auditiva muestran menor adaptación cuando están escolarizados en la escuela ordinaria que cuando lo están en el ambiente más protector de la escuela

especial, sin que ello suponga, no obstante que estos últimos alumnos alcancen mayor adaptación y madurez en la vida adulta.

Sin embargo estos resultados son escasamente concluyentes ya que gran parte de la investigación a la que se está haciendo referencia presenta importantes problemas metodológicos, debidos principalmente a la dificultad de comparar grupos de alumnos y centros educativos relativamente homogéneos. Los niños que van a una escuela integradora suelen tener, un desarrollo lingüístico y una educación temprana más enriquecedora que aquellos otros que son escolarizados en un aula de educación especial. Sin embargo la organización y los centros de enseñanza de ambos tipos de centros son fácilmente comparables.

Las investigaciones que han empleado una metodología más cualitativa han indicado que la variable diferenciadora principal no es el tipo de colegio, sino el trabajo pedagógico que se realiza en él, y su adaptación a las características de cada uno de los alumnos. La integración total no es necesariamente y en todos los casos la mejor que la integración parcial, ésta que la unidad de educación especial y ésta, finalmente que el colegio específica. La variable principal está en el proceso de comunicación que se establece en la escuela, en los métodos y estrategias educativas elegidas, y que estos procesos y estrategias sean más adecuados para la posibilidad de cada alumno.

La cuestión fundamental es como se lleva a la práctica la integración, cuál es la manera en la que se ha escolarizado el niño con discapacidad auditiva con otros niños oyentes y cómo esas condiciones favorecen su desarrollo y aprendizaje. A modo de síntesis estos son aspectos que se deben de tomar en cuenta para la integración de un niño con discapacidad auditiva:

- Proyecto educativo del colegio que tenga en cuenta la escolarización de alumnos con discapacidad auditiva.
- Elección de un sistema de comunicación que se utilice preferentemente con los alumnos con discapacidad auditiva y que sea progresivamente conocido por profesores y alumnos.
- Profesores preparados para realizar las adaptaciones curriculares necesarias que faciliten el progreso de los alumnos con discapacidad auditiva.
- Profesores de apoyo especializado que conozcan el lenguaje de signos.

- Organización flexible del colegio que permita diversos modos de atender las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad auditiva.
- Recursos materiales, especialmente sistemas de amplificación y aulas disponibles con equipamiento técnico.

La integración no debe de entenderse como un intento de apartar al niño con necesidades educativas del mundo de las personas con discapacidad auditiva. Por el contrario, una educación satisfactoria para la mayoría de las personas con discapacidad auditiva, especialmente si son profundos, debe prepararles para vivir y desarrollarse en dos realidades sociales que para ello son complementarias: la realidad de la sociedad de los oyentes y la realidad de la comunidad de las personas con discapacidad auditiva.

2.5 EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Después de una visión general de los planteamientos educativos actuales y analizadas las necesidades especiales de los alumnos con discapacidad auditiva, se llega a la conclusión de que son indispensables los siguientes pilares que constituyen una educación de calidad.

Los cuatro pilares para construir una educación de calidad en los alumnos con discapacidad auditiva son:

TABLA 3. PILARES DE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Pilares	Descripción
Normalización	La normalización como elemento clave dentro de lo que se podría considerar educación de calidad para cualquier alumno. Normalización que, en relación con los alumnos con necesidades educativas especiales, se expresaría haciendo participar a estos alumnos, tanto como sea posible, del currículo ordinario, ofreciendo a los mismos oportunidades de interacción con compañeros "no discapacitados".
Incorporar un sistema visual	En el caso de los alumnos con discapacidad auditiva que presenten importantes pérdidas de audición, el otro gran pilar que ha de sustentar una respuesta educativa ajustada a sus necesidades es la incorporación de un sistema visual para la comunicación, pues ello les va a permitir acceder a los contenidos curriculares y establecer interacciones ricas y variadas con los demás.

Aprendizaje de la lengua oral y escrita	El aprendizaje de la lengua oral y escrita ha de constituir, asimismo, un objetivo primordial en el currículo del alumnado con deficiencia auditiva ya que su competencia en la lengua mayoritaria le va a permitir, también, participar de la cultura que le rodea y de la cual forma parte.
Desarrollo personal y social	La importancia del aprendizaje y el desarrollo personal y social de cualquier alumnos con discapacidad auditiva establecer relaciones con iguales y contar con modelos adultos de identificación (Díaz-Estébanez y Balmaceda, 1995)

2. 6 CONCLUSIONES:

La educación especial en nuestro país ha tenido grandes transformaciones a partir de la recomendación que hace algunos años llegó de Salamanca (1994), de abandonar la condición segregadora, reformándola con aspectos importantes para el desarrollo de las personas con discapacidad, como los derechos educativos y humanitarios. El resultado de este proceso fue la creación de la Dirección General de Educación Especial, que ha transformado y creado la misión de desarrollar un servicio de calidad, en la atención a la diversidad de los alumnos con necesidades educativas especiales, en donde los alumnos se integren a una escuela con iguales, interactuando, adaptándose a normas sociales y preparándose a la vida independiente y una mejor calidad de vida.

CAPÍTULO 3

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

INTRODUCCIÓN

Decidir qué medidas son las más adecuadas para ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de cada alumno, implica, entre otras cuestiones, identificar y valorar de forma precisa dichas necesidades. Es así que adquiere sentido la evaluación psicopedagógica, como medio o instrumento para identificar y valorar las dificultades educativas particulares.

En este capítulo se revisarán las principales variables que se deben tener en cuenta al momento de realizar una evaluación psicopedagógica, complementando esta información con la descripción general del Documento Individual de Adecuaciones Curriculares, propuesto por la SEP en el año 2000, para realizar una evaluación psicopedagógica más completa.

Se define la evaluación psicopedagógica como el proceso de recogida y análisis de la información relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la respuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades (Pérez Juste y García Ramos, 1989).

La finalidad de la evaluación psicopedagógica consiste en orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su adecuación de desarrollo personal, sin olvidar que debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja día a día en el aula. Y para ello es necesario el trabajo conjunto entre los distintos especialistas, respetando las atribuciones profesionales de cada uno.

La evaluación psicopedagógica es un proceso que tiene como centro de interacción que se produce entre la situación actual del alumno y su contexto educativo. Este proceso requiere una primera fase en la cual se recoge información sobre el sujeto y su contexto y una segunda fase en la que ésta información es valorada e interpretada para lograr comprender las interacciones entre ambos y las consecuencias de éstas respecto al aprendizaje y desarrollo del alumno (Verdugo, 1995).

3.1 EL PROCESO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

A continuación se mencionan las principales variables en el proceso de evaluación psicopedagógica:

3.1.1 El alumno

De acuerdo con Ruíz (1988), una primera variable relativa al alumno en la evaluación psicopedagógica es la competencia curricular, que se refiere al conjunto de capacidades previstas en el currículo escolar y que el alumno ya posee en el momento de la evaluación, es decir, la constatación de qué capacidades posee ya el alumno, respecto a lo que socialmente se espera de él por su edad.

Cuando se analizan los objetivos generales de la etapa y ciclos donde el alumno cursa su escolaridad, se obtiene más fácilmente una visión completa de cuáles son sus competencias curriculares, además de poder compararlas con la de grupos de niños con los cuales comparte la enseñanza; no obstante, esa evaluación da información sólo del nivel de competencia curricular actual del alumno y la evaluación ha de ser dinámica, debe captar no sólo el aprendizaje actual del alumno, sino también su potencial de aprendizaje.

La segunda variable del alumno se refiere al estilo de aprendizaje del alumno, es recomendable saber cuáles son sus preferencias respecto a agrupamientos y materiales, cuál es su curva de atención, cuáles son las estrategias de aprendizaje que emplea, etc., evidentemente, los niveles de competencia similares en realidad encierran maneras de aprender distintas, cuanto mejor se conozca cómo aprende el alumno, más fácil será realizar la adecuaciones curriculares.

El concepto de estilo de aprendizaje no está bien definido y, seguramente, se deberá ir perfilando más con el tiempo, pero sí está claro que es una variable esencial al valorar necesidades educativas especiales. Como afirma González (1995), los estilos de aprendizaje implican variables que van más allá de lo cognitivo, variables de tipo afectivo y emocional, estos son un condicionante esencial del grado de aprendizaje de los alumnos, en cuanto que condicionan la medida en que cada cual puede aprovecharse de unos u otros modos de enseñanza. La evaluación de los estilos cognitivos debería tener en cuenta como aspectos esenciales, al menos, los siguientes:

- Tipos de agrupamientos en los que el alumno se siente más cómodo y alcanza mejores resultados de aprendizaje, en función del tipo de contenido que está aprendiendo (una rutina o destreza, conceptos, hábitos, valores).
- Estilos de enseñanza y enfoques didácticos con los que mejor interactúa y que, le resultan más provechosos desde el punto de vista de su aprendizaje.
- Modalidades de presentación de las tareas y de respuesta, con las que mejor se maneja.
- Tendencia a utilizar estrategias de aprendizaje profundas o superficiales.
- Dependencia y autonomía en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Tipo de motivación dominante e intereses y preferencias del alumno que mejoren las condiciones de su aprendizaje.
- Estilos cognitivos y/o patrones característicos de comportamiento en el momento de realizar una actividad.

Las variables anteriores presentan al alumno tal y como es en el momento de la evaluación, es preciso obtener la máxima información posible sobre su desarrollo.

Evaluar el desarrollo del alumno, es llegar a conocer cómo ha sido el proceso en cuanto a sus logros obtenidos, a las circunstancias y condiciones contextuales que han condicionado dichos logros. Se parte de considerar que el desarrollo y el aprendizaje no son del individuo, sino del individuo en unos contextos sociales, familiares y escolares determinados (Lozano, 1999).

La exploración del desarrollo intelectual, psicoafectivo o motor deberá estar centrado en la influencia que las capacidades generales del alumno tiene sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando para un segundo término la obtención de índices y coeficientes, para cuando sea necesario informar a un organismo externo a la institución escolar que lo solicite, ya que estos índices no proporcionan información explícita relevante para el objetivo de la evaluación psicopedagógica.

Es preciso que el uso de las pruebas psicológicas no responda de manera literal a las consideraciones tradicionales de los mismos, sino que debe realizarse mediante un análisis de los procesos y dificultades que el alumno presenta en cada uno de los factores o aspectos que abarca la prueba en cuestión.

El contexto social actúa sobre el alumno y sobre la institución escolar en su conjunto, son aspectos determinantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Verdugo (1995) determina los valores y actitudes individuales y de grupo, marcando sus expectativas, intereses, hábitos, comportamiento social, etc.

3.1.2 El contexto familiar

La finalidad de la evaluación del contexto familiar dentro de la evaluación psicopedagógica, es el esclarecimiento de los aspectos de la vida familiar del niño que están afectando su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la evaluación del contexto familiar hay que ser especialmente cuidadosos. Esta precaución se debe en gran medida a que se está recogiendo información en un medio que no va a ser el medio prioritario de actuación, y, por otra parte, muchas de las familias de niños con dificultades han tenido y tendrán que comentar datos de la historia de su hijo y aspectos de su vida familiar repetidas veces en varios servicios.

La entrevista constituye el instrumento fundamental y privilegiado, que permite una recogida de información adecuada y una participación real de la familia en el proceso evaluador. Se proponen algunas sugerencias en torno a su preparación, su estructura, y la intervención del profesional implicado.

Es importante determinar en qué medida la respuesta educativa y las condiciones en las que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje compensan o, por el contrario,

acentúan las dificultades derivadas de su propia problemática, para poder tomar decisiones respecto a los ajustes y ayudas que es preciso proporcionar al alumno para compensar y minimizar muchas dificultades. Es importante tener en cuenta que muchos aspectos o condiciones que pueden ser ideados para la mayoría de los alumnos, pueden no serlo para los que tienen una discapacidad concreta. Para estos alumnos por ejemplo, pueden tener mayor relevancia que para el resto, las condiciones físico ambientales (luminosidad, condiciones de accesibilidad, nivel de ruido, etc.), especialmente cuando se trata de alumnos con visión, audición o movilidad reducida.

3.1.3 Métodos y técnicas de la evaluación psicopedagógica

Algunos de los procedimientos de evaluación a emplear en la evaluación psicopedagógica son los siguientes:

La observación participante: Esta expresión designa la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no instructivo (Taylor y Bodgan, 1986), lo cual permite una aproximación comprensiva a la realidad tal y como se produce en el contexto real y, sobre todo, tal y como es percibida y vivida por los participantes. A diferencia de otras modalidades más formalizadas de observación, tiene la gran ventaja de su flexibilidad, que le permite enfocar la situación de manera global o centrándose en aspectos puntuales, en función de la visión del problema que va emergiendo sobre la marcha.

Las entrevistas profundas: Taylor y Bodgan (1986) definen las entrevistas profundas como reiterados encuentros entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos a la comprensión de las perspectivas que éstos tienen acerca de la situación, de sus experiencias, tal como ellos las perciben y expresan. Es decir, que siguen más el modelo de una conversación entre iguales que de un interrogatorio estructurado. Presentan su mayor valor cuando se emplean combinadas con la observación participante, ya que los datos obtenidos por uno y otro medio son idóneos para el contraste, planeando una reflexión conjunta sobre la situación.

La observación formalizada: Según Anguera (1988, citado en González, 1995) a diferencia de la observación participante, con la que comparte el interés por aproximarse a los fenómenos tal y como ocurren en el contexto real, la observación sistemática es un procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada espontáneamente en un determinado contexto, y una vez se haya sometido a una adecuada codificación y análisis, proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimientos. Ambos procedimientos son necesarios en el proceso de

evaluación: mientras el primero se aproxima al ambiente, a los intercambios sociales, el segundo es difícilmente sustituible, cuando el interés está en el análisis de los procedimientos que pone en juego el alumno frente a determinadas tareas, cuando existen problemas conductuales precisos, cuya frecuencia, duración, condicionantes, pretenden establecer con fines diagnósticos.

El análisis de documentos: El análisis de la producción escrita de un equipo de profesionales pone al descubierto el flujo de ideas, la originalidad de las planificaciones, las participaciones explícitas e implícitas en la praxis diaria, el enfoque ideológico, intervenciones, el estatus de los componentes, etc. Los materiales generados por los alumnos, constituye una de las primeras técnicas de evaluación en el proceso de adaptación curricular, en la medida en que cuadernos de trabajo, fichas y otras producciones cotidianas pueden entenderse como una especie de registro de la actividad del alumno en el aula. Una acción cotidiana que se lleva a cabo en las situaciones habituales de trabajo en que luego habrían de hacerse efectivas las medidas de adecuación adoptadas: tiempos, agrupamientos, grado de control por parte del profesor, etc.

Otros tipos de entrevistas: Resulta conveniente tener en cuenta otras modalidades de entrevista (formales e informales) en la evaluación psicopedagógica. Se pueden incluir los cuestionarios, considerados como una especie de entrevistas formalizadas que, sin duda, presentan notables ventajas en cuanto a su administración y a la cantidad de información que proporcionan. Dado que este tipo de recursos precisan de una disposición favorable de los encuestados para garantizar su solidez, su utilización debería planificarse justamente en relación con los métodos anteriores de recogida de datos.

Pruebas de rendimiento: Las pruebas de rendimiento constituyen un recurso primario en la evaluación, cuando el objetivo en la evaluación de adaptaciones del currículo, es el único medio de aproximación a muchos de los elementos que componen el nivel de competencia curricular del alumno.

3.1.4 Recogida de datos

Tras recoger información relativa al alumno y a su contexto de desarrollo y aprendizaje, se debe formar un juicio sobre lo que está ocurriendo, y desde ahí adoptar determinadas decisiones educativas. En este sentido, la valoración de los datos supone en realidad dos tareas distintas, aunque complementarias (Ruiz, 2001):

- Debe elaborarse un modelo mental de la situación, una hipótesis que permita comprender y explicar hasta donde sea posible, la situación actual del desarrollo y

aprendizaje y cuáles son las variables individuales y contextos que contribuyen a ello.

- Contando con la hipótesis, se tratará de explicar cuáles son las necesidades educativas del alumno que deben considerarse prioritarias y, dentro de ellas, considerar que, dada la actual configuración del contexto social-familiar-escolar y las características personales del alumno, no se ven correctas e idealmente atendidas y satisfechas.

Al valorar los datos recogidos, es posible empezar el proceso de toma de decisiones respecto a la respuesta educativa que debe dar la escuela a las necesidades educativas especiales del alumno, si se tiene una hipótesis sobre qué aspectos son favorables y desfavorables para el desarrollo y aprendizaje, se tratará sólo de analizar cuáles de ellos son posibles modificar efectivamente y cuáles deben ser las estrategias a seguir de modificación.

3.2 EL INFORME PSICOPEDAGÓGICO

El informe psicopedagógico es un documento que tiene una doble naturaleza, administrativa y técnica, a través del cual, se da razón de la situación evolutiva y educativa del alumno en los diferentes contextos de desarrollo fundamentalmente a partir de la interacción con los adultos (padres y profesores), con los compañeros y con los contenidos de aprendizaje y por otro, permite concretar sus necesidades educativas en términos de la propuesta curricular y del tipo de ayuda que va a necesitar para facilitar y estimular su progreso (Vidal y Manjón, 1992).

Más que proponer un modelo o protocolo de informe, se pretende presentar, de forma ordenada los distintos apartados que deberán formar parte de todo informe psicopedagógico, dado que en ellos se recoge la información más significativa, de acuerdo con la naturaleza contextual e interactiva del desarrollo y del aprendizaje del alumno o de su contexto, la valoración que de ella hacen los profesionales y las conclusiones más relevantes.

Los apartados que se incluyen a continuación deben ser considerados como indicadores de contenidos a incluir en el informe psicopedagógico (Lozano, 1999).

3.2.1 Datos personales

Permiten identificar al alumno en el momento de la evaluación, y evitan consultar su ficha personal innecesariamente. Por tanto, al menos reflejarán su nombre, fecha de

nacimiento, fecha de evaluación, edad (en años y meses), colegio, nivel educativo, modalidad educativa, domicilio, teléfono, nombre de los padres, etc.

3.2.2 Motivo de evaluación

Se señalan de forma resumida las causas y los fines por los que se formula la demanda de intervención y las razones por las que se atiende. Puede incluirse una breve referencia a los problemas apuntados por los profesores a partir del instrumento para la detección sugerido anteriormente. También se indicará quién realiza la demanda de evaluación y por quién está orientada, y la documentación complementaria que se aporta a la misma.

3.2.3 Información relativa al alumno

- a) Aspectos relacionados con la salud y las condiciones físico-biológicas: Se incluirá aquí la información relativa al equipo biológico de base del alumno, así como a la salud que pueda incidir en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Si procede, se hará mención de las medidas tomadas en este campo en relación con los motivos que originan la evaluación psicopedagógica.
- b) Desarrollo general: la información recogida será la que se estime relevante y pertinente para la adopción de medidas educativas, por lo que tendrá que ser significativa para el profesorado. Los datos sobre el desarrollo general del alumno contemplarán las capacidades (incluyendo las propiamente comunicativo-lingüísticas; motrices; y sociales/relacionales), las condiciones personales de discapacidad (cuando proceda) y los aspectos psicológicos y emocionales.
- c) Nivel de competencia curricular: En este apartado del informe psicopedagógico se recogerán las conclusiones relativas a los puntos fuertes y débiles de las competencias del alumno respecto al currículo que se le propone. Debe contarse con la información que pueda facilitar el profesor.
- d) Técnicas y procedimientos de evaluación: Se relacionarán aquí todos los instrumentos y técnicas utilizadas, independientemente de su naturaleza, y se expresarán los resultados obtenidos, cuando sean objetivos, siempre que sean útiles al destinatario.
- e) Conducta durante la evaluación: Es necesario describir la actitud del alumno observada durante la sesiones de evaluación, y en particular cuando la Evaluación Psicopedagógica incluya sesiones de trabajo individual, por constituir una variable del

proceso que puede facilitar parcialmente la interpretación de los resultados obtenidos. Además, conviene describir brevemente las situaciones de evaluación.

3.2.4 Aspectos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el contexto escolar

En primer lugar se hace referencia a aspectos relacionados con la metodología en el aula como la interacción del profesor con los alumnos y la de éstos entre si y con los contenidos de aprendizaje. También debe darse cabida al estilo de aprendizaje y al la motivación para aprender; es decir, las características individuales con las que los alumnos afrontan la actividad escolar. Puede recogerse, en segundo lugar, la información obtenida a partir de las orientaciones y de los instrumentos. Debe tenerse presente, de todas maneras, que según sean los destinatarios del informe, habrá que cuidar en particular la redacción de este apartado, tomando las precauciones y cautelas necesarias.

3.2.5 Aspectos relativos al contexto familiar

Parte de la información que se recoja, puede ser hasta cierto punto neutral. Pero el contenido tal vez más significativo de este componente de la evaluación psicopedagógica, en muchas ocasiones puede implicar aspectos y valoraciones que afectan a la intimidad de la vida familiar, por lo que se debe ser extremadamente prudente y respetuoso. En general el informe debería limitarse a las informaciones que pueden ser de utilidad al destinatario para una mejor comprensión y ayuda del alumno.

3.2.6 Identificación de las necesidades educativas especiales

La información precedente, organizada en tres grandes bloques (alumno, aula e institución) debe servir para determinar las necesidades educativas especiales de los alumnos. Deben evitarse dos riesgos que aparecen a menudo cuando se llega a este punto; por un lado, quedar preso de las informaciones parceladas propias de cada uno de los ámbitos señalados sin llegar a contrastar los distintos datos en aras de una visión de conjunto; por otro, complacerse en la descripción detallada de los problemas, en un ejercicio más propio de los abordajes clínicos. Interesa una visión de conjunto orientada a establecer las medidas necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos. Así pues, la identificación de las necesidades educativas de un alumno puede entenderse como la síntesis del proceso de su evaluación psicopedagógica y el soporte a la planificación de su respuesta educativa.

3.2.7 Conclusiones de la evaluación psicopedagógica

Se incluyen las orientaciones que puedan dar paso a la toma de decisiones, por parte de los órganos competentes, que aseguren el ajuste del proceso de enseñanza/aprendizaje a las características y necesidades de los alumnos. Es necesario que las orientaciones sean lo más concretas posibles, con objeto de que los órganos competentes puedan con mayor facilidad formarse un criterio y tomar las decisiones adecuadas.

3.3 DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADECUACIONES CURRICULARES

Los propósitos principales de la reforma de la educación básica son mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo. Es decir, se busca asegurar que todos los niños tengan oportunidades de acceder a la escuela y de participar en procesos educativos que les permitan alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica y desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos.

Para alcanzar estas finalidades, y como parte de un proceso global de reforma, se han puesto en marcha diversas acciones: reorganización del sistema educativo, reformulación de planes y programas de estudio, producción y renovación de materiales educativos, etc.

Es así como surge el Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC). Planeación y seguimiento. Preescolar y primaria, en Integración Educativa (materiales de Trabajo) que fue elaborado por el personal académico de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, en el año 2000, bajo la dirección de Rodolfo Ramírez.

El DIAC es el instrumento que permite planear de manera muy precisa las acciones necesarias para favorecer la integración del alumno o de la alumna con necesidades educativas especiales al aula regular. Por tanto, debe completarse con mucho cuidado y responsabilidad, mas nunca como un trámite burocrático. Además de contar con la planeación del trabajo del niño o de la niña, los apartados relacionados con el seguimiento permiten conocer el avance que tuvo durante el ciclo escolar y tomar decisiones respecto a su evaluación y promoción.

Lo más recomendable es que el DIAC sea llenado, en forma conjunta, por el maestro o la maestra de grupo de apoyo y los padres y madres de familia. Cuando sea posible, se sugiere que participen no sólo el maestro o la maestra de apoyo, sino también todo el personal de educación especial implicado en la atención del alumno. Cuando no se

cuenta con apoyo de educación especial, se sugiere que al completarlo estén presentes otros maestros de la escuela.

Los datos que se piden en el DIAC pueden obtenerse del informe de la evaluación psicopedagógica, de la observación directa del alumno o de la alumna, del expediente y de los comentarios del maestro o de la maestra, de los padres y las madres, del personal de educación especial y del mismo niño.

El DIAC está formado por 17 apartados, además de tener una portada en la cual se indica el nivel y el grado que cursa el niño, en donde se deben registrar los datos personales y el ciclo escolar al que corresponde el instrumento. Los primeros ocho apartados se completan al inicio del ciclo escolar, al planear el trabajo con el alumno; a su vez, el resto de los apartados, con excepción del 12 y del 16, que sólo deben considerarse al finalizar el año lectivo, están divididos en dos partes. Una para la planeación, que debe completarse al inicio del ciclo escolar, y otra para el seguimiento, que se completa al final (SEP, 2000). A continuación se presenta una tabla comparativa entre los datos obtenidos en un informe psicopedagógico y el DIAC:

TABLA 4. COMPARACIÓN DE DATOS OBTENIDOS DE UN INFORME PSICOPEDAGÓGICO Y EL DIAC.

DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADECUACIONES CURRICULARES	INFORME PSICOPEDAGÓGICO
1. Datos generales	Datos personales
2. Datos relacionados con la escolarización del niño	Motivo de evaluación
3. Datos significativos de la historia del niño	Información relativa al alumno
4. Desarrollo actual en las diferentes áreas	Aspectos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el contexto escolar
5. Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica	Aspectos relativos al contexto familiar
6. Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño	Identificación de las necesidades educativas especiales
7. Intereses y motivación para aprender	Conclusiones
8. Principales necesidades del niño y formulación de prioridades	
9. Adecuaciones de acceso.	
10. Adecuaciones en los elementos del currículo	
11. Socialización.	
12. Desempeño general	
13. Los padres y las madres de familia	
14. Apoyo de educación especial.	
15. Compromisos	
16. Promoción y continuidad	
17. Observaciones y comentarios	

Para obtener recomendaciones de cómo llenar estos apartados, el lector puede consultar el Instructivo para completar el Documento Individual de Adecuación Curricular. Planeación y seguimiento (SEP, 2000).

3.4 CONCLUSIONES

Cabe señalar que se deben tomar en cuenta las estrategias o herramientas que puedan dar continuidad a las decisiones en la evaluación psicopedagógica, que aseguren la eficacia del proceso de enseñanza/aprendizaje, de acuerdo con las características y necesidades de los alumnos.

Es necesario que las decisiones en las evaluaciones sean lo más concretas posibles, con objeto de que los órganos competentes puedan, con mayor facilidad formarse un criterio y tomar las decisiones adecuadas.

CAPITULO 4

ADECUACIONES CURRICULARES

INTRODUCCIÓN

Los alumnos con discapacidad auditiva, tienen capacidades y posibilidades de acceder al currículo ordinario, pero debido a sus limitaciones auditivas requieren adaptaciones espaciotemporales y metodológicas que faciliten el seguimiento ordinario de la enseñanza. Los recursos y aspectos organizativos son las claves de estas modificaciones en atención a las características específicas de los alumnos. Tales elementos deben contemplarse en el diseño de programas específicos para su integración en el contexto escolar y social.

En este capítulo se mencionan los distintos tipos de adecuaciones curriculares que deben contemplarse en el diseño de programas específicos para la integración educativa de los niños con discapacidad auditiva, se ofrecen algunas indicaciones para mejorar las condiciones de las escuelas en los aspectos organizativos y metodológicos, así como el desarrollo de estrategias para el diseño de programas específicos.

Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno, que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser: tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo.

La lógica de las adecuaciones curriculares es sencilla, cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades educativas de algunos alumnos, o éstas rebasan las posibilidades directas de trabajo pedagógico del profesor, es necesario definir los apoyos que requieren esos alumnos y proporcionárselos.

Si todos los alumnos deben acceder al currículo y tienen derecho a desarrollar las capacidades que se expresan en los objetivos, en la medida de sus posibilidades, cuando un alumno presenta dificultades particulares que ponen en peligro el desarrollo de dichas capacidades, en el grado adecuado de sus posibilidades, el sistema educativo debe disponer de los medios necesarios para que estos alumnos puedan alcanzar, los objetivos generales establecidos con carácter general para todos los alumnos (Lozano, 1999).

Un proyecto que incorpore la educación del niño con discapacidad auditiva, debe contemplar como un objetivo fundamental que dicha educación será tarea y responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa, lo que permitirá encontrar formas educativas y el tipo de integración más adecuado para cada alumno.

A continuación se expondrán las distintas estrategias para poder llevar a cabo las adaptaciones curriculares que se pueden realizar en un centro educativo, para dar una respuesta adecuada a las necesidades de los niños con discapacidad auditiva.

4.1 ADECUACIONES EN LAS FORMAS DE ENSEÑANZA

El trabajo educativo que en el aula se realice con los niños que presentan discapacidad auditiva se debe tener en cuenta, de acuerdo con Fernández (1994, citando en Calvo, 1997) que:

- La información que pueden recibir entrará principalmente a través de sus ojos, por lo que la metodología a seguir deberá tener en cuenta esta característica y priorizará todo tipo de técnicas y estrategias que impliquen información visual, así como actividades que los pongan en contacto con la realidad de manera más vivenciada. Todo ello beneficiará tanto a los alumnos con discapacidad auditiva como el resto de los alumnos.

- Se ha de utilizar el sistema de comunicación complementario al lenguaje oral acompañando a cualquier producción verbal que se realice, tanto por parte de profesores, como de los alumnos con discapacidad auditiva y oyentes.
- Los profesores deben cambiar ciertos hábitos comunicativos en el aula, como por ejemplo el no hablar de cara a la pizarra y de espaldas a los alumnos, el hablar demasiado rápido o hacerlo exageradamente despacio, etc. El docente, de vez en cuando, debe asegurarse que el alumno siga el curso de la explicación, para ello, le hará alguna pregunta sobre la exposición que se está realizando (Real y otros, 1993, citado en Calvo, 1997).
- También es necesario que el profesor planifique intencionalmente y fomente la interacción entre los alumnos, planteando actividades en las que se trabaje en grupo cooperativo y en las que los alumnos busquen la información de diversas fuentes, lo que facilitara la autonomía en los aprendizajes.

Algunas estrategias para la adaptación de textos son (Garrido, 2002):

- Utilizar textos que partan de contextos y experiencias cercanas al niño, y su entorno, que puedan resultar motivadoras (cuentos, expresiones, historias populares, narraciones sencillas).
- Será necesario adaptar los textos escolares a las capacidades de comprensión lectora del niño con discapacidad, utilizando complementos visuales, gestos, imágenes, etc.
- Subrayar el vocabulario básico.
- A los conceptos no familiares o abstractos, dar un sinónimo o una explicación breve.
- Reescribir las frases demasiado largas, dividiéndolas en varias más simples.
- Apoyo con ilustraciones o gráficos, equilibrando texto e imagen.

El reforzamiento de técnicas instrumentales relacionadas con la lectura y escritura, podría intensificar las actividades dirigidas a explotar la comprensión y asimilación de los textos, así como el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Algunas actividades para desarrollar las habilidades de los niños con discapacidad auditiva son (Garrido, 2002):

- Escribir resúmenes de lo leído a modo de síntesis.
- Resaltar palabras clave.
- Diferenciar ideas principales.
- Incorporar preguntas al texto, explorando su comprensión.
- Elegir finales diferentes.
- Cambiar personajes.
- Ejercicios de segmentación de palabras a nivel de sílabas y de fonemas.

4.2 ADECUACIONES EN LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS

De acuerdo con González (1995), más allá de la simple priorización de objetivos, se consideran significativos aquellos que modifican sustancialmente la planificación general a través de una o más de estas medidas:

- Eliminar ciertos objetivos básicos por considerar que están más allá de las posibilidades razonables de un alumno determinado, incluso cuando se realice con carácter previsiblemente temporal, es decir, con la intención de recuperarlo tras un cierto tiempo.
- Introducir nuevos contenidos específicos, no previstos para el conjunto del grupo, con carácter complementario, es decir, no sustituyen a otros eliminados, sino que cubren una necesidad peculiar.
- Resulta indispensable la planificación de actividades que mejoren la identidad, autonomía y autoestima del niño con discapacidad auditiva. En la misma medida habrá que potenciar el trabajo cooperativo dentro del aula y la interacción entre iguales.
- Resulta sumamente necesario, dada la capacidad de estos alumnos, propiciar el trabajo cooperativo y la interacción entre iguales para favorecer la socialización, autonomía personal y autoestima por parte del niño con discapacidad.
- Será indispensable que el alumno logre la comunicación bien de un modo gestual o verbalmente cuando ésta se pueda conseguir, utilizando el lenguaje comprensiva y expresivamente.
- Un aspecto que ayudará a su autonomía y desenvolvimiento personal consiste en el conocimiento del cuidado y mantenimiento de las prótesis.

Tomando las aportaciones de Marchesi (1993) los criterios a tener en cuenta en el proyecto educativo y curricular son:

- En relación a los propósitos, se procurará un equilibrio de modo que la adquisición de información y de conocimiento no resulte el factor central que oriente todo el aprendizaje de los alumnos.
- La organización del centro y la coordinación de las actividades de juego y de ocio que favorezcan la interacción social de los niños oyentes y niños con discapacidad auditiva.

Tal y como afirma Garrido (2002), el equipo docente de un centro tendrá que determinar, en caso de que se necesiten, qué métodos, técnicas o estrategias específicas empleará para los alumnos con estas necesidades educativas especiales, a lo largo de todo su proceso de enseñanza/aprendizaje o en determinadas áreas curriculares o de desarrollo en las que presentan mayores dificultades.

Tanto la metodología como las actividades han de favorecer la interacción entre el profesor y el alumno y de los alumnos entre sí. Esta característica es especialmente relevante en el caso de los niños con discapacidad auditiva que, con frecuencia, pasan demasiado tiempo realizando tareas individuales que les son planteadas precisamente con la intención de reforzar los aprendizajes.

4.3 ADECUACIONES EN LA EVALUACIÓN

Para llevar a cabo la intervención educativa (Balmaceda, 1995, citado en Lozano, 1999) es preciso realizar previamente una evaluación inicial de las habilidades y dificultades que el niño presenta. Esta evaluación correrá a cargo de diferentes profesionales y abarcará todos los ámbitos posteriores de intervención. Los datos obtenidos de esta primera evaluación nunca deben ser contemplados como definitivos, sino que deben ser confirmados y completados a partir de la evaluación que acompaña de manera indisoluble al propio proceso de intervención.

A continuación se señalan distintos puntos que se deben tomar en cuenta al momento de realizar una evaluación (Calvo, 1997):

- Las adaptaciones curriculares que sea preciso realizar para cada alumno o grupo de alumnos solo podrán ser determinadas a partir de una evaluación de su competencia curricular.
- Una buena evaluación deberá contemplar las condiciones del entorno en que el niño se desenvuelve, tanto en lo que respecta al entorno físico como social.

- Cualquier intervención con personas con discapacidad auditiva requiere previamente una evaluación de su nivel de competencia curricular, su estilo de aprendizaje, etc.
- Se tenderá a realizar pruebas objetivas o preguntas con respuestas cortas, más que por las preguntas largas o los temas.
- Se permitirá al niño con discapacidad auditiva utilizar el tiempo que necesite para realizar los exámenes.
- Cuando sea necesario, puede acudir el profesor de apoyo como interprete para asegurarse de que el niño comprenda las preguntas.
- Para estos alumnos se potenciarán todas las medidas ambientales para que ello no afecte negativamente en el desarrollo de la evaluación.
- Se valorarán otros aspectos además de los contenidos, tales como las relaciones sociales del alumno, el esfuerzo personal, etc.
- Se utilizarán todas las medidas de evaluación (oral, gestual, escrita) que faciliten la respuesta del alumno, buscando siempre que estén en consonancia con sus necesidades educativas especiales. En ocasiones y dependiendo de las circunstancias, se puede realizar un trabajo en sustitución de algún examen. (Real, 1993, citado en Calvo, 1997).

4.4 ADECUACIONES EN LOS ELEMENTOS PERSONALES Y ORGANIZATIVOS

El plan de las instituciones que trabajan con niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva, se irán modificando con el tiempo para dar respuesta a las necesidades que los alumnos van presentando durante su escolaridad. Esta flexibilidad en la organización conlleva una reflexión constante que enriquece a la escuela, haciéndola realmente un lugar donde se atienden las necesidades y se potencian las capacidades de la diversidad de alumnos que en ella se encuentran

Para ello, se han de tener en cuenta todos aquellos aspectos organizativos que favorezcan la flexibilidad necesaria respecto a horarios, utilización de espacios, coordinación y adaptación de las funciones de los profesores implicados, etc. Algunas adaptaciones se enuncian a continuación (González, 1995):

- La intervención educativa en alumnos con necesidades auditivas variará en función del grado en que éstas se presentan, esto requerirá la colaboración de distintos profesionales, como profesores titulares, profesores de apoyo, psicopedagogos, etc., quienes deberán mantener reuniones periódicas para establecer las adaptaciones precisas tanto en los elementos de acceso, materiales y currículo.
- Se potenciará la formación del profesorado sobre los aspectos relativos a las características y problemática de los niños con discapacidad auditiva, sus procesos de aprendizaje, los recursos técnicos más adecuados así como en el sistema de comunicación que se adopte en la escuela.
- El trabajo debe ser en colaboración con profesores, para elaborar y buscar materiales, textos adaptados, estrategias educativas y dedicación directa a niños con discapacidad auditiva, bien sea individualmente o bien en pequeños grupos, con el fin de favorecer el aprendizaje del lenguaje oral y proporcionarle las explicaciones complementarias necesarias.
- Todo el personal del centro incidirá en el alumno, es conveniente que se mantengan reuniones sistemáticas entre los distintos profesionales para efectuar, aplicar, evaluar y actualizar las adaptaciones curriculares individuales de los alumnos con discapacidad auditiva.

Se han de tener en cuenta además de lo expuesto antes en relación con la institución educativa:

- El lugar donde se realice el refuerzo pedagógico (dentro o fuera del aula) va a depender de varias razones como: número de alumnos en cada centro, actitud personal del alumno, adaptaciones que tenga o necesite cada asignatura.

4.5 ADECUACIONES EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Se encuentran materiales que se dirigen a potenciar la percepción visual, que en estos alumnos adquiere una gran relevancia. En este caso los materiales tienen un carácter más didáctico y consisten en estrategias de presentación visual de la información (Garrido, 2002):

- Disponer de los elementos del aula que faciliten la percepción visual como el pizarrón y las paredes, que sirven para colocar murales y dibujos que indican mensajes acompañados de signos y de la escritura alfabética.

- Material gráfico de entrenamiento fonético.
- Material de vocabulario básico y de intervención en dificultades lectoras.
- Material de estimulación lingüística (tren de palabras, comics para hablar, secuencias temporales, etc.)
- Láminas murales, libros móviles y juegos educativos.

En relación con las adaptaciones en los elementos espaciales se tendrán en cuenta:

- La posición del alumno debe ser aquella que le permita mirar directamente al profesor y a los compañeros de frente, ya que disminuirá el esfuerzo para hacer la lectura labial y aumentará la oportunidad de usar claves visuales.
- Se debe situar lejos de las áreas ruidosas, teniendo cuidado con las vibraciones.

Otros elementos materiales a considerar en las adecuaciones curriculares son:

- Se efectuará la selección y planificación de uso de las ayudas técnicas en función del agrupamiento de los alumnos y la organización de los apoyos.
- Resulta de mucho interés la creación de un aula de recursos donde se agrupe el material elaborado, de modo que pueda ser utilizado por otros alumnos y profesores.
- Un aspecto sumamente importante es la selección del sistema de comunicación más adecuado a sus necesidades auditivas (alternativos o complementarios)
- Otro aspecto importante consiste en la dotación de espacios disponibles para desarrollar actividades conjuntas o trabajos individuales.

4.6 CONCLUSIONES

Cabe destacar la importancia de adaptar el currículo a las diferentes realidades personales que estarán condicionadas por distintos intereses, motivaciones y capacidades. La adaptación curricular individual se convierte en un interesante

instrumento de diseño y desarrollo curricular, al ofrecer la posibilidad de proponer soluciones a la medida de las dificultades de aprendizaje.

La dificultad de atender individualmente a todos los alumnos no debe convertirse en obstáculo para atender a la diversidad y, siempre que sea posible, habrá que contar con la variedad de recursos humanos y materiales que el sistema educativo pone a disposición de los responsables de la educación.

CAPITULO 5

ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

INTRODUCCIÓN

La lectura, es sin duda, uno de los temas educativos más importantes, leer es el vehículo principal para recibir información, ampliar el conocimiento o incorporarse a la vida de la comunidad. La comprensión del texto escrito, fundamental para cualquier persona, y objetivo central de todo proceso educativo, adquiere más relevancia en las personas con necesidades educativas especiales, como en el caso de las personas con discapacidad auditiva.

En este capítulo se realizará una descripción general del programa educativo de la SEP, de educación primaria en el área de la lectura y escritura. Posteriormente, se revisarán las etapas en la adquisición de la lectura y escritura. Después, se describirán las variables que intervienen en este proceso, finalmente se mencionarán algunas estrategias lectoras que emplean los niños con discapacidad auditiva.

La lectura y la escritura consisten en operaciones extremadamente complejas, en las que intervienen numerosos procesos cognitivos, desde la percepción visual de las letras hasta la obtención global del significado, que tienen como fin último la atribución de significado a un texto escrito. La lectura, además, supone un proceso de construcción en cuanto que se combinan los nuevos elementos que ofrece un texto con los conocimientos previos que posee el lector sobre el mundo o, en el caso de los aprendices lectores, con los conocimientos que tenga adquiridos en un determinado momento. Los esquemas de conocimiento de los que disponen los niños les permiten integrar y entender la nueva información que se les presenta.

Dentro del plano educativo, la lectura y escritura posee gran interés, ya que constituye el instrumento básico para el aprendizaje escolar. La mayor parte de dicho aprendizaje se lleva a cabo a través de textos escritos, y una adecuada competencia en lectura abre el camino a todas las áreas de aprendizaje. Asimismo, es el contexto escolar donde se inicia el proceso sistemático para su aprendizaje, resultando ser un momento especialmente importante para la adquisición de aquellas destrezas y habilidades que posibilitaran llegar a adquirir un adecuado nivel de competencia lectora.

5.1 PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA EN EL NIÑO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

La adquisición de la escritura es una actividad de procesamiento de información cuyas exigencias cambian a medida que la habilidad se desarrolla.

El desarrollo del lenguaje, en su conjunto abarca tanto aspectos comprensivos como productivos. Así la forma comprensiva se refiere tanto a la comprensión del lenguaje oral (ser capaz de captar los mensajes que un hablante está transmitiendo o escucha) como al escrito (comprender los mensajes que se encuentran en lenguaje escrito). La forma productiva implica la capacidad para expresar oralmente las ideas (lenguaje oral) y también por escrito (escritura).

El lenguaje oral se diferencia mucho del escrito, no obstante dentro de estos existen sus semejanzas. El siguiente cuadro presenta una serie de diferencias que son importantes tener en cuenta, ya que indican la complejidad de las demandas del lenguaje escrito (escritura) sobre el lenguaje oral (lectura), este hecho explica que su adquisición se presente con mayor dificultad en un alumno con discapacidad auditiva que en un alumno oyente (Detior, 1996).

TABLA 5. DIFERENCIAS ENTRE EL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO ASÍ COMO LAS SEMEJANZAS ENCONTRADAS EN ALUMNOS OYENTES (TOMADO DE DETIOR, 1996).

DIFERENCIAS	
LENGUAJE ORAL	LENGUAJE ESCRITO
Usa señales sonoras (auditivas)	Usa señales gráficas (visuales)
Se desarrolla en el tiempo esperado	Se desarrolla en el espacio
Efímero (requiere de más memoria activa)	Permanece (menos memoria)
Actividad lingüística primaria	Actividad lingüística secundaria
Se adquiere de forma natural participando en contextos culturales	Requiere necesariamente de enseñanza sistemática
Aspectos prosódicos y paralingüísticos	Aspectos no presentes
Sin límite entre las palabras	Separación por espacios en blanco
Producción en interacción social	Actividad individual
Informal, coloquial	Formal, requiere planificación
Ritmo impuesto por los interlocutores	El lector impone su propio ritmo de trabajo
SEMEJANZAS	
Ambos son sistemas lingüísticos	
Ambos son sistemas productivos	
Ambos son sistemas producidos culturalmente	

TABLA 6. DIFERENCIAS ENTRE EL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO ENCONTRADAS EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA (TOMADO DE DETIOR, 1996).

DIFERENCIAS	
LENGUAJE ORAL	LENGUAJE ESCRITO
No percibe las señales sonoras (auditivas)	Falta de habilidades (visuales)
No se desarrolla en el tiempo esperado	No se desarrolla en el espacio
Al no percibir sonidos no desarrolla su actividad lingüística primaria	No desarrolla su actividad lingüística secundaria
Se adquiere por el modo de oralización o lenguaje de señas	Requiere enseñanza sistemática y apoyo individualizado
No hay desarrollo de aspectos prosódicos y paralingüísticos	Aspectos no presentes
Límite entre las palabras	Separación por espacios en blanco
Aislamiento social	Actividad individualizada
No hay producción	Requiere planeación formal y adecuaciones curriculares específicas
No hay ritmo	El lector impone su propio ritmo de trabajo

5.1.1 La escritura desde el enfoque cognitivo

La escritura se considera una actividad cognitiva compleja que requiere el esfuerzo combinado de una serie de operaciones o subcomponentes así como un complejo de conocimientos. Una forma específica es cómo la escritura se concibe como un proceso interactivo de construcción del conocimiento, que en la lectura se da entre la información del texto, información que en una primera aproximación es de tipo visual, que implica el proceso perceptivo visual y una serie de procesos que lleva a cabo el lector para descifrar el mensaje escrito o para producirlos como es en el caso de la escritura. En los alumnos oyentes hábiles leer y escribir aparecen como actividades rutinarias, sin embargo en los alumnos con discapacidad auditiva esta es una tarea que requiere de apoyos dentro del aula (visuales), reforzadores extrínsecos, adecuaciones curriculares realizadas por docentes así como del apoyo de especialistas que faciliten que el niño perciba los sonidos del mundo que le rodea.

La naturaleza de la ejecución como del proceso de adquisición de estas habilidades puede calificarse básicamente mediante cuatro rasgos que la determinan, así se puede caracterizar el lenguaje escrito como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo (Detior, 1996).

TABLA 7. ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES DEL LENGUAJE ESCRITO (ESCRITURA)
EN ALUMNOS OYENTES

PROCESO	FORMA DE ADQUISICIÓN
Constructivo	La adquisición del lenguaje escrito es un proceso paulatino y los niños deben comprender que no representa aprender un sistema de codificación (escritura) o de decodificación (lectura) mediante los que se transcriben las correspondencias entre fonemas y grafemas sino que implican una elaboración e interpretación, una reconstrucción por parte del sujeto que tiene que construir el significado combinando las demandas de la tarea y sus conocimientos previos (Ferreiro y Teberosky, 1979).
Activo	Mientras más trabaje, cuestione, elabore, transforme la información mayor será su comprensión, mejor será su aprendizaje y la calidad de los resultados finales.
Estratégico	La escritura implica poner en marcha estrategias de planificación, de generación y organización de las ideas, de revisión de textos ya elaborados, etc.
	El desarrollo de la escritura-lectura como en todos los aprendizajes, el deseo de querer escribir y leer, la estabilidad emocional, el autoconcepto, el interés por aprender, en definitiva los factores

Afectivo	afectivo-motivacionales que van a influir altamente en los logros del alumno. Asimismo se debe de buscar que los materiales y las actividades que se proponen sean atractivos de interés a los niños hasta hacer que la experiencia de la lectura-escritura sea gratificante, compartida, donde se valoren los mensajes y textos creados por los propios niños lo que fomenta las interacciones y ayuda entre compañeros.
----------	---

TABLA 8. ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES DE LA ESCRITURA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

PROCESO	FORMA DE ADQUISICIÓN
Constructivo	Conocimientos previos que permitan al niño participar en actividades constructivas, explicando la finalidad y las estrategias a utilizar, activando el conocimiento del niño con discapacidad auditiva a través del diálogo, de formulación de preguntas, explicación de conceptos clave y proporcionar un ambiente estimulante para el desarrollo del lenguaje escrito.
Activo	Permitir que el alumno se perciba como un agente activo respecto a la tarea, regulando y manteniendo su atención generando nuevas imágenes, preguntas, apoyándole con nuevos recursos y estrategias cognitivas que lo lleven a la búsqueda e integración de la información.
Estratégico	Una implicación educativa evidente es que estas estrategias deben de enseñarse a los niños de una manera explícita, algunos niños las alcanzan de modo indirecto por tal motivo deben de ser apoyados para que se den cuenta de su importancia y adquirirlas mediante una práctica guiada.
Afectivo	El desarrollo de la escritura y lectura como en todos los aprendizajes, el deseo de querer escribir y leer, la estabilidad emocional y el autoconcepto, el interés por aprender, en definitiva los factores afectivo-motivacionales que van a influir altamente en los logros del alumno. Se debe de buscar que los materiales y las actividades que se proponen sean atractivos y que interesen a los niños hasta hacer que la experiencia de la lectura y escritura sea gratificante, compartida, donde se valoren los mensajes y textos creados por los propios niños y se fomenten las interacciones y ayuda entre compañeros.

5.1. 2 Mecanismos de la escritura

En la escritura-lectura se deben distinguir los que son mecanismos de comprensión lingüística general de los mecanismos específicos que sirven para la codificación y decodificación de las palabras. Al tratarse de comprensión escrita es difícil deslindar qué parte es debida a los mecanismos generales de la comprensión del lenguaje oral y cuál a los específicos del lenguaje escrito, ya que los primeros son compartidos en ambas modalidades del lenguaje y existen múltiples interrelaciones entre ellos. Los dos mecanismos son necesarios para una adecuada ejecución pero el dominio de los específicos es determinante (Alegria y Leybaert, 1997).

5.2 PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN EL NIÑO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Investigaciones referentes al aprendizaje de la lectura indican que éste inicia tiempo antes de que el niño asista a la escuela. El proceso empieza en el hogar en donde el niño interactúa con su lengua materna y con un ambiente en el que se encuentran materiales impresos de diversa índole tales como periódicos, libros, cartas, recetas de cocina, anuncios en la televisión, etc., además de que los miembros de la familia funcionan como modelos reales en diferentes actos de lectura y escritura.

Lance (1994) menciona diferentes actividades en el hogar que impulsan el aprendizaje de la lengua escrita. En la lectura de cuentos a los hijos, los padres les hacen preguntas acerca de la trama, señalan y explican ilustraciones, o mantienen pequeñas discusiones sobre el contenido del cuento. También se emplean elementos tales como modulación en la intensidad de la voz, diferente entonación ante estructuras interrogativas, imperativas, admirativas, así como el cambio de tono en los diálogos de los personajes de cuento.

Los elementos del habla funcionan como pautas extralingüísticas y contribuyen al significado en la comunicación. Durante estos actos de lectura el niño adquiere vocabulario asociado a diversos contextos, así como a reglas sintácticas y semánticas convencionales del texto entre otros.

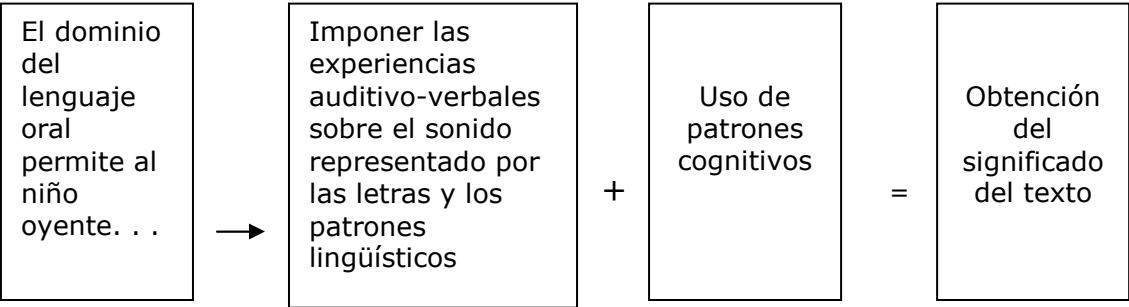
Lancy (1994) encontró que la narración de historias, eventos familiares, y explicaciones que se presentan en el hogar, ayudan al niño a entender que existe una secuencia de hechos cercana a las que encontrará después en libros de historia y narraciones. Los niños hacen conexiones entre esas experiencias orales en el hogar y los textos escritos; entre mayor sea la calidad y la cantidad de esas experiencias lingüísticas se incrementa la posibilidad de éxito en la adquisición de la lecto- escritura.

La manera en la que los niños con discapacidad auditiva aprenden a leer difiere enormemente de los niños oyentes a pesar de que ambos atraviesan por los mismos niveles de conceptualización de la lengua escrita (Adame y Espinosa, 1995). Ello es debido a que los niños con discapacidad auditiva no desarrollan un lenguaje oral que les apoye para acceder con facilidad a un sistema escrito con base fonética. Esta situación y la conjugación de variables que fueron mencionadas, son las causas que marcan la diferencia en el manejo y desempeño de la lectura entre los niños con discapacidad auditiva y los niños oyentes.

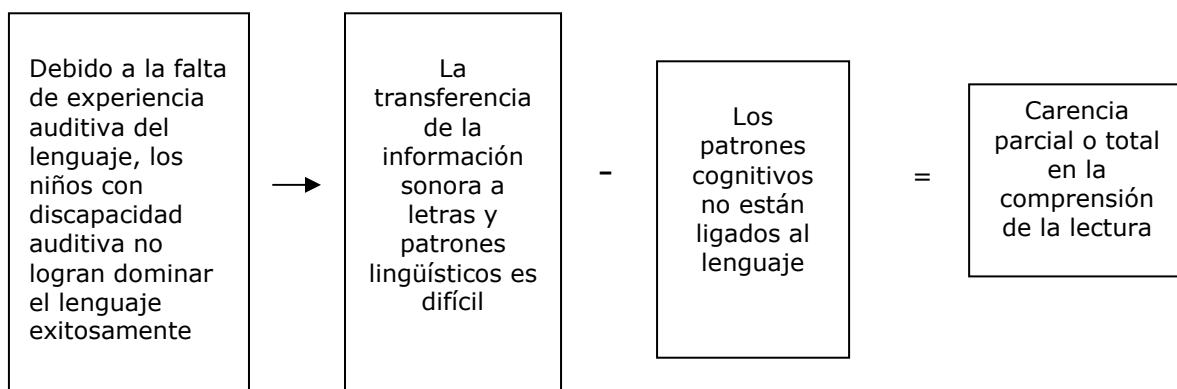
Moore (1996), King y Quigley (1985) citan estudios referentes al desempeño de los niños con discapacidad auditiva en la lectura. Un factor común en esos estudios son los escasos logros que obtienen los niños con discapacidad auditiva en comparación con los niños oyentes de la misma edad. Al mismo tiempo los autores enfatizan que, afortunadamente, esta discrepancia en la mayoría de los casos, no es debida a la carencia de capacidad intelectual o a la dificultad en los procesos cognitivos de los niños con discapacidad auditiva, en muchos casos es la falta de un lenguaje interiorizado.

Para los niños con discapacidad auditiva la posibilidad de adquirir un lenguaje oral, se dificulta debido a que las experiencias que están conectadas al lenguaje la mayor parte del tiempo, sin embargo la pérdida auditiva y otras variables agregadas a ella interrumpen el proceso normal en la comprensión de la lectura (Moore, 1996).

TABLA 9. COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN NIÑOS OYENTES



Dificultades en la lectura de comprensión en niños con discapacidad auditiva



Quigley y Peter (1984) encontraron variables que surgen del texto y que pueden interferir o apoyar la comprensión de la lectura. Estas variables son: vocabulario, sintaxis y lenguaje figurativo.

El conocimiento del vocabulario y su significado es un factor relevante en el acto de la lectura. Los autores mencionan que entre mayor sea el conocimiento del vocabulario habrá una mejor comprensión del texto y rapidez en la lectura. La adquisición de nuevo vocabulario en niños con discapacidad auditiva es más lento que en niños oyentes, esto puede deberse a que muchas de las experiencias de niños con discapacidad auditiva no están ligadas a elementos del lenguaje, es decir, desconocen el nombre o etiqueta (significante) de eventos, objetos o personas incluidos en sus vivencias. El desconocimiento de vocabulario dificulta y lentifica la adquisición de la lengua oral o escrita.

Tanto en la comunicación cotidiana como en los textos se usa el lenguaje figurativo, por ello la habilidad para emplear el lenguaje figurativo está muy relacionada con el uso de la lengua oral. Proverbios, metáforas, expresiones idiomáticas están presentes en la comunicación oral. El conocimiento de estas características del lenguaje está relacionado a las experiencias, inferencia y al uso de diversos significados de las palabras en los alumnos con discapacidad auditiva.

Muchos niños con discapacidad auditiva encuentran que el texto escrito es el medio más eficaz para recibir información, por encima de la lectura labial, los signos y el deletreo normal. Esto nos lleva a conocer las estrategias que utilizan para leer y saber donde se encuentran los problemas fundamentales, y así aplicar los métodos más adecuados para hacer más fácil la comprensión del texto escrito.

Este tiene un gran peso en el proceso de lectura, este tipo de codificación no es necesaria para obtener el significado de las palabras sino que más bien su importancia deriva del papel crucial que ocupa en el procedimiento de la secuencia, necesaria para la comprensión de un texto. Las personas con discapacidad auditiva utilizan diferentes códigos: visuales, fonológicos, signados (lenguaje empleado por medio de señas manuales) o dactílicos, según sea la tarea propuesta y el tipo de código lingüístico interiorizado por cada uno de los alumnos.

El niño puede comenzar utilizando un código signado porque es el lenguaje que ha interiorizado en edades tempranas con más facilidad, posteriormente va remplazando este código por el código fonológico, de interiorización más lenta y laboriosa, pero más compatible con el sistema alfabético de escritura y de mayor utilidad.

La adquisición temprana del lenguaje de signos puede favorecer por tanto un aprendizaje de la lectura a través de dos caminos: en primer lugar posibilitando la adquisición de un segundo lenguaje, el lenguaje oral, que se ajusta mejor a las características del texto escrito; y en segundo lugar, haciendo posible que el niño comprenda textos en los que se han incorporado la representación gráfica y esquemática de los signos.

Así, el niño se va entrenando en descifrar un texto, percibir que la lectura es un proceso para obtener información, organizar los sucesos de forma secuencial y mantener en su recuerdo partes de esta secuencia, que le permitan después encontrar el significado. Posteriormente, estas habilidades pueden transferirse con más facilidad a la tarea de comprender un conjunto de signos, que representan los elementos que constituyen el lenguaje oral.

Quigley (1976) ha señalado las dificultades de los niños oyentes y con discapacidad auditiva, para enfrentarse a determinadas construcciones sintácticas, especialmente las oraciones pasivas. Comprobó que en algunos casos los niños comprenden el vocabulario de una frase y su significado completo, si está expresado de forma simple y afirmativa, pero que obtienen un significado erróneo cuando la estructura gramatical es más compleja. Su análisis puso de manifiesto que, las estructuras más difíciles eran la pasiva, las conjunciones y objeto indirecto, siendo las frases activas y afirmativas las más sencillas.

Cuando a los niños con discapacidad auditiva se les proporcionan historias completas, significativas, interesantes y predecibles, a menudo progresan en su comprensión lectora. Por ello es importante proporcionar a los niños textos amplios y

contextualizados, que les permitan construir el significado a pesar de las palabras poco familiares o de la dificultad de la sintaxis.

Cuetos y Rodríguez (1996) encontraron que los niños con discapacidad auditiva, eran más capaces de comprender frases en voz pasiva cuando se les preguntaba dentro de un contexto determinado, que cuando no se proporcionaba esta información. También se ha comprobado que estos niños recuerdan mejor los textos familiares que los poco familiares, lo cual puede ser debido a la utilización de esquemas previos de conocimiento. No obstante, hay que señalar que pueden influir otros factores, como el conocimiento del vocabulario o la sintaxis más sencilla en los textos familiares.

5.3 ETAPAS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Las siguientes etapas de la lectura-escritura fueron tomadas para la enseñanza en alumnos con discapacidad auditiva.

5.3.1 Lectura

La adquisición de la lectura comprende tres etapas diferenciadas por objetivos concretos, al mismo tiempo que están interrelacionadas, y en ocasiones, deben trabajarse simultáneamente los objetivos de una y otra. La razón fundamental es que deben mantenerse y consolidarse las condiciones de comprensión, fluidez y motivación en cualquier momento del proceso (Troncoso, 1999)

PRIMERA ETAPA

La primera etapa de la lectura es la percepción global y el reconocimiento de las palabras escritas comprendiendo su significado. Lo importante de esta etapa es que el alumno entienda en qué consiste leer, es decir, que a través de unos símbolos gráficos, se accede a significados y a mensajes. Se comienza con palabras aisladas y pronto se le presentan frases.

El objetivo general de esta etapa es el que alumno reconozca visualmente, de un modo global, un gran número de palabras escritas, comprendiendo su significado. El reconocimiento deberá producirse, tanto si las palabras se le presentan aisladas de una en una, cómo para formar frases. Las frases a su vez pueden presentarse de forma aislada o formando partes de relatos sencillos.

Los objetivos específicos son que el alumno:

- a) Reconozca su nombre escrito y el de 4 o 5 miembros de su familia.

- b) Reconozca y comprenda el significado de 15 a 20 palabras escritas, formadas por 2 sílabas directas (p.ej., casa, pato). Entre las palabras deben de incluirse 2 o 3 verbos de acciones conocidas por el niño, escritos en tercera persona del singular del presente del indicativo (come, mira).
- c) Reconozca de 50 a 60 palabras incluyendo las anteriores. La mayoría de las palabras estarán formadas por dos sílabas directas (p.ej., gato, cama) y algunas de ellas por 3 sílabas (p, ej., paloma, camisa). Entre las palabras deben de estar incluidos 5 verbos en primera y tercera persona del singular del tiempo presente y algunos adjetivos.
- d) Reconozca un total de 80 a 100 palabras. Entre las palabras deben de estar incluidas 10 con 3 o 4 sílabas directas y de 5 a 10 palabras con la sílaba final trabajada. Entre las palabras deben de estar incluidos de 5 a 10 verbos, cuyo significado sea conocido por el niño.
- e) Reconozca en total entre 140 y 160 palabras, entre las que se incluirán 20 con una sílaba inversa, algunas conjunciones y algunas preposiciones.
- f) Reconozca unas 200 palabras entre las que se incluirán algunas palabras con grupos consonánticos.

Esta lista de objetivos específicos puede servir de orientación para el orden a seguir, pero es preciso utilizarla con gran flexibilidad.

SEGUNDA ETAPA

En la segunda etapa de la lectura se trabaja el aprendizaje de sílabas, para que el alumno comprenda que hay un código que permite acceder a cualquier palabra escrita no aprendida previamente, una vez dominado el código podrá leer todos los textos escritos.

El objetivo general es que el alumno lea con fluidez y soltura palabras formadas por cualquier sílaba, comprendiendo inmediatamente su significado.

Los objetivos específicos son que el alumno:

- a) Se dé cuenta de que las palabras están formadas por sílabas.

- b) Componga, con un modelo, palabras conocidas de 2 sílabas directas.
- c) Componga, sin modelo, palabras que conoce con sílabas directas que se le entregan.
- d) Reconozca y lea las 2 sílabas que utiliza para formar una palabras.
- e) Componga, con 2 sílabas conocidas, palabras con significado no reconocidas.
- f) Reconozca rápidamente y lea todas las sílabas directas de 2 letras.
- g) Forme palabras que se le dicten o él piensa, eligiendo las sílabas directas que necesite.
- h) Lea sin silabear, con comprensión, palabras no reconocidas previamente, que estén formadas por sílabas directas.
- i) Componga un modelo, palabras que tengan una sílaba trabada.
- j) Reconozca y lea sílabas trabadas.
- k) Componga, sin modelo, palabras de 2 sílabas, una de ellas trabada.
- l) Lea con fluidez palabras de 2 sílabas, una de ellas trabada.
- m) Componga con modelo, palabras que contienen una sílaba inversa.
- n) Reconozca y lea sílabas inversas.
- o) Componga, sin modelo palabras que contengan sílabas inversas.
- p) Componga, con modelo palabras con un grupo consonántico y una sílaba directa.
- q) Reconozca y lea los grupos consonánticos.
- r) Lea con fluidez palabras que contengan grupos consonánticos.

TERCERA ETAPA

En esta tercera etapa se propone lograr que el alumno lea textos, progresivamente más complejos, que le permitan hacer un uso práctico y funcional de sus habilidades

lectoras, usar la lectura como una actividad lúdica de información y entretenimiento y aprender de la información escrita que le rodea.

El objetivo general es que el alumno adquiriera soltura, fluidez y afición suficientes para leer textos largos, cuentos y otros libros. Este objetivo se complementa con tres fines u objetivos permanentes:

1. Que el alumno haga uso habitual y funcional de la lectura.
2. Que el alumno disfrute leyendo y elija la lectura como una de sus actividades favoritas en los ratos de ocio.
3. Que desarrolle sus capacidades intelectuales y aprenda a través de la lectura.

Los objetivos específicos son que el alumno:

- a) Lea con seguridad, fluidez y captando el significado, palabras formadas por cualquier tipo de sílabas.
- b) Lea con soltura frases formadas por cualquier tipo de palabras comprendiendo su mensaje.
- c) Lea en voz alta haciendo las pausas adecuadas y con buena entonación.
- d) Lea textos cortos, articulando cada palabra de modo inteligible, sin perder con ello fluidez lectora y la comprensión de lo leído.
- e) Explique verbalmente el significado del vocabulario básico de los textos que lee.
- f) Responda a preguntas sobre la lectura, de forma verbal o escrita.
- g) Haga un breve resumen.
- h) Lea en silencio, comprendiendo el texto.
- i) Use el diccionario para comprender el significado de las palabras.
- j) Haga uso de sus habilidades lectoras para informarse.

- k) Se la lectura como fuente de nuevos conocimientos, como ayuda para ampliarlos y como medio para profundizar en temas que conoce o le interesan.
- l) Dedique voluntariamente parte de su tiempo libre a la lectura.
- m) Valore y disfrute la lectura de poemas y otros textos de alta calidad literaria.

5.3.2 Escritura

La enseñanza-aprendizaje de la escritura está dividida en tres etapas, con objetivos específicos e interrelacionados. No es preciso completar todos los objetivos de una etapa para trabajar la siguiente.

PRIMERA ETAPA

La primera etapa se considera previa a la escritura porque los objetivos van encaminados a lograr el dominio de los trazos, sin hacer letras y a desarrollar el control motor. El niño aprende y practica el trazado de las líneas que le servirán después para hacer las grafías. Se da prioridad a los aspectos perceptivo motores frente a los lingüísticos.

El objetivo general de esta etapa es que el alumno desarrolle las habilidades perceptivas y motrices para trazar todo tipo de líneas necesarias para hacer más adelante las primeras letras y enlazarlas.

Los objetivos específicos son que el alumno:

- a) Sostenga el instrumento de escribir del modo más adecuado para controlar y ver los trazos que realiza.
- b) Sea capaz de trazar de modo automático, en la dirección correcta, todo tipo de líneas. El niño debe saber donde comenzar el trazo, qué trayectoria seguir y hacerlo habitualmente.
- c) Controle sus movimientos manuales de modo que puede inhibirse a tiempo, para no sobrepasar los límites señalados para cada uno de los trazos.
- d) Adquiera una destreza manipulativa para el trazado que le permita ajustarse a las rayas de puntos o líneas discontinuas de los trazos, sin perder la soltura del movimiento.

- e) Copie de un modelo diversas líneas y grafismos: vertical, horizontal, cruz, círculo, etc.
- f) Trace al dictado, sin modelo, las líneas y grafismos que se le indiquen: línea vertical, horizontal, inclinada, ondulada, la cruz, el uno, el círculo, etc.

SEGUNDA ETAPA

La segunda etapa es la llamada de iniciación a la escritura porque el alumno empieza a trazar las letras y a enlazarlas formando sílabas y palabras. También escribe sus primeras frases. Aunque en esta etapa sigue dedicándose especial atención a los aspectos gráficos, e incluso se empieza ya a hablar de caligrafía, se trabajan también los componentes lingüísticos del lenguaje escrito. El niño empieza a transmitir significados, aunque sean tan elementales como una palabra sola.

El objetivo general de la segunda etapa del método de escritura es que el niño aprenda el trazado de cada una de las letras del alfabeto, el enlace o unión de letras en sílabas y la formación de palabras y primeras frases.

Para lograrlo, se trabaja poco a poco, teniendo en cuenta los objetivos específicos en los que se procurará que el alumno:

- a) Repase con ayuda su nombre escrito con líneas de puntos.
- b) Trace sin ayuda las vocales que tiene su nombre.
- c) Trace sin ayuda las consonantes de su nombre.
- d) Trace sin ayuda la mayúscula inicial de su nombre.
- e) Repase correctamente, sin ayuda, su nombre escrito con líneas de puntos.
- f) Escriba su nombre copiándolo de un modelo.
- g) Escriba su nombre, sin modelo, de modo claro y legible.
- h) trace todas las vocales.
- i) Trace todas las consonantes.

- j) Trace las diferentes combinaciones de consonante y vocal enlazadas formando sílabas directas.
- k) Complete palabras escribiendo las sílabas que falten.
- l) Escriba palabras sencillas copiándolas.
- m) Escriba palabras con dos sílabas directas sin modelo.
- n) Escriba palabras de sílabas directas.
- o) Escriba palabras con una sílaba directa y otra trabada.
- p) Escriba palabras que tengan una sílaba inversa.
- q) Escriba palabras que tengan un grupo consonántico.
- r) Escriba cualquier palabra que se le dicte.
- s) Escriba palabras que él piense: completando frases, contestando preguntas, haciendo listados, etc.
- t) Escriba frases sencillas.

Esta lista de objetivos específicos puede servir de orientación para el orden a seguir, pero es preciso utilizarla con gran flexibilidad.

TERCERA ETAPA

La tercera etapa es la denominada de progreso en la escritura, en ella, sin descuidar la caligrafía, se atiende fundamentalmente al significado, al contenido, a qué se transmite y a como se hace desde el punto de vista de las normas de la lengua. Por tanto, la ortografía, la gramática, la morfología y la sintaxis ocupan un lugar destacado en la programación, en el desarrollo de las sesiones y en la realización de los ejercicios.

El objetivo general es que el alumno utilice habitualmente la escritura manuscrita para las actividades de la vida diaria, para resolver situaciones que requieren escribir y para comunicarse con otros.

Los objetivos específicos se enumeran, a efectos didácticos, cada uno bajo el epígrafe del aspecto concreto al que se refieren.

Caligrafía.

1. Aprenda a trazar las mayúsculas de todas las letras del alfabeto.
2. Escriba con su letra personal, proporcionada y legible, palabras y frases.

Ortografía.

3. Utilice las mayúsculas siempre que correspondan.
4. utilice adecuadamente el punto, la coma y otros signos de puntuación.
5. utilice los signos de interrogación y exclamación, cuando sea preciso.
6. el alumno utilice b o v, g o j, c o z, etc., según las reglas gramaticales.

Vocabulario.

7. Escriba listas de nombres pertenecientes a una categoría determinada.
8. Escriba palabras familiares y derivadas de otras.
9. Escriba diminutivos, aumentativos, sinónimos y antónimos.
10. Escriba palabras que comiencen con cada una de las letras del alfabeto

Morfosintaxis.

11. Escriba frases de cuatro a cinco palabras concordancia correcta de género y número.
12. Escriba frases empleando de un modo adecuado los tiempos de los verbos presente, pasado y futuro.
13. Escriba con estructura correcta frases enunciativas de más de cinco palabras.
14. Escriba un texto descriptivo o narrativo de dos o más frases relacionadas entre sí.
15. Utilice habitualmente la escritura en situaciones de la vida cotidiana, escolar y social, para hacer listados para llenar formularios impresos y controles escolares, escribir mensajes y cartas, copiar instrucciones.
16. Escriba pequeños relatos en los que narre con coherencia en comienzo, el nudo o trama y el desenlace.
17. Escriba redacciones o pequeños ensayos sobre diversos temas de interés.
18. Escriba sus propias creaciones.

5.4 VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA Y ESCRITURA

Las variables que influyen en el proceso de aprendizaje y el dominio de la lectura en niños con discapacidad auditiva pueden ubicarse en tres grupos, las relacionadas con el lector, el medio ambiente y la enseñanza de la lectura.

TABLA 10. VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Lector:	Nivel de pérdida auditiva Medios de comunicación Habilidades del lector
Factores ambientales:	Ambiente lingüístico Nivel socioeconómico
Enseñanza:	Formación del maestro Métodos de enseñanza

Lector

- Nivel de pérdida auditiva

En la primera parte de este documento se describió el nivel de pérdida auditiva y en consecuencia como afecta el lenguaje oral. De esta forma los niños con discapacidad auditiva no tienen un fácil acceso al sistema de escritura el cual depende de patrones semánticos, fonológicos, sintácticos y pragmáticos de la lengua oral.

Jansema (1975) encontró que la relación entre el vocabulario y la comprensión en la lectura están inversamente relacionadas con el nivel de pérdida auditiva.

King y Quigley (1985) encontraron que los niños con pérdida auditiva tienen un rendimiento menor en el desempeño de actos de lectura. Parte de esta explicación puede ser porque los niños con discapacidad auditiva se basan sobre todo en la visión para adquirir lenguaje, y las habilidades de la lectura requieren experiencias auditivas del lenguaje.

- Medios de comunicación

Desafortunadamente la mayoría de los métodos para lectura han sido desarrollados para niños oyentes, esos métodos se basan en la lengua oral.

La metodología y las estrategias en la enseñanza de la lectura deben basarse en el o los medios de comunicación que el niño prefiere (oral, manual u otro). El maestro necesita conocer el modo de comunicación de cada uno de sus alumnos para planear e individualizar la instrucción de la lectura.

No obstante es importante presentar en edades tempranas un código lingüístico signado a los niños con discapacidad auditiva. El lenguaje de signos se ha convertido en un lenguaje prohibido y no utilizado en las escuelas integradoras, es considerado como un conjunto de gestos icónicos poco articulados y sin capacidad de referirse a nociones abstractas. Sin embargo, los estudios lingüísticos realizados sobre los lenguajes de signos especialmente sobre el American _Sign Language, han afirmado que este lenguaje presenta todas las características de un auténtico lenguaje.

Sería demasiado extenso entrar en la polémica sobre el valor lingüístico, sobre las posibles diferencias existentes entre el lenguaje de signos y el lenguaje oral, sin embargo la importancia de adquirir el lenguaje oral y la utilización conjunta con el lenguaje signado en edades tempranas favorece el proceso de comunicación de los niños con discapacidad auditiva así como el desarrollo de su capacidad intelectual.

Se debe de tener en cuenta que el lenguaje de signos no debe considerarse únicamente como un lenguaje realizado por las manos, sino que incluye también la expresión facial, el movimiento de los labios, la postura y el movimiento del cuerpo. Este lenguaje de signos cuyo orden y estructura sintáctica no se corresponde con el lenguaje oral, es el lenguaje que aprenden los niños con discapacidad auditiva cuyos padres también tienen discapacidad auditiva, sin embargo para los hijos con discapacidad auditiva padres oyentes existe mayor dificultad para aprender un lenguaje en donde el orden es distinto al lenguaje oral, que basa gran parte de sus reglas y modulación en sus expresiones faciales y corporales, por ello tienden a aprender un lenguaje adaptado, basado en el vocabulario del auténtico lenguaje signado, pero sin respetar su orden natural, por ello es más fácil aprenderlo y utilizarlo simultáneamente con el lenguaje oral, pero plantea inconvenientes importantes: se pierde riqueza, expresión, modulación y capacidad referencial (Marchesi, 1985).

- Habilidades del lector

El conocimiento previo del niño es importante en el proceso de la lectura porque toda la información y conceptos que el obtiene de experiencias pasadas se almacenan en su memoria semánticamente. Durante la lectura el niño activa ese conocimiento cuando éste está relacionado con el contenido del texto. El conocimiento previo le permite al niño manejar y comprender la información más fácilmente. Durante la lectura esas conexiones permiten al niño crear, confirmar o descartar hipótesis, así como crear conclusiones sobre el contenido del texto. Muchos niños con discapacidad auditiva no pueden hacer conexiones entre el conocimiento previo y el contenido del texto porque sus experiencias no están ligadas a un lenguaje que funciona como puente que une sus vivencias a la información escrita.

Factores ambientales

Dentro de este apartado se menciona la influencia de los factores ambientales en el niño tales como el ambiente lingüístico en donde el niño encuentre, modele y estimule el desarrollo del lenguaje y el nivel socioeconómico el cual a su vez tiene influencia en el proceso de aprendizaje de la lectura.

- Ambiente lingüístico

Cuando un niño con discapacidad auditiva no tiene patrones de lenguaje convencionales de manera consistente, como en el caso de muchos niños con discapacidad auditiva hijos de padres oyentes, el proceso de desarrollo de la lectura es interferido porque no existen elementos lingüísticos que puedan ser asociados con la lengua escrita. En estos casos el proceso de aprendizaje se vuelve lento ya que el lenguaje y la lectura tienen que ser estimulados y enseñados al mismo tiempo.

- Nivel socioeconómico

Como se mencionó anteriormente, el nivel socioeconómico tiene influencia en el proceso de aprendizaje de la lectura, ello es en parte porque en hogares de alto nivel socioeconómico generalmente cuentan con recursos tecnológicos como la computadora, materiales impresos, modelos de escritura y lectura por parte de padres y hermanos, participación en actividades culturales, etc. Por otra parte es común observar que en hogares de bajo nivel socioeconómico esos materiales impresos no existen por falta de recursos económicos o por desinterés de los miembros de la familia en adquirirlos, en ocasiones los padres son analfabetos o no realizan actividades relacionadas con la lectura o escritura las cuales impulsarían a sus hijos a leer. King y Quigley (1985)

confirman que existe una relación entre el nivel socioeconómico y el éxito en la lectura, pero que esta relación no es determinante, lo más importante es el involucramiento de los padres de familia y un ambiente alfabetizador de calidad, independientemente del nivel socioeconómico.

Enseñanza

- Formación del docente

La enseñanza de calidad en la lectura requiere de un docente que tenga un profundo conocimiento acerca del proceso de adquisición de la lectura; el uso de métodos, estrategias y materiales de lectura que pueden ser empleados en diferentes estudiantes. El conocimiento de diversas metodologías y estrategias permiten al maestro individualizar la atención y realizar ajustes curriculares.

Además de la preparación del docente, su rol en el proceso de la enseñanza de la lectura es de vital importancia, ya que su participación puede promover o limitar las oportunidades que los alumnos desarrollen y pongan en práctica sus habilidades metacognitivas, la capacidad de inferencia y síntesis, el gusto por la lectura, etc.

Limbrick (1991) indica que un alto control y dirección del maestro en las actividades de la lectura, está relacionada con un pobre progreso en la capacidad lectora de los alumnos ya que establecen una dependencia sobre la guía.

- Métodos de enseñanza de la lectura

La enseñanza de la lectura constituye el eje central del currículo escolar y una de las preocupaciones básicas del maestro. Los métodos empleados en la enseñanza de la lectura pueden ser clasificados en método analítico o global y método sintético o fonético.

En el método analítico parte del estudio de la frase, pasando inmediatamente a descomponerla en palabras, el análisis de las sílabas y las letras y finalmente, por la síntesis a la reconstrucción de nuevas palabras. (González-Pérez y Santiustre, 1998).

Los principales inconvenientes de este método es que puede ser poco motivador para el alumno, y esto puede producir rechazo y aversión a la lectura, un segundo inconveniente es que no se tiene muy en cuenta el significado y no aparece en los primeros momentos del aprendizaje. (Trianes, M. 2001)

El método sintético también llamado fonético, comienza la enseñanza de la lectura por el medio de los fonemas, primero las vocales y después las consonantes asociándolas a la pronunciación correcta de los sonidos a los que remiten, para después pasar al estudio de la sílaba, de las palabras y, por último de las frases.

Podemos mencionar cuatro grandes desventajas de este método sintético; la primera es que se concede una excesiva preponderancia a la percepción visual frente a la auditiva, lo que presenta inconveniente para los alumnos que posean deficiencias perceptivas de tipo visual. La segunda desventaja es que al no conocer el código escrito, el alumno no puede identificar ni generar palabras nuevas hasta que esté avanzado el proceso. Una tercera desventaja es que reconocer las palabras como patrones visuales supone un gran esfuerzo y realiza fuertes demandas de la memoria. La última desventaja es que se requiere una gran preparación del profesor y un mayor esfuerzo en el desarrollo metodológico.

5.5 PROGRAMA EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

El propósito central del programa educativo de español de la SEP (1992), en la educación primaria, es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.

- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

La orientación establecida en este programa consiste en que, cualquiera que sea el método que los profesionales de la educación empleen para la enseñanza inicial de la lectura y escritura, no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos. Este es un elemento insustituible para lograr la alfabetización en el aula, en donde deben existir múltiples estímulos para la adquisición de la capacidad real para leer y escribir.

El programa propone que este aprendizaje se realice en el curso del primer grado, lo cual es factible para la mayoría de los alumnos. Sin embargo, son frecuentes las ocasiones en que, por distintas circunstancias, este objetivo no se cumple. En estos casos es conveniente y totalmente aceptable que los profesionales educativos extiendan hasta el segundo grado el periodo de aprendizaje inicial. Los programas para los seis grados articulan los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes temáticos:

- Lengua hablada
- Lengua escrita
- Recreación literaria
- Reflexión sobre la lengua

Los ejes son un recurso de organización didáctica y no una forma de separación de contenidos que puedan enseñarse como temas aislados. Son líneas de trabajo que se combinan, de manera que las actividades específicas de enseñanza integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje.

Lengua hablada

Tradicionalmente se ha dedicado insuficiente atención al desarrollo de las capacidades de expresión oral en la escuela primaria. Esta omisión es muy grave, pues las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa, con claridad, coherencia y sencillez son un instrumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social y política y en las actividades educativas.

En los primeros grados, las actividades se apoyan en el lenguaje espontáneo y en los

intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción.

A partir del tercer grado se van introduciendo actividades más elaboradas: la exposición, la argumentación y el debate. Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario. A través de estas prácticas los alumnos se habituarán a las formas de expresión adecuadas en diferentes contextos y aprenderán a participar en formas de intercambio sujetas a reglas, como el debate o la asamblea.

Lengua escrita

Es muy importante que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación. En este sentido, conviene señalar que ciertas prácticas tradicionales, como la elaboración de planas o el dictado, deben limitarse a los casos en los que son estrictamente indispensables como formas de ejercitación.

Desde el tercer grado se sugieren otras actividades. Algunas estarán relacionadas con el desarrollo de destrezas para el estudio, como la elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas a partir de la exposición de un tema. Otras tienen fines no escolares, como la comunicación personal, la transmisión de información y de instrucciones y los ensayos de creación literaria. Se pretende que a través de estas actividades los niños desarrollen estrategias para la preparación y redacción de textos de distinto tipo y se habitúen a seleccionar y organizar tanto los elementos de un texto, como el vocabulario más adecuado y eficaz.

En lo que se refiere al aprendizaje y la práctica de la lectura, los programas proponen que desde el principio se insista en la idea elemental de que los textos comunican significados y de que textos de muy diversa naturaleza forman parte del entorno y de la vida cotidiana. Los programas sugieren que los alumnos trabajen con textos que tienen funciones y propósitos distintos: los literarios, los que transmiten información temática, instrucciones para realizar acciones prácticas o los que comunican asuntos personales y familiares. Estas actividades permitirán que los estudiantes desarrollen estrategias adecuadas para la lectura de diferentes tipos de texto y para el procesamiento y uso de su contenido.

Con esta orientación se pretende que los alumnos desarrollen gradualmente la destreza del trabajo intelectual con los libros y otros materiales impresos, para que sean capaces de establecer la organización de la argumentación, de identificar ideas principales y

complementarias, de localizar inconsecuencias y afirmaciones no fundamentadas y de utilizar los diccionarios, enciclopedias y otras fuentes de información sistematizada. Estas destrezas permitirán al alumno adquirir sus propias técnicas de estudio y ejercer su capacidad para el aprendizaje autónomo.

Para la práctica regular de la lectura deberá hacerse un uso intenso de los materiales disponibles. Muchas escuelas han sido dotadas con biblioteca de aula, dentro del programa "Rincón de Lectura", y a partir del tercer grado, los alumnos reciben un libro con una selección de textos literarios, adicional al libro de texto gratuito. Los maestros y los alumnos podrán complementar y enriquecer estos recursos, para que en todas las aulas exista un acervo para la lectura, tanto la que se relaciona con las actividades escolares como aquélla que se realiza individualmente y por gusto. Adicionalmente, el programa incorpora el trabajo con diarios y revistas, instructivos, formularios y otros materiales que pueden obtenerse en la localidad.

Recreación literaria

De manera colateral a las actividades generales con la lengua escrita, en los programas se distingue el eje de recreación literaria. Con este término se quiere indicar al mismo tiempo el placer de disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación y de creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir a edad temprana.

En los programas se plantea que, a partir de la lectura en voz alta realizada por el maestro y por otros adultos, el niño desarrolle curiosidad e interés por la narración, la descripción, la dramatización y las formas sencillas de la poesía. Una vez que sea capaz de leer, el niño realizará esta actividad y la compartirá con sus compañeros.

En un nivel más avanzado, se propone que el niño se adentre en los materiales literarios, analice su trama, sus formas y sus estilos; se coloque en el lugar del autor y maneje argumentos, caracterizaciones, expresiones y desenlaces. Al mismo tiempo, se estimulará a los niños para que, individualmente o en grupo, realicen sus propias producciones literarias. Estas prácticas permiten un acercamiento que despoja a la literatura de su apariencia sacralizada y ajena y da oportunidad de que los niños desarrollen gustos y preferencias y la capacidad para discernir méritos, diferencias y matices de las obras literarias.

Reflexión sobre la lengua

En este eje se agrupan algunos contenidos básicos de gramática y de lingüística. Se ha

utilizado la expresión "reflexión sobre la lengua", justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

El aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales sencillas que los niños ya aplican, como las de género y número, se inicia desde los primeros grados, destacando su función en la claridad de la comunicación. En los grados subsiguientes se aborda la temática fundamental relativa a la oración y sus elementos, y a la sintaxis, siempre en relación con las actividades de lengua oral y lengua escrita.

Un propósito que se persigue a lo largo de los seis grados es que los niños, al mismo tiempo que conocen y hacen propias las normas y convenciones comunes del español, adviertan que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones, que tiene matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforma y renueva a través del tiempo. La naturaleza dinámica del idioma debe observarse también al reflexionar sobre la relación del español con otras lenguas. Un primer propósito consiste en que los alumnos adviertan que en el español hablado en México se usan numerosos vocablos pertenecientes a las lenguas indígenas del país. A partir de esta comprobación, los alumnos reconocerán que la existencia plena de diversas lenguas indígenas es parte de la riqueza de la cultura nacional.

Asimismo, se proponen actividades para que los alumnos adviertan, por un lado las relaciones de influencia mutua que existen entre las lenguas modernas y, por otro, para que distingan situaciones en las cuales la incorporación de términos y expresiones de origen externo deforma y empobrece el idioma, de aquéllas en las que le agrega términos y expresiones insustituibles.

5.6 CONCLUSIONES

Los objetivos de la enseñanza de la lectura y la escritura deberán diversificarse y adaptarse a la heterogeneidad de los alumnos, principalmente en aquellos que presentan alguna necesidad educativa especial, y en este caso en específico, a niños con discapacidad auditiva.

La lectura debe planearse en relación con la adquisición, desarrollo e interiorización del lenguaje oral, el proceso de lectura tiene que estar vinculado a las experiencias del niño e incorporar todos los recursos y utilizar estrategias que los niños con discapacidad auditiva puedan poner en práctica.

CAPITULO 6

METODOLOGÍA

6.1 JUSTIFICACIÓN PARA EL ABORDAJE DE LA PROBLEMÁTICA

Mejorar la enseñanza en niños con necesidades educativas especiales constituye un objetivo común de todos los profesionistas implicados, una condición que contribuye a la integración educativa, la cual proporciona a los alumnos con necesidades educativas especiales participar en todas las actividades educativas disponibles para el resto de los alumnos. La enseñanza de los alumnos con discapacidad auditiva abre nuevas vías para abordar los problemas de comunicación y de aprendizaje con importantes pérdidas; vías que una integración educativa debe de incorporar.

Los niños con discapacidad auditiva aprenderán si les damos acceso a las cosas que queremos que aprendan, el problema es que en las escuelas se espera que el niño aprenda el material curricular de forma comunicativa, dando por hecho que el niño comprende. Por tal motivo es conveniente que la enseñanza de alumnos con discapacidad auditiva se base en adecuaciones curriculares individualizadas. El trabajo conjunto con profesores, se debe de llevar a cabo para diseñar adecuaciones curriculares significativas, considerando su contexto educativo y familiar.

La posibilidad de recibir una atención educativa desde el momento en que fue detectada la discapacidad auditiva, es sin duda, una garantía de un desarrollo satisfactorio. Una atención educativa que incluya la utilización del auxiliar auditivo, intervención en el aula de apoyo, una evaluación psicopedagógica, las adecuaciones curriculares individualizadas y el trabajo con profesores, impulsan un proceso continuo en el niño con discapacidad auditiva que le permita integrarse a la escuela.

Debido a los retos y dificultades que representa el proceso de integrar alumnos con necesidades educativas especiales que pertenecen a escuelas regulares, es necesario contar con experiencias directas de lo que sucede en el ambiente escolar; por tal motivo, nuestra tesis aporta la experiencia del colegio en el proceso de integración educativa y adecuaciones curriculares.

6.2 OBJETIVOS GENERALES

- Realizar adecuaciones curriculares en el área de español para apoyar a niños con discapacidad auditiva, que están integrados al aula regular en educación básica.
- Detectar las principales necesidades educativas de los niños, dentro del aula, en el área de lectura y escritura, mediante la evaluación psicopedagógica.
- Planear estrategias para realizar las adecuaciones curriculares pertinentes, de acuerdo con las necesidades de cada niño.
- Aplicar un programa de lectura y escritura en el aula de apoyo.
- Diseñar actividades psicopedagógicas que apoyen la integración educativa.
- Promover el trabajo conjunto de profesores titulares y el grupo de apoyo en el aprendizaje de los niños.
- Conocer el progreso de los niños al finalizar el ciclo escolar, mediante una segunda evaluación psicopedagógica.

6.3 PARTICIPANTES

Dos niños con discapacidad auditiva que asistieron a un colegio particular en la delegación Cuajimalpa durante el ciclo escolar 2004-2005.

6.3.1 CASO 1

El niño tiene 7 años de edad, es un alumno con necesidades educativas especiales, asociadas a una discapacidad auditiva.

La tabla que se presenta a continuación muestra las distintas instituciones educativas a las que asistió el niño. La siguiente información es de utilidad ya que no se encuentran señales de que el niño haya repetido algún grado escolar.

TABLA 11. INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL CASO 1

Educación regular	Ciclo en el que asistió	Tiempo en meses	¿Continúa asistiendo?
Preescolar	2003-2004	12	No
Primer año de Primaria Colegio Cuajimalpa	2004-2005	12	No

La siguiente información fue tomada del expediente del niño cuando finalizó el grado preescolar, la institución tomó en cuenta las siguientes recomendaciones resultantes de la primera evaluación, en donde el niño requiere de atención adicional (especial) acentuando en el área de la lecto-escritura, participación y cooperación.

La información obtenida de la segunda evaluación realizada en el grado de preescolar indicó que se dio un gran avance en las áreas de interacción social, conductual, aspectos familiares y forma de trabajo, sin embargo requiere de apoyo individualizado. Las observaciones realizadas por la maestra fueron notas expresando que se repasen las vocales, números, sumas y restas sencillas y mejorar la conducta dentro del aula.

El niño mostró retrocesos debido a que perdió el auxiliar auditivo en noviembre del 2003, se le repuso después de cuatro meses (febrero 2004), se menciona que anteriormente ya tomaba dictado de vocales y palabras con "m" y realizaba sumas y restas sencillas.

Se reportó que el apoyo por parte de los padres era casi nulo ya que la mamá demostraba poco interés, por ejemplo la realización de tareas asignadas para hacer en casa eran inconstantes y con baja calidad.

6.3.2 CASO 2

El niño tiene 9 años de edad y presenta discapacidad auditiva.

Al ingresar al colegio en el segundo grado de primaria, se le realizó una prueba audiométrica, en la cual se determinó utilizar audífonos en ambos oídos.

El expediente no proporciona la suficiente información para conocer el desarrollo del niño.

La tabla 12 muestra las distintas instituciones educativas a las que asistió el niño. Podemos darnos cuenta que el niño no ha repetido ningún grado escolar.

TABLA 12. INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL CASO 2

EDUCACIÓN REGULAR	CICLO EN EL QUE ASISTIÓ	TIEMPO EN MESES	¿CONTINÚA ASISTIENDO?
Primer año de primaria: Escuela Fernández Montes de Oca	2002-2003	12	No
Segundo año de primaria Colegio Cuajimalpa	2003-2004	12	No
Tercer año de primaria Colegio Cuajimalpa	2004-2005	6	Si

6.4 ESCENARIO

El trabajo se llevó a cabo en un colegio particular ubicado en la delegación Cuajimalpa, que inició las actividades educativas en el año 2000. Brinda educación inicial y básica; cuenta con grupos reducidos e imparte sólo clases durante el turno matutino. Realiza actividades artístico-culturales por las tardes, para un mejor desarrollo de los alumnos, ofrece una educación bilingüe. Asisten niños regulares y niños con necesidades educativas especiales, ya que es una escuela integradora. La población es de nivel socioeconómico medio.

Haremos referencia al término de aula regular al espacio en el que los alumnos asistían cotidianamente a clases con sus compañeros y el término aula de apoyo significa el lugar donde los niños con discapacidad auditiva recibían atención individualizada.

Aula regular:

Es un espacio pequeño, de aproximadamente 4x4 metros, tiene buena iluminación, cuenta con 15 pupitres, tiene un estante grande en donde colocan los libros y materiales escolares, cuenta con dos pizarrones. Los grupos se conformaban por 10 alumnos, los niños con discapacidad auditiva se encontraban integrados a esta aula, cada uno en su respectivo grado escolar, las clases se impartían por diferentes maestros especializados en la materia. El ambiente escolar fomenta la comunicación entre los compañeros del aula, la participación y el trabajo en equipo.

Aula de apoyo:

Es un salón reducido, en el que hay dos estantes, cajas con materiales didácticos, dos mesas de trabajo, sillas, tiene buena iluminación, es un lugar donde se puede trabajar sin percibir ruidos exteriores. En esta aula se trabajó de manera individual con los niños y ocasionalmente apoyados por sus compañeros del aula regular, para fomentar el trabajo colaborativo.

6.5 DISEÑO

Estudio de casos, en el que se realizan descripciones de la experiencia y comportamiento de las personas. Este diseño se caracteriza por proporcionar un seguimiento profundo y no generalizado de los participantes.

Se presentarán los datos de la siguiente manera:

Caso 1 y 2	{	Fase 1. Evaluación inicial
		Fase 2. Adecuaciones curriculares
		Fase 3. Intervención en el aula de apoyo
		Fase 4. Evaluación final

6.6 PROCEDIMIENTO

Se consideran cuatro fases al realizar este trabajo, que describiremos a continuación:

Fase 1. Evaluación inicial. Consistió en hacer la evaluación psicopedagógica en los dos niños, para detectar las necesidades educativas especiales. Se utilizó el formato del DIAC (Documento Individual de Adecuación Curricular - SEP, 2000), que es un instrumento que permite planear y dar seguimiento al trabajo que se lleva a cabo con los alumnos con necesidades educativas especiales. Los aspectos que se toman en cuenta para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica, de acuerdo con el DIAC son:

- | | |
|---|--|
| P | 1. Datos generales |
| L | |
| A | 2. Datos relacionados con la escolarización del niño |
| N | 3. Datos significativos de la historia del niño |
| E | 4. Desarrollo actual en las diferentes áreas |
| A | |
| C | 5. Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica |
| I | |
| Ó | 6. Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño |
| N | 7. Intereses y motivación para aprender |

- S
E
G
U
I
M
I
E
N
T
O
8. Principales necesidades del niño y formulación de prioridades
 9. Adecuaciones de acceso.
 10. Adecuaciones en los elementos del currículo
 11. Socialización.
 12. Desempeño general
 13. Los padres y madres de familia
 14. Apoyo de educación especial.
 15. Compromisos
 16. Promoción y continuidad
 17. Observaciones y comentarios

Para llenar este documento se realizaron entrevistas con los profesores y personal directivo, observación directa, revisión de trabajos y tareas escolares, interacción con los alumnos, así como la revisión del programa de español de la SEP (2000).

Fase 2. Adecuaciones curriculares. De acuerdo con la evaluación psicopedagógica, que nos proporcionó información relativa a las necesidades educativas especiales de cada niño, se planearon las actividades específicas, basadas en los propósitos y contenidos del Programa Educativo de la SEP para cada grado escolar y se elaboró el material de apoyo adaptado al currículo.

También se dio apoyo y asesoría a los profesores de grupo, en la planeación de las actividades dentro del aula regular, con la finalidad de trabajar de manera conjunta los temas en ambas aulas.

Se acordó con el director del colegio que las sesiones de los alumnos en el aula de apoyo serían cuando sus demás compañeros estaban en sus clases de inglés, evitando así que los niños se rezagaran en otras materias.

Fase 3. Intervención en el aula de apoyo. Se inició el trabajo directo con los niños en el aula de apoyo, en sesiones de dos a cuatro horas por día. Cada sesión se trataba de cumplir con los objetivos y concluir las actividades planeadas para esa ocasión. Esta metodología era flexible, ya que cuando el niño no terminaba las actividades de ese día, se retomaban al siguiente o se ampliaban las horas de trabajo, pero no se extendía a más de cuatro horas diarias.

La labor de los profesores titulares y los de apoyo, permitió el trabajo conjunto de propósitos y contenidos que se revisaban en el aula regular; por ejemplo, se revisaban temas que le eran difíciles al alumno en el aula regular, para que pudiera comprenderlos con el material adaptado.

En ocasiones, alguno de sus compañeros de clase, iban directamente al aula de apoyo para trabajar con ellos alguna actividad que se les asignaba para ese día, este apoyo facilitaba que en determinado momento sus compañeros pudieran auxiliar al niño en el aula regular.

Fase 4. Evaluación final. Esta fase consistió en hacer una segunda evaluación psicopedagógica al finalizar el ciclo escolar, para conocer el progreso de los niños. Debido a que el DIAC contiene un apartado para hacer una evaluación final, se realizaron las mismas técnicas empleadas en la fase uno, tales como entrevistas, observación, revisión de trabajos y tareas, para conocer los aspectos significativos de desempeño de los alumnos.

CAPITULO 7

RESULTADOS

En este capítulo se describen tres apartados, en los dos primeros se analizarán los casos que se presentan de acuerdo con las fases descritas en la metodología y el tercer apartado describirá las estrategias empleadas en el trabajo conjunto con los profesores.

7.1 CASO UNO

FASE 1: Evaluación Psicopedagógica

Objetivo específico:

- Detectar las principales necesidades educativas de los niños dentro del aula en el área de lectura y escritura, mediante la evaluación psicopedagógica.

Los siguientes datos fueron tomados del expediente del niño, muestran las principales observaciones, esta primera evaluación psicopedagógica se realizó en marzo de 2004.

Principales observaciones:

- Tiende a ser impulsivo
- Le cuesta trabajo fijar la atención y tener contacto visual.
- Toma materiales de trabajo e interactúa rápidamente con ellos.
- Principal problema es la comunicación verbal, no se le entiende.
- Al realizar un trabajo que no es de lápiz y papel él interfiere en la actividad que se le pide.
- Puede asociar color y forma pero no nombra ni señala.
- Se recomienda una atención individualizada.
- El principal factor de trabajo escolar se deberá centrar en la lecto-escritura, adicionalmente oralice y aumente el vocabulario.

Para ingresar a este colegio los aspectos de evaluación reportados en su expediente se relacionan con las áreas de matemáticas y español; especialmente las vocales (copia), nombres propios (copia), figuras geométricas (copia) y numeración 1-5.

Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica (última vez)

La última evaluación psicopedagógica estuvo a cargo del departamento de psicología educativa del colegio.

Durante el ciclo escolar 2004-2005 el niño fue inscrito en primer grado de primaria, en el colegio actual de Cuajimalpa, la canalización se llevó a cabo por parte del programa de psicología educativa, la principal necesidad que el departamento reportó fue la de realizar adecuaciones curriculares específicamente en el área de español, se requería este apoyo para que el niño adquiriera la lectura y la escritura, esto debido a las necesidades educativas que el niño requería asociadas a su discapacidad auditiva. El niño asistió al aula de apoyo dos horas por sesión.

El servicio de actualización en la evaluación psicopedagógica, fue coordinado por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Las herramientas que se utilizaron durante la evaluación psicopedagógica fueron observación, entrevistas con el director, profesores titulares, revisión de trabajos, tareas escolares, e interacción con los alumnos. Asimismo, debido a la política del colegio no se realizó ningún tipo de prueba psicológica.

Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica (primera vez)

El siguiente apartado menciona algunos aspectos relacionados con las principales capacidades y dificultades del niño, detectados durante la evaluación psicopedagógica.

Desarrollo actual en las diferentes áreas

En las áreas de desarrollo en las que el niño se encontraba al momento de realizar la evaluación psicopedagógica encontramos por debajo del nivel de promedio del grupo el área de lenguaje, aprendizaje escolar y socioafectivo. Por arriba del promedio del grupo se encuentra el área motora, por la habilidad que tiene en la motricidad fina.

Principales capacidades del niño

COGNOSCITIVAS: Puede realizar asociación, identificación, seriaciones, clasificación, le agrada explorar el material nuevo, le gusta que le lean cuentos que el elige, sigue instrucciones sencillas y cortas, presenta buena memoria a corto y a largo plazo.

MOTRIZ: Buen desempeño de actividad motora gruesa y fina, se le facilitan las manualidades y al parecer le agradan, tiene gran habilidad en recortar, pegar, dibujar e iluminar, le gusta armar rompecabezas sencillos, la construcción de bloques con piezas pequeñas, realizar figuras de cualquier tipo con plastilina (modelado) y armar la casa de bloques.

SOCIAL: Es participativo, sabe cuales son los compañeros que lo apoyan en la realización de las actividades, le gusta convivir sólo con las niñas que lo apoyan en el trabajo, al parecer, cuando juega tiene introyectado cierto tipo de actividades que realizan los personajes de cuentos infantiles. Imita la acción y tarea que realiza el profesor cuando se le pide.

Principales dificultades del niño

COGNOSCITIVAS: No centra su atención en la información o actividad cuando hay otros estímulos distractores, su tiempo de atención en las actividades es bajo, no comprende instrucciones complejas, falta calidad y limpieza en los cuadernos de trabajo, presenta dificultades en la lecto-escritura, las actividades a realizar con lápiz y papel deben de dársele con instrucciones sencillas sino trabaja por inferencia, muestra poca iniciativa ante el trabajo y le representa un reto trabajar solo, así mismo, muestra gran impulsividad en su desempeño.

CONDUCTUAL: Ocasionalmente pelea con sus compañeros por no acceder a las peticiones, manipula con gran facilidad, es agresivo, llora constantemente para conseguir lo que quiere, también se muestra indiferente. Le cuesta trabajo aceptar las reglas establecidas, no muestra límites.

SOCIAL: El juego es solitario en ocasiones, le cuesta trabajo integrarse con compañeros de su mismo género, muestra poca disposición para el trabajo en equipo, no guarda el material que utiliza, no sabe participar en juegos de competencia y tampoco reacciona adecuadamente cuando gana o pierde en un juego, su reacción es el llanto.

Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño

En el grupo de apoyo, el trabajo se facilitó con instrucciones sencillas, cuando se trabajaba con apoyo visual y concreto, el uso del modelamiento y el trabajo en equipo ayudaba para comprender las actividades a realizar, el apoyo de sus compañeros lo condujo a lograr las metas, la realización de actividades cortas favorecieron su atención, logrando resolverlas con mayor facilidad e interés, los reforzadores positivos: social (halago y tiempo de juego) y físico (dulces, stickers), lo motivaron a continuar trabajando.

El calendario semanal le permitió hacer un automonitoreo en las actividades realizadas durante el día, el tiempo fuera y las técnicas de respiración ayudaron a disminuir los berrinches.

Intereses y motivación para aprender

Dentro de las actividades que lo motivaban se encontró que él eligiera un cuento que le llamara la atención y que se le leyera en voz alta, con modulación suave, siguiendo la lectura con el dedo y viendo las imágenes que se encontraban plasmadas, posteriormente el niño realizaba una imitación de lo que hizo el adulto.

Le resultó positivo realizar actividades lúdicas las cuales favorecieron su aprendizaje, sin embargo, las actividades que le representaron un reto fue trabajar sólo, y que al concluir una actividad no se le diera de forma inmediata el reforzador, llorar cuando no conseguía lo que quería o cuando uno no accediera a lo que él deseaba, mostrar poca disposición para el trabajo y poca limpieza en los cuadernos, así como la falta en el establecimiento de límites.

Se dio atención individualizada para realizar los contenidos de aprendizaje, las instrucciones se dieron de forma sencilla, se le apoyó a realizar las actividades para desarrollarlas y terminarlas autónomamente. La motivación para el aprendizaje se dio de forma extrínseca mediante reforzadores: sellos, stickers, tiempo libre de juego, todos de forma inmediata, al finalizar la actividad.

Principales necesidades del niño y formulación de prioridades

TABLA 13. PRINCIPALES NECESIDADES DEL NIÑO EN EL ÁREA ACADÉMICA Y SOCIAL.

ÁREA	PRINCIPALES NECESIDADES	PRIORIDADES
Académica	Aumentar su competencia en el área de Español:	
	• Adquirir la lecto-escritura • Aumentar el conocimiento de vocabulario para incrementar la expresión oral.	1 3
Social	• Establecimiento de límites	2

Como podemos darnos cuenta la prioridad al trabajar con el niño es la adquisición de la lectura y escritura, pero sin dejar del lado el establecimiento de límites que van a contribuir para mejorar el desempeño del niño en las distintas actividades.

Adecuaciones de acceso

La siguiente tabla muestra la planeación para las adecuaciones que el niño requiere, se considera una adecuación de acceso el auxiliar auditivo (implante coclear) que el niño utiliza.

TABLA 14. ADECUACIONES DE ACCESO

EVALUACIÓN			SEGUIMIENTO	
Tipos de adecuaciones de acceso	No son necesarias	En caso de que sean necesarias ¿Qué adecuaciones se requieren?	Se realizó la adecuación	
			SI	NO
Adecuaciones en las instalaciones de la escuela	X			
Adecuaciones en el aula	X			
Apoyos personales, materiales y/o técnicos		Auxiliares auditivos	x	

Socialización

La forma de socializar del niño, se muestra en la tabla 15, tomando en cuenta aspectos de relaciones interpersonales, colaboración, actitud ante el trabajo y ante el juego.

Muestra la constancia que presentaba el niño en cada área; se utilizan las siguientes claves:

N – NUNCA

PV- POCAS VECES

MV- MUCHAS VECES

S – SIEMPRE

TABLA 15. EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

ASPECTOS DE SOCIALIZACIÓN	EVALUACIÓN
Relaciones interpersonales	
Se comunica con la maestra	MV
Se comunica con sus compañeros.	PV
Solicita o acepta la ayuda de otros sin limitaciones.	PV
Colaboración	
Manifiesta disposición para el trabajo en equipo.	PV
Muestra disposición para colaborar con la maestra	PV
Está dispuesto a colaborar con sus compañeros.	PV
Respeto y sigue las reglas del grupo.	PV
Respeto a sus compañeros.	PV
Actitud ante el trabajo	
Manifiesta disposición para el trabajo individual.	PV
Se compromete y se responsabiliza con el trabajo.	N
Planea para organizar su trabajo.	N
Sigue las indicaciones dadas por la maestra o por una autoridad.	PV
Tiene iniciativa para participar en diversas actividades (académicas y recreativas).	PV
Asume una actitud positiva ante las tareas asignadas.	N
Culmina las actividades y las tareas que inicia.	PV
Muestra interés por aprender e investigar.	N
Saca provecho de los errores cometidos.	N
Reconoce sus aciertos y sus errores, asumiéndolos con responsabilidad.	N
Muestra seguridad en lo que hace.	PV
Respeto los límites de las áreas del salón.	PV
Recoge y guarda el material que utiliza.	MV
Actitud ante el juego	
Se adapta a las situaciones de juego (reglas, procedimiento).	PV
Participa con agrado en los juegos.	PV
Muestra iniciativa para emprender los juegos	PV
Puede participar en juegos de competencia.	PV
Reacciona adecuadamente cuando gana o pierde.	N

Resumen

Como ya se mencionó, la evaluación psicopedagógica se realizó a través de entrevistas, formularios, revisión de tareas, etc; para obtener la mayor información posible y hacer la detección de necesidades, que permitieron conocer el desarrollo del niño hasta ese momento.

La información referente a los contenidos y propósitos que se evaluaron en esta fase, se presentarán en la fase dos, para evitar mostrarlos de manera repetitiva.

Con la recopilación de estos datos, se continuó con la fase dos, que consistió en planear estrategias para realizar las adecuaciones curriculares, de acuerdo a las necesidades de educación del niño, fortaleciendo sus habilidades, dando como resultado actividades, dinámicas, intereses y motivaciones que favorezcan el aprendizaje de la lectura y la escritura.

FASE 2: Adecuaciones curriculares

Objetivo específico:

- Planear estrategias para realizar las adecuaciones curriculares, de acuerdo con las necesidades de cada niño.

Adecuaciones en los elementos del currículo

En este apartado se mencionarán las adecuaciones en la metodología, en la evaluación, en los contenidos y propósitos del programa educativo que propone la Secretaría de Educación Pública (2000). Las siguientes tablas describen cada una de estas áreas:

TABLA 16. PLANEACIÓN DE LAS ADECUACIONES EN LA METODOLOGÍA

• Utilizar material concreto para realizar las actividades.
• Utilizar un calendario visual, mediante tarjetas que indiquen la actividad a realizar en determinado momento del día, para favorecer la percepción de tiempo-espacio.
• Dar instrucciones sencillas, cortas y precisas de forma oral.
• Realizar modelamiento cuando no se realice la actividad de forma correcta.
• Utilizar láminas que contengan el dibujo y la palabra escrita en rojo, para una mejor asociación y reconocimiento de cada sílaba o palabra.
• Utilizar fotografías de sus compañeros, su maestra y él, anotarles el nombre de cada persona en rojo, esto permitirá identificar y asociar el nombre de cada uno de sus compañeros.
• Realizar ejercicios que permitan la asociación del dibujo y la palabra, así como ejercicios de clasificación, relación e identificación.
• Utilizar el abecedario móvil, para formar sílabas o palabras desconocidas.
• Emplear cuentos que fomenten la lectura, aumenten el vocabulario y amplíen el aprendizaje del niño.

• Recortar la sílaba y relacionarla con el dibujo, posteriormente relacionarla con la palabra.
• Disminuir la complejidad de las tareas, aumentándola gradualmente.
• Utilizar láminas de letras hechas con lija y diferentes texturas que permitan un apoyo táctil.

Las adecuaciones diseñadas en la metodología aumentaron la participación del alumno en la realización de las tareas de clase, el calendario visual permitió una mejor comprensión de las actividades realizadas durante un día escolar, esto se logro por medio de las instrucciones cortas y el modelamiento. El uso de tarjetas con imágenes, la lectura de los cuentos, el uso del abecedario móvil y el apoyo táctil favorecieron el aprendizaje del niño.

TABLA 17. PLANEACIÓN DE LAS ADECUACIONES EN LA EVALUACIÓN

•Evaluar de forma individual. •Dar instrucciones cortas, sencillas, y precisas de forma oral •Los materiales utilizados durante la evaluación se apoyarán con imágenes que enriquezcan y faciliten la solución de problemas. • Los materiales de evaluación deben de contener elementos de asociación, clasificación, relación e identificación. •Aumentar gradualmente la complejidad de las actividades.
--

La planeación de estas adecuaciones, lograron que el alumno fuera evaluado de manera individual, en donde los materiales utilizados durante la evaluación se apoyaran con imágenes, facilitando la solución de problemas.

La tabla 18 señala los propósitos y contenidos del programa escolar de primer grado (SEP, 2000), e indica el tipo de adecuación que se realizó de acuerdo con las siguientes descripciones:

Ampliar: Significa realizar la actividad en repetidas ocasiones.

Simplificar: Utilizar materiales concretos y específicos.

Agregar: Incluir dichos contenidos en las actividades que deberá realizar el niño.

Eliminar: Una vez realizados todos los demás contenidos, estos podrán ser revisados, ya sea durante este o el siguiente ciclo escolar.

TABLA 18. PROGRAMA DE ESPAÑOL PARA EL PRIMER GRADO

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	ADECUACIÓN
Expresión oral	
Logra expresar ideas, comentarios e instrucciones para la realización de juegos, dramatizaciones, teatro, conferencias, etc.	Simplificar
Describe objetos, animales o personas.	Eliminar
Participa en conversaciones de temas determinados o libres.	Simplificar
Lectura	
Escucha y participa en lecturas hechas por la maestra de: cuentos, rimas y canciones.	Ampliar
Realiza la lectura de oraciones y textos breves.	Simplificar
Identifica la forma característica de diversos tipos de texto.	Eliminar
Identifica el tema general y la información contenida en los textos leídos.	Eliminar
Escritura	
Escribe nombres propios, palabras de un mismo campo semántico, palabras para completar oraciones, cuentos y relatos breves.	Simplificar
Reconoce y distingue los elementos del sistema de escritura y sus funciones (signos de interrogación, admiración, el punto y la coma).	Eliminar
Reflexión acerca de la lengua	
Cuenta con mayor vocabulario (incrementado por la lectura).	Ampliar
Observa la convencionalidad ortográfica	Eliminar
Sigue el orden alfabético	Simplificar
Observa el orden de las palabras en la oración escrita.	Eliminar
Otros propósitos y contenidos	
Sensibilidad y expresión artística	
Hace figuras de distintos materiales (madera, plastilina, papel, piedras, etc.)	Agregar
Dibuja y pinta con distintos instrumentos (pincel, colores, plumón) y sobre diversos materiales (papel, tela).	Agregar
Lenguaje y comunicación	
Juega a la mímica e imita personajes.	Agregar
Hace registros gráficamente (dibujando y escribiendo) de todo lo que se considera necesario conservar o recordar (listas de materiales, nombres, direcciones, etc.)	Agregar
Identifica los días de la semana.	Agregar
Expresión oral	
Participación en juegos que requieran dar y comprender ordenes.	Agregar
Expresión escrita	
Representación convencional de las vocales en letra script y cursiva.	Agregar
Representación convencional de las letras m, s, l, t, b, n, f, d, c, v y p en letra script y cursiva.	Agregar
Comparación de palabras por la letra con la que empiezan.	Agregar
Localización de sílabas conocidas en textos.	Agregar

Al eliminar ciertos contenidos básicos, se beneficia el aprendizaje del niño. Consideramos eliminar aquellos que están más allá de las capacidades razonables del alumno, pero con carácter previsiblemente temporal, es decir, con la intención de recuperarlo tras un cierto tiempo. El agregar nuevos contenidos y propósitos, no

sustituye a los eliminados, sino que beneficia el aprendizaje del alumno, según sus necesidades específicas.

Socialización

En la siguiente tabla se presentan las adecuaciones curriculares que incrementaron el desempeño del niño en cada un de las áreas de socialización.

TABLA 19. ESTRATEGIAS DE SOCIALIZACIÓN

Relaciones interpersonales
El involucrar a sus compañeros que lo apoyan en el diálogo y expresión de ideas y sentimientos, realizando actividades escolares y recreativas, etc.
Colaboración
Trabajar conjuntamente con sus compañeros, que enfaticen el seguir reglas y respetar límites y a sus propios compañeros y profesores.
Actitud ante el trabajo
Utilizar reforzadores, calendario semanal de actividades, dar instrucciones específicas, realizar modelamiento cuando se requiera, involucrarlo más en las actividades artísticas y festivales del colegio, control de tiempo fuera y técnicas de relajación para los berrinches.
Actitud ante el juego
Trabajar con sus compañeros, primero por parejas y posteriormente grupal, con actividades lúdicas, que permitan la colaboración, la solución de problemas, respeto de turnos e ideas y compartir materiales.

Resumen

Como pudimos darnos cuenta, varios de los contenidos y propósitos tuvieron que ser simplificados e incluso eliminados, como ya se mencionó, no se pretenden pasar por alto, sino dar prioridad a otros más sencillos que permitan posteriormente retomarlos y darles una continuidad.

En cuanto a las adecuaciones en la metodología se enfatiza mucho el apoyo visual que se le pueda proporcionar al niño, es decir, que las actividades que se planeen contengan siempre imágenes que ayuden al alumno a comprender el tema.

Las estrategias de los reforzadores, el calendario visual, las instrucciones claras y sencillas, incrementaron la participación del niño en los trabajos escolares, logrando que realizara actividades similares al grupo y de forma individual.

Es importante priorizar la adecuación de evaluarlo de forma individual, ya que esto le permitirá tener un seguimiento sin ser comparado con el resto del grupo, y así enfocarse en sus capacidades.

FASE 3: Intervención en el aula de apoyo

Objetivo específico:

- Efectuar un programa de lectura y escritura en el aula de apoyo.

Planeadas las estrategias de adecuaciones curriculares y las actividades específicas del alumno, se inició el trabajo en el aula de apoyo.

La siguiente tabla muestra una carta descriptiva de una sesión de trabajo para el alumno, la cual indica el propósito y contenido que se trabajó, el objetivo específico, la actividad a realizar y los materiales utilizados.

TABLA 20. EJEMPLO DE CARTA DESCRIPTIVA CASO 1

PROPÓSITO Y CONTENIDO	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDAD	MATERIALES
Expresión oral Reconocimiento de palabras escritas	Reconocer visualmente la palabra escrita comprendiendo el significado	Reconocer su nombre escrito de la tarjeta –foto que se le muestre, repetir en voz alta y reconocer el nombre de algunos de sus compañeros.	Fotografías de él y algunos compañeros y tarjetas como los nombres escritos.
Expresión oral Reconocimiento de palabras escritas	Reconocer visualmente la palabra escrita asociándola con la imagen	1. Asociación de la imagen con la palabra 2. Las palabras a trabajar son: pato, sol, sopa, uva y mesa. 3. Mostrarle al niño la tarjeta, invitándole a conocer el material, hacerle comentarios de los dibujos, después del diálogo mostrarle al niño la palabra que se encuentra escrita debajo de la imagen, por último se toma una	Tarjeta-dibujo con la palabra escrita y tarjetas solo con la palabra escrita en color rojo.

		tarjeta en la que solamente se encuentra la palabra escrita y se coloca en la imagen.	
Lectura Cuentos	Leer un libro en voz alta, observando las imágenes.	Elegir un cuento de la biblioteca, el niño escuchará la lectura que se leerá en voz alta. Mediante señas explicará lo que pasó en el cuento y por medio de las hojas de respuestas con dibujos señalará la opción correcta.	Cuento
Expresión escrita Trazo	Trazar la letra " e" minúscula	1. Trazar la letra "e" minúscula y pronunciar en voz alta su sonido.	Hoja impresa con la vocal.
Lenguaje y comunicación Asociación de letra-dibujo	Asociar la letra con el dibujo correspondiente.	Encerrar en un círculo los dibujos cuyos nombres empiezan con la vocal "e", el apoyo dirá los nombres en voz alta.	Hoja impresa de la actividad.

Para obtener otros ejemplos de la forma de trabajo de las sesiones consulte el apartado de anexos.

Resumen

Para cada una de las sesiones se trabaja con una carta descriptiva similar a la presentada en esta fase, y cabe mencionar que en ocasiones las actividades se hicieron de manera flexible, es decir, se trató de coordinar la tarea escolar tanto del aula regular, como en el aula de apoyo.

El niño mostraba mayor interés cuando el material que se utilizaba era vistoso y colorido. Se le permitiría la manipulación del material móvil para que el alumno se interesara al resolver los ejercicios.

Para la consulta de una actividad específica realizada consulte los anexos.

FASE 4: Evaluación final

Objetivo específico:

- Conocer el progreso de los niños al final del ciclo escolar, mediante una segunda evaluación psicopedagógica.

En esta última fase se concluyó el Documento Individual de Adecuaciones Curriculares (SEP, 2000) en la sección de planeación, para conocer el progreso del niño al finalizar el ciclo escolar y se presentan a continuación:

Desempeño general

SEGUIMIENTO

En este apartado, el DIAC debe llenarse indicando la frecuencia con que se llevaron a cabo las adecuaciones curriculares.

En las adecuaciones de los elementos del currículo, se realizaron siempre que fueran necesarias, de acuerdo con las actividades que tuvieran que desempeñar el niño.

La siguiente tabla muestra el seguimiento que se le dio a las adecuaciones planeadas en la metodología:

TABLA 21. SEGUIMIENTO DE LAS ADECUACIONES EN LA METODOLOGÍA

PLANEACIÓN	SEGUIMIENTO Se realizaron las adecuaciones:
Utilizar material concreto para realizar las actividades.	Siempre
Utilizar un calendario visual, mediante tarjetas que indiquen la actividad a realizar en determinado momento del día, para favorecer la percepción de tiempo-espacio.	Siempre
Dar instrucciones sencillas, cortas y precisas de forma oral.	Siempre
Realizar modelamiento cuando no se realice la actividad de forma correcta.	Siempre que fuera necesario
Utilizar láminas que contengan el dibujo y la palabra escrita en rojo, para una mejor asociación y reconocimiento de cada sílaba o palabra.	Siempre
Utilizar fotografías de sus compañeros, su maestra y él, anotarles el nombre de cada personaje en rojo, esto permitirá identificar y asociar el nombre de cada uno de sus compañeros.	Pocas veces, solo eran utilizados en las actividades que lo requerían
Realizar ejercicios que permitan la asociación del dibujo y la palabra, así como ejercicios de clasificación, relación e identificación.	Siempre
Utilizar el abecedario móvil, para formar sílabas o palabras desconocidas.	Siempre
Emplear cuentos que fomenten la lectura, aumenten el vocabulario y amplíen el aprendizaje del niño.	Siempre que fuera necesario

Recortar la sílaba y relacionarla con el dibujo, posteriormente relacionarla con la palabra.	Casi siempre
Disminuir la complejidad de las tareas, aumentándola gradualmente.	Siempre
Utilizar láminas de letras hechas con lija y diferentes texturas que permitan un apoyo táctil.	Siempre que fuera necesario

Las adecuaciones realizadas en la metodología ayudaron a la expresión fonética de algunas palabras cortas y aumentó su vocabulario, las instrucciones sencillas le permitieron una mejor realización de las actividades, el apoyo individualizado benefició para que centrara su atención en las tareas a realizar, el calendario visual apoyo para que las actividades fueran más estructuradas, tanto en el aula de apoyo, como en el aula regular, comprendiendo claramente que se tenía que cambiar de actividad.

El material concreto favoreció el aprendizaje del niño, a su vez aumentó experiencias nuevas a su vida. Leerle un cuento, lo motivaba a que él conociera la importancia de adquirir la lectura y escritura, y la forma en la que el niño la puede utilizar en sus actividades cotidianas, ya sea dentro o fuera del colegio.

La siguiente tabla muestra el seguimiento que se le dio a las adecuaciones en la evaluación del niño.

TABLA 22. SEGUIMIENTO DE LAS ADECUACIONES EN LA EVALUACIÓN

PLANEACIÓN	SEGUIMIENTO Se realizaron las actividades:
Evaluar de forma individual.	Siempre
Dar instrucciones cortas y sencillas.	Siempre
Los materiales utilizados durante la evaluación se apoyarán con imágenes que enriquezcan y faciliten la solución de problemas.	Siempre
Los materiales de evaluación deben de contener elementos de asociación, clasificación, relación e identificación.	Siempre
Aumentar gradualmente la complejidad de las actividades.	Siempre

Las adecuaciones realizadas en la evaluación individualizada, le permitieron al niño trabajar dentro del aula. Por lo que no se pueden priorizar adecuaciones en la evaluación, ya que todas se realizaron siempre y beneficiaron de manera satisfactoria.

La siguiente tabla muestra el seguimiento en las adecuaciones de los propósitos y contenidos dentro del área de español.

TABLA 23. SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL PARA PRIMER GRADO

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS PARA PRIMER GRADO: ESPAÑOL	SEGUIMIENTO
Expresión oral	
Logra expresar ideas, comentarios e instrucciones para la realización de juegos, dramatizaciones, teatro, conferencias, etc.	Casi siempre
Describe objetos, animales o personas.	Nunca
Participa en conversaciones de temas determinados o libres.	Casi siempre
Lectura	
Escucha y participa en lecturas hechas por la maestra de: cuentos, rimas y canciones.	Casi siempre
Realiza la lectura de oraciones y textos breves.	Pocas veces
Identifica la forma característica de diversos tipos de texto.	Nunca
Identifica el tema general y la información contenida en los textos leídos.	Nunca
Escritura	
Escribe nombres propios, palabras de un mismo campo semántico, palabras para completar oraciones, cuentos y relatos breves.	Pocas veces
Reconoce y distingue los elementos del sistema de escritura y sus funciones (signos de interrogación, admiración, el punto y la coma).	Nunca
Reflexión acerca de la lengua	
Cuenta con mayor vocabulario (incrementado por la lectura).	Casi siempre
Observa la convencionalidad ortográfica	Nunca
Sigue el orden alfabético	Pocas veces
Observa el orden de las palabras en la oración escrita.	Nunca
Otros propósitos y contenidos	
Sensibilidad y expresión artística	
Hace figuras de distintos materiales (madera, plastilina, papel, piedras, etc.)	Pocas veces
Dibuja y pinta con distintos instrumentos (pincel, colores, plumón) y sobre diversos materiales (papel, tela).	Pocas veces
Lenguaje y comunicación	
Juega a la mímica e imita personajes.	Pocas veces
Hace registros gráficamente (dibujando y escribiendo) de todo lo que se considera necesario conservar o recordar (listas de materiales, nombres, direcciones, etc.)	Siempre
Identifica los días de la semana.	Siempre
Expresión oral	
Participación en juegos que requieran dar y comprender ordenes.	casi siempre
Expresión escrita	
Representación convencional de las vocales en letra script y cursiva.	Siempre
Representación convencional de las letras m, s, l, t, b, n, f, d, c, v y p en letra script y cursiva.	Casi siempre
Comparación de palabras por la letra con la que empiezan.	Pocas veces
Localización de sílabas conocidas en textos.	Pocas veces

Los resultados obtenidos de las adecuaciones en la metodología, en la evaluación, en los propósitos y contenidos muestran que el niño centró más su atención en las actividades que realizaba, aumentando su tiempo de atención, las tareas a realizar con lápiz y papel fueron favorables por medio de instrucciones sencillas, lo que permitió que dejara de trabajar por inferencia y asimismo disminuyó su impulsividad.

Respecto a la socialización del niño, podemos observar la tabla que indica la frecuencia en que se utilizaron las adecuaciones para favorecer su desarrollo, enfatizando los aspectos que se mencionan en la fase uno, para realizar adecuaciones. Se utilizarán las siguientes claves:

S – SIEMPRE

CS – CASI SIEMPRE

PV – POCAS VECES

N - NUNCA

TABLA 24. SEGUIMIENTO EN LOS ASPECTOS DE SOCIALIZACIÓN

SOCIALIZACIÓN	
Aspectos por valorar	Seguimiento
Manifiesta disposición para colaborar con la maestra	MV
Respeto y sigue las reglas del grupo	MV
Respeto a sus compañeros	MV
Manifiesta disposición para el trabajo individual	MV
Culmina las actividades que inicia	MV
Se adapta a las situaciones de juego (reglas, procedimiento)	MV
Participa con agrado en los juegos	MV
Puede participar en juegos de competencia	MV

Al no acceder a las peticiones dejó de llorar, ya que la técnica de control de la respiración le ayudó para automonitorearse, no se mostró indiferente cuando se le pedía una actividad u objeto; sin embargo, aún le cuesta trabajo aceptar las reglas establecidas y los límites. La disposición para trabajar en equipo aumentó y ocasionalmente reaccionaba de manera adecuada cuando ganaba o perdía en los juegos de competencia, no empleaba el llanto pero se molestaba y en ocasiones, no emitía ningún sonido y solo hacía gestos.

Promoción y continuidad

Se consideró que el niño sería promovido al siguiente ciclo escolar, con la condición de continuar con un apoyo individualizado. Se espera que el niño si sea inscrito en el mismo colegio para el siguiente ciclo escolar y así seguir apoyándolo.

Resumen

Las adecuaciones planeadas en la metodología, en la evaluación, en los contenidos y propósitos y en la socialización se realizaron en la mayoría de las actividades y situaciones que lo requerían.

En las adecuaciones de la metodología, un elemento principal que contribuyó a realizar la tarea escolar fue dar instrucciones sencillas y repetirlas, en caso de ser necesario, así como el uso de material visual.

Otro elemento que ayudo al niño a mejorar su desempeño, fue aumentar gradualmente la complejidad en las actividades.

7.2 CASO DOS

FASE 1: Evaluación Psicopedagógica

Objetivo específico:

- Detectar las principales necesidades educativas de los niños dentro del aula en el área de lectura y escritura, mediante la evaluación psicopedagógica.

Desarrollo actual en las diferentes áreas

Respecto al desarrollo del niño, encontramos que en el área motora y socioafectiva se encuentra igual al promedio del grupo, y respecto al lenguaje y aprendizaje escolar se encuentra por debajo del promedio.

Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica (primera vez)

La primera evaluación psicopedagógica del niño se realizó en agosto del 2003, la información fue tomada del expediente escolar del niño, pero no informa quien lo elaboró.

Instrumentos y técnicas aplicadas: pruebas informales de las materias comprendidas para segundo año de primaria.

Principales observaciones:

- Requiere del contacto visual para la comprensión
- Presenta buena disposición al trabajo
- Requiere de apoyos visuales para la comunicación
- Puede desarrollar recursos y estrategias de lectura
- No tiene completa la estructura gramatical
- No usa (o identifica) pasado y futuro
- Requiere de apoyos para utilizar los adjetivos
- En matemáticas requiere de apoyos específicos, tiene el concepto de número.

Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica (última vez)

Esta evaluación psicopedagógica estuvo a cargo del departamento de psicología educativa del Colegio. Este servicio de actualización en la evaluación lo coordinó la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Los instrumentos y técnicas aplicadas fueron observación, entrevistas con el director y profesores titulares, revisión de trabajos y tareas escolares, pruebas sencillas de actividades realizadas en el grupo regular e interacción con el alumno.

Principales capacidades del niño

COGNOSCITIVAS: En ocasiones termina las actividades que comienza, centra más la atención cuando se le presenta la información de forma visual, prefiere hacer las mismas tareas que sus compañeros, trabaja mejor cuando está solo, comprende la relación causa – efecto en determinados hechos, presenta buena memoria a corto plazo, comprende la función de algunos objetos.

SOCIALES: Tiene buena convivencia con sus compañeros del aula, no presenta inhibición, es un niño calmado, no se muestra inferior con sus compañeros, es un niño muy relajado, se muestra feliz y entusiasta. Es responsable con el cuidado del material escolar, cuando está en el aula mantiene relaciones de colaboración, suele jugar con otros compañeros de su edad, integrándose en juegos de grupo, si sus compañeros lo requieren está dispuesto a ayudarlos, presta su material de trabajo con sus compañeros y es un niño respetuoso.

CONDUCTA: Presta atención en las actividades que se realizan en clase, se sienta cuando se le indica y sigue instrucciones, mantiene una conducta aceptable en el aula respetando las reglas básicas de convivencia.

Principales dificultades del niño

COGNOSCITIVAS: Tiene problemas de lenguaje oral y expresivo, tiende a ser impulsivo a la hora de enfrentarse a las actividades, obra por ensayo y error, muestra poca curiosidad por el aprendizaje, se aburre con las tareas que se le dificultan, no busca nuevos retos escolares, prefiere realizar ejercicios fáciles que ya domina, para que realice el trabajo, en ocasiones se le ofrecen recompensas, presenta poca reflexión cuando se le dan instrucciones en una actividad y termina los ejercicios después que algunos de sus compañeros.

SOCIALES: Es dependiente de los adultos en la realización de tareas, ya que requiere atención individualizada para lograrlas, en ocasiones entabla conversaciones innecesarias con sus compañeros del aula, cuando están realizando las actividades.

CONDUCTA: Se muestra nervioso y dudoso cuando le pregunta el profesor, en ciertos momentos del día se muestra apático y desmotivado en la realización de las actividades que se le asignan.

Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño

El trabajo en equipo, le facilita la realización de las actividades y mejora su comprensión del tema, favoreciendo el aprendizaje del alumno dentro del aula, ya que sus compañeros lo apoyan en la solución de problemas. Es un niño que trabaja mejor cuando no se encuentra en una situación estresante o bajo presión, puede que termine después que sus compañeros, pero finalmente tiene éxito en las tareas. El realizar actividades cortas favorece su atención, ya que le permite resolverlas con mayor facilidad e interés.

Intereses y motivación para aprender

El trabajo individualizado favorece su desempeño escolar, ya que facilita la comprensión en las actividades a realizar y se le puede explicar más detalladamente en caso de que tenga dudas; sin embargo, el trabajo en pequeños grupos también facilita el desempeño de las actividades cuando los compañeros se comprometen en ayudarlo o apoyarlo en

las tareas. Las actividades en las que encontramos mayor interés son la lectura de cuentos, realizar historietas con dibujos y el incremento de vocabulario en la elaboración de campos semánticos.

Se observa una fuerte motivación extrínseca en el aprendizaje, por lo que la fuente de motivación permite utilizar reforzadores, social (halago, utilizando frases como “tu puedes”, “bien hecho”, etc; tiempo de juego, con pelotas, ahorcado, en la PC) y físico (dulces, stickers) cuando concluye satisfactoriamente las tareas.

Las actividades cortas y con gran apoyo visual son agradables para él, así como el calendario de actividades que destina el horario en que se va a realizar cada una de las tareas y el uso de tarjetas que indican la hora de finalizar las actividades, es una buena forma de regular su rutina escolar. También se muestra alegre cuando se le presentan actividades lúdicas que favorecen el aprendizaje, por ejemplo, al jugar ahorcado, se incrementa su vocabulario, el orden de palabras y memoria a corto plazo. El niño se muestra dependiente de los adultos o compañeros para sus actividades, pocas veces muestra iniciativa en la solución de problemas, es decir, se debe auxiliar en alguien para poder contestar las actividades.

Principales necesidades del niño y formulación de prioridades

En la tabla 25 se observan las principales necesidades del niño en el área académica y la prioridad nos indica cómo se trabajó durante el ciclo escolar.

TABLA 25. PRINCIPALES NECESIDADES DEL NIÑO EN EL ÁREA ACADÉMICA DEL CASO 2

ÁREA	PRINCIPALES NECESIDADES	PRIORIDADES
Académica	Aumentar su competencia en el área de Español:	
	Perfeccionar su lectura	1
	Aumentar su expresión oral	2
	Incrementar su vocabulario	3
	Incrementar su redacción de diversos textos	4

Adecuaciones de acceso

Como podemos observar en la siguiente tabla, la única adecuación que el niño necesita es el auxiliar auditivo.

TABLA 26. ADECUACIONES DE ACCESO

PLANEACION			SEGUIMIENTO	
Tipo de adecuaciones	No son necesarias	En caso de que sean necesarias ¿Qué adecuaciones se requieren?	Se realizó la adecuación	
			SI	NO
En las instalaciones	X			
Adecuaciones en el aula	X			
Apoyos personales, materiales y/o técnicos		Auxiliares auditivos	x	

Socialización

Esta tabla muestra el comportamiento del niño en el área social, evaluadas de acuerdo con los siguientes criterios:

S – Siempre MV – La mayoría de las veces PV – Pocas veces N – Nunca

TABLA 27. PLANEACIÓN EN LOS ASPECTOS DE SOCIALIZACIÓN

ASPECTOS POR VALORAR	PLANEACIÓN
Relaciones interpersonales	
Se comunica con el maestro o la maestra.	S
Se comunica con sus compañeros.	S
Solicita y acepta la ayuda de otros sin limitaciones.	MV
Colaboración	
Manifiesta disposición para el trabajo en equipo.	MV
Muestra disposición para colaborar con la maestra.	MV
Está dispuesto a colaborar con sus compañeros.	S
Respeto y sigue las reglas del grupo.	MV
Respeto a sus compañeros.	S
Actitud ante el trabajo	
Manifiesta disposición para el trabajo individual.	MV
Se compromete y se responsabiliza con el trabajo.	PV
Planea para organizar su trabajo.	PV
Sigue las indicaciones dadas por la maestra o por la autoridad.	S
Tiene iniciativa para participar en diversas actividades (académicas y recreativas).	PV
Asume una actitud positiva ante las tareas asignadas.	PV
Culmina las actividades y las tareas que inicia.	PV
Muestra interés por aprender e investigar.	PV

Saca provecho de los errores cometidos.	PV
Reconoce sus aciertos y sus errores, asumiéndolos con responsabilidad.	PV
Muestra seguridad en lo que hace.	PV
Recoge y guarda el material que utiliza.	S
Respeto los límites de las áreas del salón.	S
Actitud ante el juego	
Se adapta a la situación (reglas, procedimiento).	S
Participa con agrado en los juegos.	S
Muestra iniciativa para aprender juegos.	MV
Puede participar en juegos de competencia.	S
Reacciona adecuadamente cuando gana o pierde.	S

Resumen

Las técnicas que permitieron realizar esta primera evaluación, fueron principalmente las entrevistas con los profesores y la revisión de tareas escolares, así como la observación directa con el niño.

La detección de las necesidades da prioridad en el área académica para trabajar en perfeccionar la lectura del alumno, y así diseñar actividades que enfatizen principalmente este punto.

Estos datos de la evaluación psicopedagógica dieron pauta para poder realizar las adecuaciones curriculares necesarias, creando estrategias que fortalezcan su aprendizaje en la lectura y escritura.

FASE 2: Adecuaciones curriculares

Objetivo específico:

- Planear estrategias para realizar las adecuaciones curriculares, de acuerdo con las necesidades de cada niño.

Adecuaciones en los elementos del currículo

Dentro de las adecuaciones en los elementos del currículo encontramos adecuaciones en la metodología, en la evaluación y en los contenidos y propósitos del programa educativo de la SEP (2000). A continuación se presentan tres tablas que describen cada una de estas áreas:

TABLA 28. PLANEACIÓN DE LAS ADECUACIONES EN LA METODOLOGÍA

Realizar preferentemente trabajo individualizado; el trabajo grupal deberá ser asesorado por el profesor.
Manejar el abecedario móvil para formar palabras desconocidas.
Organizar en un calendario semanal de actividades, que favorece la percepción de tiempo y espacio, mediante tarjetas que indican la actividad a realizar en determinado momento del día.
Usar tarjetas con dibujos que permitan aumentar su vocabulario y la comprensión en determinadas lecturas o frases.
Usar tarjetas que indican el tiempo en el que se va a realizar las actividades, es decir, tener escrita la hora en que el niño se retira del aula de apoyo.
Emplear láminas o rotafolios de actividades, que permiten el modelamiento.
Utilizar distintos libros de texto, que permitan reforzar las actividades revisadas en el aula regular, permitiendo así, un mayor uso de estímulos y apoyos visuales.
Empleo de tarjetas con opciones de respuesta, en caso de confusión, que permiten al profesor de apoyo guiarlo en la enseñanza, sin dar la respuesta a los problemas.
Uso de historietas que fomenten la lectura y la comprensión de textos; para posteriormente realizar sus propios textos o historietas.
En caso de confusión con las instrucciones, realizar modelamiento de la actividad.
Ampliar el tiempo para desarrollar la actividad.
Disminución de la complejidad de las tareas, aumentando la dificultad gradualmente.
Utilizar textos que partan de contextos y experiencias cercanas al niño, y su entorno, que puedan resultar motivadoras (cuentos, expresiones, historias populares, narraciones sencillas).
Escribir resúmenes de lo leído.
Disponer de los elementos del aula que faciliten la percepción visual como la pizarra y las paredes, que sirven para colocar murales y dibujos que indican mensajes acompañados de signos y de la escritura alfabética.

Las adecuaciones que se diseñaron en la metodología favorecieron la participación del alumno en el trabajo del grupo, ya que le permitió una mejor comprensión de los temas vistos en el aula. Con el aumento de su vocabulario, fue más estructurado en sus actividades, comprendía más claramente las indicaciones y así podía realizar las tareas más fácilmente y concluir las. El uso de tarjetas con imágenes, el calendario semanal y las actividades con imágenes apoyaron el aprendizaje del niño.

La siguiente tabla describe la planeación que se realizó de las adecuaciones en la forma de evaluar al niño.

TABLA 29. PLANEACIÓN DE LAS ADECUACIONES EN LA EVALUACIÓN

Evaluación individualizada
Los materiales a utilizar en la evaluación serán enriquecidos con imágenes y ejemplos que apoyen la solución del problema.
Podrá darse la instrucción de manera oral, y si fuera necesario, se recurrirá al modelamiento.

No se indica un tiempo determinado para la elaboración de la evaluación, se dará tiempo indefinido.
Disminuir la complejidad de las actividades, aumentando la dificultad gradualmente.

Las adecuaciones realizadas en la evaluación individualizada, le permitieron al niño demostrar sus competencias reales y favorecer su participación en el trabajo del aula.

Cuando el niño no lograba comprender bien las instrucciones en la actividad, se procedía a realizar el modelamiento y así tenía un mejor desempeño.

Respecto al tiempo en la actividad, era libre para que el niño no se sintiera presionado por terminar la actividad.

La tabla 30 señala los elementos del programa educativo de la SEP (2000) para el tercer grado e indica el tipo de adecuación que se realizó de acuerdo con las siguientes descripciones:

Ampliar: Significa realizar la actividad en repetidas ocasiones.

Simplificar: Utilizar materiales concretos y específicos.

Agregar: Incluir dichos contenidos en las actividades que deberá realizar el niño.

Eliminar: Una vez realizados todos los demás contenidos, estos podrán ser revisados, ya sea durante este o el siguiente ciclo escolar.

TABLA 30. PROGRAMA DE ESPAÑOL PARA EL TERCER GRADO

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS PARA TERCER GRADO: ESPAÑOL	TIPO DE ADECUACIÓN
Lengua hablada	
Se expresa con fluidez al participar en diálogos, narraciones, descripciones y comentarios acerca de un tema.	Ampliar
Participa en discusiones, con apego a las normas de intervención que se hayan acordado.	Ampliar
Expone temas con el apoyo de diversos materiales y recursos gráficos.	Simplificar
Planea y realiza entrevistas.	Simplificar
Lengua escrita	
Lee en voz alta diversos textos.	Ampliar
Redacta textos y mensajes.	Simplificar
Identifica y usa las reglas ortográficas (uso de la coma, signos de interrogación y admiración, letras con r, rr, c, q, b, v, g y j).	Ampliar
Identifica las partes o los datos de una carta, de un libro y de un periódico	Simplificar
Conoce y utiliza el diccionario y los libros de consulta.	Simplificar

Lee y comprende instrucciones simples.	Ampliar
Elabora resúmenes de texto.	Simplificar
Recreación literaria	
Crea textos literarios (cuentos, fábulas, canciones, adivinanzas, chistes, dichos, versos y leyendas populares)	Simplificar
Representa cuentos.	Simplificar
Aprecia y explora el significado de coplas, canciones, adivinanzas, chistes, dichos, versos y leyendas populares.	Eliminar
Reflexión acerca de la lengua	
Reconoce y usa sustantivos, adjetivos, pronombres personales, sinónimos, antónimos y homónimos.	Ampliar
Identifica el sujeto y el predicado de las oraciones.	Ampliar
Reconoce y utiliza los verbos y los tiempos verbales (presente, pasado y futuro)	Ampliar
Cuenta con mayor vocabulario (incrementado con la colaboración de campos semánticos).	Ampliar
Reconoce oraciones exclamativas e interrogativas.	Ampliar
Otros propósitos y contenidos	
Descripción de objetos, personas, lugares e ilustraciones de libros poniendo atención en los detalles y destacando rasgos importantes y actitudes de personas	Agregar
Comprensión y seguimiento de instrucciones para realizar diversas actividades: armar un objeto, jugar, hacer un experimento	Agregar
Uso de las terminaciones que generalmente indican género y número.	Agregar
Identificación en oraciones de la persona que realiza la acción.	Agregar
Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas.	Agregar
Observación del orden de las palabras en la oración.	Agregar
Representación de un cuento mediante dibujos.	Agregar
Redacción individual y colectiva de cuentos, ilustrándolos con dibujos y recortes	Agregar

El niño puede beneficiarse al introducir nuevos contenidos específicos no previstos para el conjunto del grupo, de carácter complementario, es decir, que no sustituyen a otros eliminados, sino que cubren la necesidad específica de aprendizaje.

Socialización

La siguiente tabla describe las estrategias que se planearon en el área social para mejorar el desempeño del niño:

TABLA 31. ESTRATEGIAS DE SOCIALIZACIÓN

Utilizar reforzadores sociales como halagos y tiempo libre de juego, o físicos con dulces y stickers para alentarlos en el desempeño de las actividades.
En la planeación del trabajo, se utilizara un calendario de actividades que indique por día las tareas que tendrá que desempeñar el alumno.
Es un niño que participa en las actividades, tal vez no tome la iniciativa pero realiza la actividad que se le asigna con el resto del grupo. El hecho de trabajar con sus compañeros es una fuente de motivación para él
Es difícil tratar de conseguir su atención en ciertas actividades, sobre todo cuando son

complejas, por lo que se trabajaron primero tareas sencillas y de temas de interés del niño para que presentara una actitud más positiva
Para que concluya las actividades, en ocasiones, será necesario brindarle más tiempo que al resto de sus compañeros.
Se iniciará al alumno en temas de investigación que le sean interesantes y motivantes, para posteriormente, involucrarlo en el aprendizaje de nuevos temas.
Si el alumno comete un error, se le explicará y se analizarán las consecuencias y posibles soluciones, para que éstas puedan ser tomadas como referencia en el futuro.
Una vez que el alumno haya reconocido sus aciertos y sus errores en el desempeño de las actividades, se analizarán para que las asuma con responsabilidad.
Se le animaba a l niño a participar en tareas grupales, fomentando su colaboración, para disminuir su inhibición al hablar con los demás.

Estas estrategias se realizaron cuando fuera necesario en las actividades grupales, para enfatizar la importancia de las relaciones interpersonales y el respeto entre compañeros, principalmente.

Resumen

En las adecuaciones en la metodología se destaca el apoyo visual que se le pueda brindar al niño, para apoyarlo principalmente en las actividades complejas.

Es importante señalar que la adecuación de evaluarlo de forma individual permite conocer mejor su progreso y desempeño.

FASE 3: Intervención en el aula de apoyo

Objetivo específico:

- Efectuar un programa de lectura y escritura en el aula de apoyo.

Una vez planeadas las estrategias de adecuaciones curriculares y actividades específicas para cada niño, se inició el trabajo directo con ellos en el aula de apoyo.

A continuación se muestra un ejemplo de una carta descriptiva de una de las sesiones de trabajo, describe el propósito y contenido del programa educativo de la SEP (2000), el objetivo específico, la actividad y los materiales utilizados.

TABLA 32. EJEMPLO DE CARTA DESCRIPTIVA CASO 2

OBJETIVO GENERAL: Que el alumno desarrolle sus capacidades intelectuales y aprenda a través de la lectura.			
PROPÓSITO Y CONTENIDO	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDAD	MATERIALES
Lengua hablada Diálogos	El alumno se expresará con fluidez al participar en diálogos sencillos	Narrar un sueño, un cuento o una caricatura que le guste, para abordar el tema de la narración	• Fichas con imágenes • Cuentos • Libros de lectura • Cuaderno • Hojas de trabajo • Lápiz • Goma • Sacapuntas • Colores
Lengua hablada Descripciones	Que el alumno realice descripciones sencillas de objetos	Hacer una descripción de distintos objetos y cosas que le mostrará el maestro de apoyo en fichas de trabajo, mencionando color, textura, tamaño, forma, etc.	
Lengua hablada Discusión y comentarios	El alumno dará ideas y comentarios respecto a la lectura	Se realizará la lectura de un cuento que escoja el alumno de la biblioteca, se analizará y se realizarán comentarios y opiniones del mismo	
Recreación literaria Lectura de textos	Que el alumno realice lectura de textos en voz alta	Se realizará la lectura en voz alta "Los amigos y los juguetes" y "El venadito listo"	
Reflexión de la lengua Sustantivos	Que el alumno reconozca y use adecuadamente los sustantivos	Identificar los sustantivos dentro de la oración y subrayarlos	
Reflexión de la lengua El sujeto	Que el alumno identifique el sujeto dentro de la oración	Subrayar los sujetos de las oraciones. Escribir el sujeto que le corresponda a cada oración, de acuerdo con las imágenes	
Lengua escrita Vocabulario	Que el alumno incremente su vocabulario	El maestro de apoyo realizará el dictado de palabras, utilizando tarjetas con el dibujo que represente la palabra	
Recreación literaria Lectura y comprensión de cuentos	Que el alumno comprenda la lectura	Leer en voz alta del cuento "Mamamelis, miosotis y el señor sorpresa" y contestar las preguntas de comprensión de lectura del ejercicio	

Para obtener mayor información de la forma de trabajo y consulta de materiales adaptados de las sesiones consulte el apartado de anexos.

Resumen

Las tarjetas que indicaban la hora de finalizar la sesión apoyaron como el principal elemento para coordinar las actividades que se debían realizar. Al iniciar la sesión el niño pedía que se mostraran todas las actividades que debía realizar durante el día, él trataba de automonitorear el tiempo en que resolvía cada ejercicio y siempre consciente y motivado por terminar las actividades correctamente.

FASE 4: Evaluación final

Objetivo específico:

- Conocer el progreso de los niños, al final del ciclo escolar, mediante una segunda evaluación psicopedagógica.

En esta fase se completó el DIAC, en la sección de planeación, permitió conocer el progreso de los niños al finalizar el ciclo escolar.

Desempeño general

SEGUIMIENTO

En este apartado, el DIAC debe llenarse indicando la frecuencia con que se llevaron a cabo las adecuaciones curriculares.

Respecto a las adecuaciones de los elementos del currículo, se realizaron casi siempre todas las adecuaciones, cuando eran necesarias, de acuerdo con las actividades que tuvieran que desarrollar los niños.

A continuación se muestra una tabla en la que se puede observar el seguimiento que se le dio a las adecuaciones en la metodología:

TABLA 33. SEGUIMIENTO DE LAS ADECUACIONES EN LA METODOLOGÍA

PLANEACIÓN	SEGUIMIENTO Se realizaron las adecuaciones:
Realizar preferentemente trabajo individualizado; el trabajo grupal deberá ser asesorado por el profesor.	Siempre
Manejar el abecedario móvil para formar palabras desconocidas.	Pocas veces, ya que eran pocas las palabras desconocidas por el alumno
Organizar en un calendario semanal de actividades, que favorece la percepción de tiempo y espacio, mediante tarjetas que indican la actividad a realizar en determinado momento del día.	Siempre
Usar tarjetas con dibujos que permitan aumentar su vocabulario y la comprensión en determinadas lecturas o frases.	Siempre
Usar tarjetas que indican el tiempo en el que se va a realizar las actividades, es decir, tener escrita la hora en que el niño se retira del aula de apoyo.	Siempre
Emplear láminas o rotafolios de actividades, que permiten el modelamiento.	Pocas veces, solo eran utilizados en las actividades que lo requerían
Utilizar distintos libros de texto, que permitan reforzar las actividades revisadas en el aula regular, permitiendo así, un mayor uso de estímulos y apoyos visuales.	Siempre
Empleo de tarjetas con opciones de respuesta, en caso de confusión, que permiten al profesor de apoyo guiarlo en la enseñanza, sin dar la respuesta a los problemas.	Casi siempre, de hecho fue gradual ya que al principio se utilizaban más para resolver las actividades, y fue disminuyendo su uso
Uso de historietas que fomenten la lectura y la comprensión de textos; para posteriormente realizar sus propios textos o historietas.	Casi siempre
En caso de confusión con las instrucciones, realizar modelamiento de la actividad	Casi siempre, fue disminuyendo gradualmente
Ampliar el tiempo para desarrollar la actividad.	Siempre que fuera necesario
Disminución de la complejidad de las tareas, aumentando la dificultad gradualmente.	Siempre

Consideramos que las adecuaciones realizadas en la metodología favorecieron la participación del alumno en el trabajo del grupo, le permitieron una mejor comprensión de los temas vistos en el aula. También aumentó su vocabulario, fue más estructurado en sus actividades, comprendía más claramente las indicaciones y así podía realizar las tareas más fácilmente y podía concluir las.

El uso de tarjetas con imágenes facilitó el aprendizaje del niño, ya que le permitían comprender mejor la actividad y aumentar su vocabulario. Las estrategias de los reforzadores, el calendario semanal y el tiempo extra en la actividad incrementaron la participación del niño en las actividades grupales, ya que le permite realizar actividades al ritmo del grupo y también de forma individual.

La siguiente tabla muestra el seguimiento que se les dio a las adecuaciones en la evaluación del niño:

TABLA 34. SEGUIMIENTO DE LAS ADECUACIONES EN LA EVALUACIÓN

PLANEACIÓN	SEGUIMIENTO Se realizaron las actividades:
Evaluar de manera individual.	Siempre
Los materiales a utilizar en la evaluación serán enriquecidos con imágenes y ejemplos que apoyen la solución del problema	Siempre
Podrá darse la instrucción de manera oral, y si fuera necesario, se recurrirá al modelamiento.	Siempre
No se indica un tiempo determinado para la elaboración de la evaluación, se dará tiempo indefinido	Siempre
Disminuir la complejidad de las actividades, aumentando la dificultad gradualmente.	Siempre

Las adecuaciones realizadas en la evaluación, al ser individualizada, le permitieron al niño demostrar sus competencias reales, y así, se favoreció en la participación del trabajo en el aula. No podemos priorizar una adecuación en la evaluación del niño, ya que todas se realizaron siempre y beneficiaron positivamente.

Para conocer el seguimiento en las adecuaciones de los propósitos y contenidos, se puede consultar la siguiente tabla:

TABLA 35. SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA PARA TERCER GRADO

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	SEGUIMIENTO
Lengua hablada	
Se expresa con fluidez al participar en diálogos, narraciones, descripciones y comentarios acerca de un tema.	Casi siempre
Participa en discusiones, con apego a las normas de intervención que se hayan acordado.	Pocas veces
Expone temas con el apoyo de diversos materiales y recursos gráficos.	Casi siempre
Planea y realiza entrevistas.	Pocas veces

Lengua escrita	
Lee en voz alta diversos textos.	Siempre
Redacta textos y mensajes.	Casi siempre
Identifica y usa las reglas ortográficas (uso de la coma, signos de interrogación y admiración, letras con r, rr, c, q, b, v, g y j).	Casi siempre
Identifica las partes o los datos de una carta, de un libro y de un periódico	Pocas veces
Conoce y utiliza el diccionario y los libros de consulta.	Casi siempre
Lee y comprende instrucciones simples.	Siempre
Elabora resúmenes de texto.	Casi siempre
Recreación literaria	
Crea textos literarios (cuentos, fábulas, canciones, adivinanzas, chistes, dichos, versos y leyendas populares)	Pocas veces
Representa cuentos.	Pocas veces
Reflexión acerca de la lengua	
Reconoce y usa sustantivos, adjetivos, pronombres personales, sinónimos, antónimos y homónimos.	Casi siempre
Identifica el sujeto y el predicado de las oraciones.	Siempre
Reconoce y utiliza los verbos y los tiempos verbales (presente, pasado y futuro)	Casi siempre
Cuenta con mayor vocabulario (incrementado con la colaboración de campos semánticos).	Siempre
Reconoce oraciones exclamativas e interrogativas.	Casi siempre
Otros propósitos y contenidos	
Descripción de objetos, personas, lugares e ilustraciones de libros poniendo atención en los detalles y destacando rasgos importantes y actitudes de personas	Casi siempre
Comprensión y seguimiento de instrucciones para realizar diversas actividades: armar un objeto, jugar, hacer un experimento	Casi siempre
Uso de las terminaciones que generalmente indican género y número.	Siempre
Identificación en oraciones de la persona que realiza la acción.	Siempre
Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas.	Casi siempre
Observación del orden de las palabras en la oración.	Siempre
Representación de un cuento mediante dibujos.	Siempre
Redacción individual y colectiva de cuentos, ilustrándolos con dibujos y recortes	Pocas veces

Como se puede observar, se realizaron todas las adecuaciones en los propósitos y contenidos en la materia de español. Por lo tanto, se puede decir que el niño sí avanzó en dicha asignatura de acuerdo con lo esperado. Sin embargo, su desempeño general sigue estando ligeramente por debajo del grupo.

La siguiente tabla muestra el seguimiento que se le dio a las adecuaciones en el área de socialización.

TABLA 36. SEGUIMIENTO DE LOS ASPECTOS DE SOCIALIZACIÓN

ASPECTOS POR VALORAR	SEGUIMIENTO
Se compromete y se responsabiliza con el trabajo.	S
Planea para organizar su trabajo.	S

Culmina las actividades y las tareas que inicia.	S
Muestra interés por aprender e investigar.	S
Saca provecho de los errores cometidos.	PV

Respecto a la socialización del niño, podemos observar la tabla que indica la frecuencia en que se utilizaron las adecuaciones para favorecer su desarrollo. Solo en los aspectos que se sugieren en la fase uno, para realizar adecuaciones. En general el proceso de socialización del niño fue favorable.

Promoción y continuidad

El Colegio consideró que el niño era apto para ser promovido al siguiente ciclo escolar, por su rendimiento y progreso obtenido durante este período. Se espera que el niño sea inscrito en el mismo colegio para el ciclo escolar 2005-2006.

Se sugiere que para el próximo ciclo escolar, el niño aún cuente con apoyo individualizado, para seguir motivando y guiando su aprendizaje.

Resumen

Al finalizar el ciclo escolar el alumno disminuyó su impulsividad y ya no actúa por ensayo y error, aumentó su interés por aprender cosas nuevas, gradualmente prefirió los ejercicios más complejos, sobre los fáciles. Mostraba más seguridad cuando lo cuestionaba el profesor, se le observaba más alegre y motivado cuando realizaba una actividad.

Retomando las principales necesidades del niño en el área académica detectadas durante la primera fase, se concluye que se cumplió con lo esperado, es decir, incrementó la expresión oral, el vocabulario y la redacción de diversos textos, lo cual se logró mediante la perfección de la lectura.

7.3 TRABAJO CONJUNTO CON PROFESORES

Objetivo específico:

- Trabajar conjuntamente profesores titulares y el grupo de apoyo en el aprendizaje de los niños.

Estrategias docentes

Los siguientes puntos mencionan las estrategias sugeridas a los docentes, para trabajar en el aula regular, con alumnos con discapacidad auditiva, que se obtuvieron de la observación realizada en la fase uno. Por medio de estas estrategias docentes, se trato de mejorar el ambiente del aula para un aprendizaje significativo en los niños:

- Los profesores deben cambiar ciertos hábitos comunicativos en el aula, como por ejemplo el no hablar de cara al pizarrón y de espaldas a los alumnos, el hablar demasiado rápido o hacerlo exageradamente despacio, etc.
- El docente, de vez en cuando, debe asegurarse que el alumno siga el curso de la explicación, para ello, le hará alguna pregunta sobre la exposición que se este realizando.
- También es necesario que el profesor planifique intencionalmente y fomente la interacción entre los alumnos, planteando actividades en las que se trabaje en grupo cooperativo y en las que los alumnos busquen la información de diversas fuentes, lo que facilitará la autonomía del aprendizaje.
- Resulta indispensable la planificación de actividades que mejoren la identidad, autonomía y autoestima del niño con discapacidad auditiva. En la misma medida habrá que potenciar el trabajo cooperativo dentro del aula y la interacción entre iguales.
- Se tenderá a realizar pruebas objetivas o preguntas con respuestas cortas, más que por las preguntas largas o los temas.
- Se permitirá al niño con discapacidad auditiva utilizar el tiempo que necesite para realizar los exámenes.

- Procurar que los materiales estén al alcance de todos los alumnos.
- Realizar actividades graduadas en complejidad que eviten la desmotivación.
- Diseñar actividades que minimizen la posibilidad de error.
- Que disponga de más tiempo que sus compañeros, cuando realiza las mismas actividades, solo cuando sea necesario.
- De preferencia el aula se debe situar lejos de las áreas ruidosas, teniendo cuidado con las vibraciones.
- Facilitar la organización de actividades dentro del aula, con la finalidad de que los alumnos con discapacidad auditiva incrementen la interacción y la autonomía con sus compañeros. De esta forma el profesor planificará intencionalmente y fomentará la interacción entre los alumnos, planteando actividades en las que se trabaje en grupo cooperativo y en las que los alumnos busquen la información de diversas fuentes, lo que facilitará la autonomía en los aprendizajes.
- Disponer de los elementos del aula que faciliten la percepción visual como el pizarrón y las paredes, que sirven para colocar murales y dibujos que indican mensajes acompañados de signos y de la escritura alfabética.
- Las actividades que realice el alumno con discapacidad auditiva irán graduadas en complejidad, se estructurarán y ordenarán las adquisiciones necesarias para producir un aprendizaje concreto.
- La realización de actividades se propone más corta, o que el alumno realice menos actividades desarrollándolas al mismo tiempo que sus compañeros. Así mismo disponga de tiempo extra, si lo necesita cuando realiza las mismas actividades.
- En cada una de las adecuaciones curriculares realizadas a los alumnos con discapacidad auditiva se deben de priorizar los objetivos y contenidos, a su vez introduciendo a los alumnos a cada uno de los objetivos y contenidos, con la finalidad de dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumno. Se recomienda utilizar

textos que partan de contextos y experiencias cercanas al niño, y su entorno, que puedan resultar motivadoras (cuentos, expresiones, historias y narraciones sencillas).

- Introducir nuevos contenidos específicos, no previstos para el conjunto del grupo, con carácter complementario, es decir, no sustituyen a otros eliminados, sino que cubren una necesidad peculiar.
- En la realización de actividades grupales, permitir que los compañeros apoyen al alumno con discapacidad auditiva.
- En las evaluaciones se permitirá al niño con discapacidad auditiva utilizar el tiempo que necesite para realizar los exámenes, el profesor deberá de realizar un examen con imágenes que enriquezcan y faciliten la solución de problemas, utilizar frases cortas e instrucciones sencillas.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

En nuestro país, la actual política educativa y social aspira a un desarrollo pleno de las personas, por eso, la integración educativa tiene el compromiso social de ofrecer una atención educativa de calidad a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales; orientando sus prácticas al desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes; así como a la búsqueda de aprendizajes para mejorar las oportunidades de desarrollo, autonomía, socialización y convivencia de los alumnos.

Hoy en día, la misión de los servicios de educación especial en integración educativa es favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente. (Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. 2002, p. 31).

Para alcanzar los propósitos de la integración educativa de menores con discapacidad, se ha propuesto la reorientación de los servicios educativos de educación especial, con lo que se pretende que los niños reciban educación en centros escolares cercanos a sus hogares y, en la medida de lo posible, en ambientes de educación regular.

En este sentido, se plantean dos vías de acceso al currículum básico para los niños con necesidades educativas especiales, éstas se consideran como dos estrategias de operación de los servicios de educación especial: los Centros de Atención Múltiple (CAM) para los niños que están en proceso de ser integrados a la escuela regular y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), para apoyar a los niños que ya han sido integrados a la escuela regular.

Actualmente en algunas escuelas se está viviendo este proceso de integración educativa, en el cual los maestros de educación especial son parte del equipo de profesionales, que participan en la atención y apoyo de los alumnos con necesidades educativas especiales. En este caso, el apoyo que se les brindaba a los niños en el colegio, era en el aula de apoyo, siguiendo los lineamientos del modelo educativo planteado.

Como ya hemos visto, este modelo educativo ofrece nuevas oportunidades de aprendizaje y experiencia ante las demandas de atención de los alumnos. El colegio en el que se trabajó con estos niños con discapacidad auditiva se fomenta el trabajo conjunto con los profesores titulares de la materia de español, para vincular las actividades de ambas aulas.

La integración no implica únicamente, la idea de la inserción escolar, sino de lograr el acceso y permanencia exitosa de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas, tal como lo planteaba la política del colegio al que asistían estos niños con discapacidad auditiva.

El trabajo realizado se basó en el planteamiento de García (1993), "la integración educativa implica la participación comprometida de autoridades, maestros, padres de familia, alumnos y comunidad educativa en su conjunto para que ésta sea exitosa".

La integración educativa va más allá de insertar a estos alumnos en las aulas, pretende elevar la calidad de la educación y modernizar las prácticas de enseñanza. Las escuelas regulares ahora cuentan con servicios de apoyo para la integración de los niños que puedan beneficiarse de ellas.

De acuerdo con Díaz – Estebanez (1995), consideramos que en este colegio se brinda un servicio de calidad en la integración educativa, porque toma en cuenta las características individuales de los niños, equilibra sus objetivos y evita que la adquisición de información sea el factor central del aprendizaje. También es flexible en su organización y en la coordinación de las actividades. Ofrece gran diversidad en sus actividades, en las posibilidades que se les ofrecen a los alumnos y en los métodos que emplea. Pero sobre todo en la planificación de actividades para favorecer la interacción social de los niños oyentes y con discapacidad auditiva.

En este colegio también se brindaron apoyos para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños con discapacidad auditiva, tales como la flexibilidad al atender a sus alumnos, ofrecer el servicio de profesores de apoyo especializado en educación especial, contar con profesores preparados para realizar las adaptaciones curriculares necesarias que facilitan el progreso de los alumnos y los recursos materiales y aulas disponibles para trabajar.

Siguiendo con la idea de Benach (1991), es de suma importancia realizar un trabajo conjunto que implique la colaboración de padres, especialistas, profesores y el colegio, logrando un amplio desarrollo de las personas con discapacidad auditiva, en donde la integración educativa proporcione a la mayoría de los alumnos oportunidades de aprender y socializar en la escuela, junto a compañeros de su edad, que les permitan adquirir situaciones ricas y variadas de interacción comunicativa.

Es preferible que los profesores asuman la responsabilidad de entender las demandas de los niños con discapacidad auditiva, junto con el trabajo de otros profesionistas, para realizar un trabajo en mutua colaboración, que ofrezca una cobertura amplia y efectiva para los alumnos que requieran de este tipo de servicio.

Para ello, existen distintas estrategias que los profesores pueden trabajar dentro del aula regular y que se trataron de fomentar en el colegio para facilitar la participación activa de los niños con discapacidad auditiva, como cambiar los hábitos comunicativos en el aula, asegurarse que el alumno siga el curso de la explicación, planifique la interacción entre los alumnos, planteando actividades en las que se incementó el trabajo cooperativo, realizar actividades graduadas en complejidad que eviten la desmotivación, diseñar actividades que minimicen la posibilidad de error, así como en la realización de actividades grupales, permitir que los compañeros apoyen al alumno con discapacidad auditiva, etc.

Una herramienta utilizada por los profesores y el grupo de apoyo para detectar las necesidades de los niños con discapacidad auditiva fue la evaluación psicopedagógica, que nos permitió conocer la situación en la que se encontraban los alumnos y las áreas de apoyo que requerían la planeación y seguimiento de adecuaciones curriculares.

La SEP (2000) presentó un formato conocido como Documento Individual de Adecuaciones Curriculares (DIAC), que nos permitió planear de manera precisa las adecuaciones para favorecer la integración de los alumnos.

Lo que recomendamos es que el DIAC sea llenado de manera conjunta por profesores, maestros de apoyo, padres de familia y director del colegio, para recabar la mayor información posible.

Así, este documento es de gran utilidad para planear las adecuaciones curriculares necesarias, así como para dar un seguimiento al finalizar el ciclo escolar, de acuerdo a las necesidades de cada niño.

En esta investigación las adecuaciones en los propósitos y contenidos de enseñanza, se sustentan en cambios metodológicos, así como recursos didácticos que facilitaron el aprendizaje a los alumnos con discapacidad auditiva. Es importante señalar que fue necesario eliminar un contenido y sustituirlo por otro, ya que cada alumno manifestó diferentes dificultades para acceder a determinados temas. También se consideró necesario dedicar mayor tiempo a reforzar otras áreas que resulten más relevantes para el aprendizaje de los niños.

Las adecuaciones en los propósitos requirieron la mayor objetividad posible a partir de prioridades establecidas, la posibilidad real de que los alumnos con discapacidad auditiva alcanzaran determinados propósitos que establece el programa de español para cada asignatura o área de conocimiento.

Dentro de las adecuaciones curriculares fue oportuno considerar la edad del niño, el grado de discapacidad que presentaba, el grado escolar que cursó, que la terapia que recibía fuera de la escuela, así como el avance en lenguaje para determinar si se debía exigir el propósito o no y en qué medida.

Este trabajo plantea realizar adecuaciones curriculares en el área de español para alumnos con discapacidad auditiva, por lo que se tomaron en cuenta las siguientes orientaciones para ambos casos: textos interesantes, utilizar cuentos y narraciones sencillas leídas en voz alta, incorporar todo tipo de información complementaria para favorecer la comprensión, material visual dentro del aula de clase y de apoyo, imágenes en función de los esquemas y conocimientos que el alumno posee; finalmente los textos de carácter instruccional que facilitaban al alumno incorporar preguntas y sugerencias exigiendo cierto grado de complejidad para ambos casos.

Nuestro trabajo implica adaptaciones basadas en las necesidades del alumno, así como la adaptación de los libros de texto para cumplir dichas necesidades y el seguimiento del programa escolar por parte del docente.

La adaptación de los libros de textos no significa rescribirlos, modificando los procedimientos de instrucción o enseñando a los alumnos estrategias para ayudarse a sí mismos a convertirse en lectores más participativos, constituyen formas efectivas de ayudar a los alumnos a utilizar los libros de texto (Lyn, R.1992).

Garrido (2002) menciona que el material educativo dirigido a los alumnos con discapacidad auditiva debe de potenciar la percepción visual, para que adquiera una gran relevancia. En este caso los materiales tienen un carácter más didáctico y consisten en estrategias de presentación visual de la información, por ejemplo: disponer de los elementos del aula que faciliten la percepción visual como el pizarrón y las paredes, que sirven para colocar murales y dibujos que indican mensajes acompañados de signos y de la escritura alfabética, juegos educativos, material gráfico de entrenamiento fonético, etc.

Otro tipo de material educativo empleado, consistió en diseñar situaciones en las que el componente verbal fuera menor, se emplearon principalmente recursos comunicativos

visuales, manuales o simbólicos. Esta línea de trabajo se complementó con una metodología que puso en énfasis la experiencia directa, la observación, la exploración y el descubrimiento, facilitándose de esta manera el trabajo conjunto.

Una parte importante sobre los datos cualitativos obtenidos en este trabajo fue no sólo el trabajo conjunto con profesores, sino también el apoyo recibido por parte de los compañeros de grupo, el cual implicó mayor interacción con compañeros oyentes favoreciendo la comunicación oral y su adaptación social, así como mayores posibilidades de integración a la vida adulta e independiente.

Dentro de esta perspectiva el compañero de apoyo facilitó la comprensión de la tarea, al igual que él entendía mejor la actividad que desempeñaba. Su elección la realizaba el niño con discapacidad auditiva entre sus amigos y aquél con el que mejor podía comunicarse, lo que aumentó la socialización en ambos casos contribuyendo a un mejor desarrollo así como una mejor calidad de vida.

Se sugiere que el trabajo también sea conjunto con los padres, para favorecer la relación entre padres y hermanos, para evitar un desfase entre lo que se trabaja en la escuela y en el hogar.

Proponemos que el apoyo que reciba el niño por parte de las personas que le rodean, le ayudará a oír sonidos cotidianos y a responder a la vocalización diaria, así irá experimentando los aspectos de la intensidad, entonación, ritmo, etc; asimismo no sólo se integrará a un colegio o aula, sino también a la sociedad. Un primer contacto dentro del proceso comunicativo, es la vista, por lo que es importante brindarle apoyos que incrementen sus percepciones, principalmente trabajar con material de apoyo que contenga imágenes y dibujos que fortalezcan el aprendizaje.

Es de suma importancia realizar un trabajo conjunto para lograr el amplio desarrollo de las personas con discapacidad auditiva, en donde la integración educativa proporcione a la mayoría de los alumnos oportunidades de aprender y socializar en la escuela, junto a compañeros de su edad, que les permitan adquirir situaciones ricas y variadas de interacción comunicativa. De tal manera los niños con discapacidad auditiva aprenderán si les damos acceso a lo que es importante enseñarles, como primordial punto la adquisición de lectura y escritura.

Por lo tanto, Marchesi (1991) señala que la escritura es una tarea compleja compuesta por varias actividades y si se pretende enseñar todas simultáneamente, se impondrá una carga excesiva al niño con las que no podrá. Es necesario tratar cada actividad por separado para que a medida que practique la vaya automatizando y así requiera menos atención que pueda dirigir a otras. Hay que comenzar por conseguir que el niño

entienda el significado de la escritura, esto es, que sepa que los signos gráficos representados en la página encierran un mensaje. Después se deben enseñar los procesos periféricos (conocimiento de las letras, adquisición de patrones motores, etc.), para pasar posteriormente a los aspectos lingüísticos (ortografía y puntuación principalmente.)

Con respecto a lo que el autor señala, utilizamos diferentes actividades en el aula de apoyo que impulsaron el aprendizaje de la lengua escrita. Por ejemplo en la lectura de cuentos en voz alta a los niños se les señalaban y explicaban las ilustraciones, asimismo se les daba la oportunidad de que tomaran el papel activo leyendo ellos un cuento que eligieran, de igual forma señalaban y explicaban las imágenes. También se emplean elementos tales como modulación en la intensidad de la voz, diferente entonación ante estructuras interrogativas, imperativas, admirativas, así como el cambio de tono en los diálogos de los personajes de cuento.

Dentro de las investigaciones señaladas (Adame y Espinoza, 1995) mencionan que difiere enormemente la manera en la que los niños con discapacidad auditiva aprenden a escribir a la de los niños oyentes, a pesar de que ambos atraviesan por los mismos niveles de conceptualización de la lengua escrita. Ello es debido a que los niños con discapacidad auditiva no desarrollan un lenguaje oral que les apoye para acceder con facilidad a un sistema escrito con base fonética. Esta situación y la conjugación de variables que fueron mencionadas, son las causas que marcan la diferencia en el manejo y desempeño de la lectura entre los niños con discapacidad auditiva y los niños oyentes.

Consideramos que el trabajo pedagógico realizado en el desarrollo de la lectura no puede limitarse a los propios ejercicios de lectura, sino que es preciso coordinarlos con todas las estrategias, que tanto las instituciones educativas como la familia, deben poner en marcha para compensar ese déficit de conocimientos y alcanzar el nivel en el cual la propia actividad lectora les permita a los niños acceder a una información cultural extensa.

La lectura debe planearse en relación con la adquisición, desarrollo e interiorización del lenguaje oral, el proceso de lectura tiene que estar vinculado a las experiencias del niño e incorporar todos los recursos y utilizar estrategias que los niños con discapacidad auditiva puedan poner en práctica.

Como señala Alegría (1997) que la adquisición de la lectura en el niño con discapacidad auditiva y en el oyente se plantea diferente por diversas razones, el oyente al empezar a aprender a leer domina la lengua oral. El alumno con discapacidad auditiva empieza el

aprendizaje de la lectura en una lengua que conoce muy mal o ignora prácticamente en su totalidad, lo que se espera es que la lectura le permita desarrollar una competencia lingüística que no ha adquirido. La lectura es una habilidad secundaria respecto a la competencia primaria que es la que permite comprender y expresar.

A partir de la observación realizada en el colegio podemos comprobar que para los niños con discapacidad auditiva, la posibilidad de adquirir un lenguaje oral se dificulta debido a que las experiencias están conectadas al lenguaje la mayor parte de su desarrollo, sin embargo la pérdida auditiva o la falta de apoyos educativos interrumpen el proceso en la comprensión de la lectura.

Dentro del segundo caso expuesto pudimos comprobar que una vez que el niño adquiere el lenguaje oral, lo emplea de manera funcional para expresar sus emociones y necesidades para aprender a entender y responder a los demás y compartir con ellos sus intereses, deseos y experiencias, así a medida que se desarrollan las habilidades del niño para hablar, se le debe ir estimulando para participar en intercambios lingüísticos más complejos. Sin embargo, el tiempo para adquirir el lenguaje se encuentra en función del grado de pérdida auditiva, de las aptitudes del niño y del trabajo de los maestros, los padres, así como del entorno.

En origen del presente trabajo se encuentra en la reflexión sobre las adaptaciones curriculares, la línea de integración que a su vez requiere un conjunto de adaptaciones al aula ordinaria, y a las peculiaridades comunicativas del niño con discapacidad auditiva.

8. 1 LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Este trabajo muestra una serie de limitaciones que se presentaron a lo largo del ciclo escolar, a continuación se exponen junto con las posibles sugerencias para proyectos posteriores.

En la fase tres de intervención, al iniciar el trabajo directo con los niños, existía poca coordinación con los profesores, en los tiempos de trabajo y en las actividades que se realizaban tanto fuera como dentro del aula regular, ya que se debía establecer una reciprocidad en los temas y tareas escolares que se debían trabajar.

Existieron ciertas adecuaciones sugeridas a los profesores que utilizaban con mayor frecuencia durante las clases del aula regular, para coordinar a los niños, tales como el calendario visual de actividades, el tiempo fuera, las evaluaciones individualizadas, el trabajo colaborativo con sus compañeros, entre otros, esto les permitió realizar las actividades eficientemente.

Sin embargo, ciertas adecuaciones no se tomaron en cuenta, por ejemplo, el trabajo individualizado dentro del aula regular, debido a la falta de tiempo o en ocasiones por la limitación de material adaptado para cada niño, que favoreciera su comprensión del tema.

Durante este período de intervención, los profesores recibieron retroalimentación y estrategias para mejorar el trabajo dentro del aula regular, se les llegó a proporcionar material didáctico para que los niños fueran apoyados por sus compañeros durante las actividades que realizaban.

Esta retroalimentación por parte de ambos profesionistas, tanto de los profesores titulares como de los maestros de apoyo, se realizaba por lo menos una vez a la semana, ya sea durante *el recreo* de los niños o en las horas libres de los profesores, es decir, se trataba de coordinar los tiempos para no interferir con sus labores escolares.

Estas juntas informales que se mencionan eran principalmente con los profesores titulares de la materia de español, pero en ocasiones se trataba de tener mayor comunicación con los demás profesores que impartían otras asignaturas y tenían contacto directo con los niños. Pese a que las reuniones eran esporádicas, se tomaban en cuenta las sugerencias de ambos profesionistas para trabajar con los niños en áreas como comunicación, lenguaje, integración con sus compañeros, juego colaborativo, etc.

En estas juntas también se consideraban temas tales como las adaptaciones a los contenidos y propósitos del programa educativo, no se pretende sólo eliminarlos, sino introducir unos nuevos con carácter complementario, que no estén previstos para sus compañeros.

Al momento de realizar las adecuaciones individualizadas, se encontró como principal limitación la falta de material didáctico para poder trabajar directamente cada tema. Al iniciar el ciclo escolar, se trabajó con el método Troncoso, es decir, los maestros de apoyo realizaban todas las tarjetas de actividades para trabajar en las tareas escolares.

Posteriormente se consideró trabajar con distintos libros de texto del área de español, de acuerdo al ciclo escolar de los niños, pero realizando adecuaciones tanto en la manera de dar las instrucciones, como con tarjetas de apoyo, para simplificar la actividad.

Otra limitación importante fue en el área social de los niños, es decir, en ocasiones se tenía que trabajar con mayor frecuencia establecer límites, fomentar el trabajo

colaborativo con sus compañeros, seguir las reglas establecidas, respetar a sus compañeros, etc.

Para trabajos posteriores se sugiere que se realice un trabajo conjunto con los padres de familia, que se traten de vincular más las actividades que se realizan dentro y fuera del colegio. Posiblemente un curso de vinculación educativa de la escuela y el hogar, podría motivar a los padres a que participen de manera más activa en el aprendizaje de sus hijos.

Otra sugerencia para desarrollar las actividades adaptadas al currículo es trabajar con materiales reciclados y sencillos que se consiguen en los hogares de los alumnos, como son latas, botes, láminas, juegos que puedan ser adaptados por los maestros de apoyo, etc. para facilitar la explicación del profesor en el aula.

También consideramos importante respetar el tiempo en que cada niño va adquiriendo la lectura y la escritura, es decir, no forzarlos a que lleven el mismo ritmo que sus compañeros. Recordemos que todos los niños son distintos y es deber de todos los profesionistas que trabajamos en conjunto adaptarnos a todas y cada una de las necesidades de ellos.

ANEXOS

CARTAS

DESCRIPTIVAS

ANEXO 1.

EJEMPLO DE CARTA DESCRIPTIVA DEL CASO 1.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDAD	MATERIALES
Reconocimiento de palabras (repaso de palabras)	Seleccionar las palabras conocidas	Hojas de trabajo en las que se encuentra escrito en la columna izquierda varias palabras conocidas con el tipo de letra y color habitado, en la columna derecha se escriben las mismas palabras en otro tamaño y color. Trazar una línea entre las palabras que dicen lo mismo	Hoja impresa con los ejercicios Lápiz Cuentos Etiquetas autoadheribles
Asociación	Asociar la palabra con el dibujo	En la columna izquierda se encuentran las imágenes y del lado derecho se esta la palabra. Unir con una línea el dibujo con la palabra correspondiente	
Selección de palabras	Seleccionar la palabra idéntica	Entregar la hoja con las palabras escritas por separado entregar la etiquetas. Las palabras a trabajar son: uña, imán, escuela, olla, árbol. Estas palabras ya eran conocidas por el niño.	
Lectura	Identificar vocales	Elegir un cuento de la biblioteca. El niño escuchará la lectura que el maestro de apoyo leerá en voz alta. Pedirle al niño que localice las vocales encerrándolas en un círculo.	
Copia y dictado	Copiar y realizar el dictado de las vocales	En una hoja de trabajo se colocan las vocales, pero no en la secuencia habitual. Se repiten en voz alta las vocales. Se realiza la copia de cada una de las vocales, el maestro de apoyo pronuncia el sonido de la vocal.	

ANEXO 2.

EJEMPLO DE CARTA DESCRIPTIVA DEL CASO 1.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDAD	MATERIALES
Trazo	Conocer y trazar la letra "u" minùscula y mayùscula	Pegar con diferentes materiales la vocal y pronunciar en voz alta su sonido. Trazar la letra "u" en letra ligada.	Hoja impresa de actividades Lápiz Plastilina Materiales para pegar
Reconocimiento de vocal	Reconocer visual y auditivamente la letra "u"	1. Decirle al niño el nombre de los dibujos en voz alta. 2. Encerrar en un círculo los dibujos cuyos nombres empiezan con la letra " u" 3. Decirle al niño el nombre de los dibujos en voz alta. 4. Unir con una línea el dibujo con la letra "u" 5. Pedirle al niño que nombre los dibujos. 6. Encerrar en un círculo los dibujos cuyos nombres empiezan con las vocales.	
Copia	Copiar las vocales	El niño debía hacer la forma de las vocales con plastilina, apoyado con las láminas de trabajo.	
Asociación de letra y un dibujo	Asociar la letra con el dibujo correspondiente	Encerrar en un círculo los dibujos cuyos empiezan con la vocal "e"	

ANEXO 3.

EJEMPLO DE CARTA DESCRIPTIVA DEL CASO 2.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDAD	MATERIALES
Descripción de objetos	Que el alumno realice descripciones sencillas de los objetos	Describir a sus compañeros, objetos e imágenes. Nombrar y escribir por lo menos 3 adjetivos calificativos de cada uno	Tarjetas de imágenes, cuaderno lápiz
Palabras con m o n	Que el alumno conozca el uso apropiado de la m o n	Escribir con m o n las palabras correctamente, de acuerdo con las imágenes	Hojas de trabajo Lápiz
Sustantivos	Que el alumno identifique los sustantivos	Encontrar los sustantivos en la sopa de letras	Hojas de trabajo Lápiz
Artículos	Que el alumno use adecuadamente los artículos	Completar el texto con los artículos: el, la, los, las, según corresponda a cada palabra	Hojas de trabajo Lápiz
Palabras compuestas	Que el alumno aumente su vocabulario a partir de una palabra	Observar los dibujos y formar palabras compuestas, de acuerdo con la raíz de las mismas	Hojas de trabajo Lápiz

ANEXO 4

EJEMPLO DE CARTA DESCRIPTIVA DEL CASO 2.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDAD	MATERIALES
Oraciones interrogativas	Que el alumno identifique las oraciones interrogativas y exclamativas	1. Observar el dibujo y contestar si o no a las preguntas. 2. Marca de color rojo las oraciones interrogativas	Cuaderno y hojas de trabajo Tarjetas de imágenes Lápiz Goma
Campos semánticos	Que el alumno incremente su vocabulario a través de distintos campos semánticos	1. Marcar con una X los elementos que no pertenecen a la colección de ropa. 2. Escribir sobre la línea el campo semántico al que pertenecen la palabras.	
Género y número	Que el alumno identifique y el género masculino	Observar las palabras y escribir las del género masculino, anteponiéndoles la palabra el.	
Oraciones exclamativas	Que el alumno reconozca las oraciones exclamativas	1. Relaciona las oraciones con los dibujos. 2. Encierra en un círculo los signos de admiración. 3. subraya las oraciones exclamativas	
El punto	Que el alumno conozca el uso del punto	1. Leer las oraciones y encerrar el punto de color rojo. 2. escribir el punto al terminar cada oración. 3. Escribir los puntos que falten encada oración	
Palabras con s y z	Que el alumno identifique el uso de la s y z	Escribir sobre la línea s o z según corresponda	

REFERENCIAS

- Acosta, V. y Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson
- Adame, E. y Espinosa, R. (1995). *Conceptualización de la lengua escrita en niños con trastornos auditivos*. En memoria del tercer encuentro de aprendizaje operatorio. México: Casa de la cultura del maestro mexicano. México.
- Alegría, J. y Leybaert, A. (1997). La lectura en niños sordos. En Monfort, M (1997) Investigación y logopedia II Symposium de logopedia. *Creencias de la educación preescolar y especial*. España
- Benach, S. N.(1991) Las interacciones entre el profesor y adolescente sordo profundo integrado en el aula regular con los oyentes. *Logopedia, foniatría y articulación*. Madrid, Vol. 11, No. 3, P 170 – 177.
- Blanco y otros (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: MEC.
- Bowley, A. y Gardner, L. (1984). *El niño minusválido: Guía educativa y psicológica para el minusválido orgánico*. México: Compañía Editorial Continental.
- Calvo Rodríguez. A. R. (1997). *Técnicas, procedimientos e instrumentos para realizar las adaptaciones curriculares*. Madrid: Ed. Escuela Española
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2002). *Derechos humanos de las personas con discapacidad*. México
- Cuetos, F. y Rodríguez, B. (1996). *Evaluación de los procesos lectores*. Madrid, ed. Escuela Española.
- Cuetos, F. Y Sánchez (1996). *Evaluación de los procesos de escritura de educación primaria*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Cuetos, F. (1989). *Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica*. España, publicado en Infancia y aprendizaje.

- Detior Citoler Sylvia (1996). *Las dificultades de aprendizaje un enfoque cognitivo*. Granada: Ed. eljibe
- Diaz-Estebanez, E. y Balmaceda, M. (1995). En el camino de una educación de calidad para los alumnos y alumnas sordos. *Infancia y aprendizaje*. Madrid, Vol. 12, No. 1, P 45 – 59.
- Domínguez Gutiérrez, A. B. (1999). *Lenguaje escrito y sordera: Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca. Editorial Universidad Pontificia de Salamanca.
- Ehrlich M; De Uslar, E; Molina, A; Carvajal A. C; Corzo R. M. (2002). *Discapacidad: Enfrentar juntos el reto*. México: Editorial Trillas.
- Fernández Sanchidrián, R. (2002). Deficiencias auditivas. En González-Pérez, J. (Coord). *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*. Voll II. España: Universidad de Alcalá.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- Garrido Landívar, J. (2002). *Adaptaciones curriculares: Guía para profesores, tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid: Ed. CEPE
- González Manjón, D. (1995). *Adaptaciones Curriculares*. Málaga: Ed. Aljibe.
- González-Pérez, j. y Santiuste, V. (1998). Los modelos globalizados. En M.P. Lebrero. *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años)*. Módulo III.1. Madrid: UNED.
- Hegarty S. Y Pocklington K. (1989). *Programas de integración. Estudio de casos e integración de alumnos con necesidades especiales*. Madrid: Ed. siglo XXI.
- INEGI (2002). *Directorio Nacional de Asociaciones de y para Personas con Discapacidad*. México.

- Jansema, C. (1975). *The relationship between academia achievement and phonographic characteristics of hearing impaired children and youth*. Washington, D.C: Gallaudet Collage office of demographic studies.
- King, C y Quingley, S. (1985). *Reading and deafness*. California: College-Hill Press.
- Lancy, D. (1994). The conditions that support emergent literacy. En Lancy, D. *Children emergent literacy* (p. 1-19). Westport, Lann: Praeger.
- Limbrick, A. E. (1991). *The reading development of deaf children: analytical factor associated with success. Teaching English to deaf and second language students*. Washington, D.C. Pág. 4-9.
- Lozano, Martínez, J, García, Nodal, R. (1999). *Adaptaciones curriculares para la diversidad*. España: Ed. RK Educación.
- Lutterman, D. (1985). *El niño sordo: Como orientar a sus padres*. México: Ed. Científicas.
- Lyn Meese, R. (1992). *Adaptando los libros de texto para alumnos con dificultades de aprendizaje en el salón regular*. Longwood College, Farmville, Virginia.
- Macotella S. (1994). *Introducción a la educación especial. Programa de publicaciones de material didáctico*. México, Facultad de Psicología: UNAM.
- Marchesi, A. (1991). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Ed. Alianza.
- Marchesi, A. (1993). *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación*. Madrid: Ed. Alianza
- Marchesi, A. (1985). El lenguaje de signos en la educación temprana de los niños sordos. En Monfort, M. (1997) *Investigación y logopedia II Simposium de logopedia. Creencias de la educación preescolar y especial*. España
- Marín, M.A. y Buisant, C. (1987). *Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico y la orientación*. Barcelona: P.P.U.

- Massone, M.I. (1998). *La minoría sorda: su emergencia*. Seminario sobre identidad y sordera. Universidad de Campinas. Buenos Aires.
- Johnson, R.E. (1990). *Kinship terms in Argentine Sign Language*. *Sign Language Studies*.
- Mitchell, D. C. (1982). *The process of reading*. California: College-Hill Press.
- Moores, D. (1996). *Educating the deaf*. Boston, Mass: Houston Mifflin.
- Pérez Juste, R y García Ramos, J.M. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Quigley, P. y Paul, P. (1984). *Language and deafness*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Ramírez, C. Rafael A. (1987). *Conocer al niño sordo*. Madrid. Ed. Ciencias de la Educación preescolar y especial.
- Ruiz, R. (1988). *Adaptaciones Curriculares Individualizadas*. Barcelona. Ed. Universitat.
- Ruíz Ruíz, J. M. (2001). *Las estrategias en las adaptaciones curriculares*. España. Ed. Universitat.
- Sánchez, E; Rueda, M. I; Orrantia, J. (1989). *Estrategia de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la escritura y la lectura: Comunicación y lenguaje*.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Documento Individual de Adecuaciones Curriculares: Planeación y seguimiento*. Primaria: Primer y tercer grado. México.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Proyecto General para la educación especial en México*. Cuadernos de integración educativa. México.
- Suriá, M. D. (1982). *Guía para padres de niños sordos*. España: Ed. Herder.

- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Trianes Torres, M. V. (2001). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Madrid: Ed. Pirámide, 3ª edición.
- Troncoso, M.V. y Del Cerro M. M. (1999). *Síndrome de Down: Lectura y escritura*. Barcelona: Ed. Masson.
- Valles, A. (1996). *Guía de actividades de repercusión y apoyo educativo. Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ed. Escuela española.
- Verdugo. M.A. (1995). *Evaluación Curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- Vidal, J. G. y Manjón, D.G. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico* (Vol I). Madrid: EOS.