



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

EL AULA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR: UNA PROPUESTA PARA EL
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y COMUNICATIVAS EN
NIÑOS CON DISCAPACIDAD. ESTUDIO DE CASO.

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MIRIAM VIRGINIA GIL BRAVO

ASESOR: Mtra. Nancy Picazo Villaseñor.

MAYO, 2008.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Gracias a Dios,
por ser la luz en mi camino.

Gracias mamá, papá, mi príncipe
por su amor y apoyo siempre.

Gracias a todo aquel que con su guía
se pudo terminar con este proceso educativo en mi vida.

Para todo aquel que tenga sangre y sed de justicia, vocación para
llevar a los niños con discapacidad a tener una mejor calidad de vida,
empezando por una educación para todos.

ÍNDICE

Marco contextual	
1.1 Contexto social en la relación educativa de la discapacidad.	7
1.2 Historización de la Educación Especial	12
a) Panorama general en el mundo.	
b) Historización en México.	
c) Legislación en México y en el Mundo.	
1.3 Integración Educativa: antecedentes y estado actual.	17
a) Historia (antecedentes) en el mundo.	
b) Definición teórica de la Diversidad y su historia	
c) Historia en México.	
d) ¿Qué es la integración educativa? concepto, uso y función.	
Marco teórico	
2.1 La educación y la comunicación en el aula.	31
a) ¿Qué es la comunicación en el aula? concepto, aplicaciones.	
b) Concepto desde la teoría de Freire.	
c) La comunicación desde la Educación Especial.	
2.2 Competencias sociales y comunicativas.	43
a) ¿Qué son?	
b) Concepción de competencias sociales y área de desarrollo.	
c) Concepción de competencias comunicativas y área de desarrollo.	
d) Alternativas teóricas de desarrollo de las competencias en niños con discapacidad.	
2.3 Análisis y relación de la Diversidad con la Educación Especial.	51
a) El aula regular y de integración como espacio de comunicación	
2.4 La discapacidad.	56
a) Definición teórica desde distintos puntos de vista.	
b) Definición de N. E. E., Capacidades Diferentes y su relación con la discapacidad.	
c) Panorama general de las distintas ramas de la discapacidad.	

2.5 El autismo.	65
a) ¿Qué es el autismo? concepción teórica desde el punto de vista médico.	
b) Historia, criterio de diagnóstico.	
c) Aspectos cognitivos, alto y bajo funcionamiento.	
d) Otras características, causas y tratamiento.	
e) Repercusiones educativas y pedagógicas: la socialización y la comunicación	
Marco metodológico	
3.1 Metodología de la Investigación con Estudio de Casos.	83
a) Contexto institucional: Centro Educativo Domus A.C.	
3.2 Objetivo de la Investigación	86
3.3 Supuesto hipotético	86
3.4 Análisis de la recolección de datos.	88
3.5 Resultados del estudio de caso	89
Propuesta de la intervención pedagógica	
4.1 Fundamentación y justificación de la propuesta.	90
4.2 Objetivo general de la propuesta.	91
4.3 Argumentos conceptuales.	92
4.4 El modelo: el maestro de apoyo como mediador pedagógico	93
Conclusiones	97
Bibliografía y fuentes de información.	100
Anexos	103

INTRODUCCIÓN

Los niños con discapacidad, cualquiera que esta sea, tienen por derecho la educación regular desde la edad más temprana que sus capacidades le permitan, y de esta manera desarrollar habilidades sociales y de comunicación para que puedan integrarse a la sociedad.

El IV Informe sobre los derechos y la situación de la infancia en México 1994-1997 (1998) refleja que la mayoría de los niños y niñas menores de cuatro años no tienen acceso a servicios educativos; también pone en manifiesto que entre ellos, los que nacieron y viven con condiciones de riesgo, potencialmente destinados a desarrollar una discapacidad o una necesidad educativa especial, tienen bastantes restringidas las posibilidades de beneficiarse de acciones educativas y, en menor medida, de acciones preventivas.

A los niños con discapacidad que tienen la posibilidad de desarrollar el aspecto social al estar en contacto con su grupo de pertenencia, también se favorece su capacidad de comunicación al estar presente en todo momento. La integración educativa le ofrece a éstos niños la oportunidad de conocer el mundo real y diferente a lo que ellos conocen brindándoles así las herramientas para adaptarse a su realidad, tanto comunicativa como social.

Sin embargo, los pocos estudios que se realizan sobre el tema impide que muchas escuelas se atrevan a abrir sus puertas a niños con discapacidad, siendo un tema difícil, que si no es abordado por las instituciones especializadas en las diferentes patologías, por sí solas las escuelas no tienen el programa de integración escolar.

Cuando alguna institución es sensibilizada y tiene el programa en marcha existe la posibilidad de ir mejorando y descubriendo el potencial de los niños a través de otras áreas de oportunidad, con la ayuda de un Apoyo Especializado que medie las situaciones entre su discapacidad y las exigencias del mundo real, las cuales son representadas por la Maestra Titular y los compañeros de clase.

Una de las problemáticas que se presentan a menudo es que existe la vacante de Maestra de Apoyo que puede ser ocupada por cualquier profesional que sea a fin con la educación: Psicólogos, Pedagogos, Licenciados en Educación Especial entre otros, pero sin presentar algún tipo de especialización en el área educativa que haga referencia a la educación especial e integración educativa. Es entonces que el papel de la Maestra de Apoyo se distorsiona y no cumple con la misión de la integración escolar: ser el mediador entre el niño “especial” y un ambiente “regular”.

En este estudio se realiza el análisis de los elementos de la integración escolar, así como se exponen las características de la discapacidad y del autismo, ya que, al ser un estudio de caso, se escogió el autismo como modelo de integración al ser uno de los pioneros en esta área en nuestro país. El autismo es un trastorno severo del desarrollo que dentro de la discapacidad es la que está más complicada de entender en el ámbito educativo, por ser la comunicación y la socialización las áreas más afectadas.

Sin embargo en México, gracias a la labor del Centro Educativo Domus la viabilidad de la integración escolar y laboral de las personas con autismo es una realidad que puede ser tomada como ejemplo para otras discapacidades, cualquiera que ésta sea.

La investigación abarca desde la concepción e historia hasta la exposición de lo que es la integración escolar realizada en una escuela regular con un niño con autismo. Una vez que se analiza el problema que presenta el éxito de la integración escolar en este caso, se propone un modelo-guía dirigido a las que ocupan el puesto de Maestra de Apoyo para que su misión esté más clara al momento de estar en el aula de integración escolar. Este modelo-guía será parte del perfil que cada institución que maneje la integración escolar tenga para ayudar con el cumplimiento de objetivos y de la misión: mejorar la calidad de vida de estos chicos con discapacidad.

El contenido de este trabajo de investigación esta dividido en un marco contextual, en donde se revisan el contexto que tiene el profesor con respecto al alumno, la historia por la que pasa la Educación Especial y la Integración Educativa, llevando este aspecto a la situación actual.

Después se encuentra el apartado del Marco teórico, el cual es el desarrollo de todos los aspectos teóricos en donde se recarga el estudio de caso, abarcando desde la comunicación, las competencias sociales y comunicativas, el análisis de la Educación Especial, la discapacidad y finalmente el autismo. En seguida se presenta el marco metodológico que consiste en los elementos involucrados en el desarrollo del estudio de caso.

Finalmente se expone la propuesta de intervención pedagógica, incluyendo el modelo-guía antes mencionado.

MARCO CONTEXTUAL

1.1 CONTEXTO PSICOSOCIAL EN LA RELACIÓN EDUCATIVA PROFESOR-ALUMNO.

El mundo ha sufrido una serie de transformaciones que los ha llevado a investigar diferentes estados de conciencia y comportamiento humano, basándose en políticas en donde todos deberían de tener beneficios, ser parte de un mismo todo, tratando de unificar lo que, por naturaleza, no se puede, ya que el ser humano, desde su raíz, es diferente uno con el otro.

La globalización, el neoliberalismo, la modernidad y hasta la posmodernidad son corrientes sociales, políticas y económicas que llevan al ser humano a la confusión de su esencia o a replantearse de donde proviene desde sus orígenes más profundos pero sin aterrizar al momento actual en que pasa su país, su ciudad, su comunidad, se empieza a crear una especie de división entre todos porque no todos tienen el mismo ideal, la misma forma de pensar, y si esto pasa con las personas que tiene “todas” sus capacidades, ¿qué pasa con aquellos que por algún motivo no las tienen?.

Son muchos los discursos que se han generado a través de los años de investigación, los cuales han creado huecos sociales difíciles de llenar con discursos políticos llenos de fantasía, provocando marginación a cualquier nivel: social, económico, cultural, incluso hasta educacional, ya que todos quieren aprender, pero no hay donde ni se tienen los recursos para ello; todos quieren superarse para poder sobrevivir, pero no hay los suficientes lugares para lograrlo, y ¿si no se tiene todas las capacidades para debatirse en un mundo globalizado?, ¿dónde queda su lugar?.

Empezando por la Política Neoliberal de la Reforma Educativa en Latinoamérica, con el pretexto de que era ineficiente su sistema educativo, se propone modernizar la educación, siendo Chile el laboratorio de dicho proyecto (1980). El Neoliberalismo se basa en el libre mercado pero sin repartir de manera equitativa las riquezas, por lo que desde su inicio empiezan las desigualdades. La transformación se basó en la libre competencia del mercado (todo lo que estuviera centralizado tenía que pasar a ser local). La educación empieza a dividirse en pública y privada quedando desequilibrada en cuestiones de calidad, ya que los organismos externos que se crearon para evaluarla no tienen nada que ver con los modelos internos de gestión, reduciéndose todo el problema en eso, en un problema de gestión.

En México la competencia se genera contra el proyecto escolar que los propios integrantes de las escuelas elaboran, con la finalidad de que les asignen recursos extraordinarios. El profesor se convierte como el único responsable de los resultados educativos hacia la sociedad.

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establecen como objetivo estratégico alcanzar la justicia y la equidad educativa, entendida como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativos, lo cual exige programas para la atención de la diversidad en el aula y en la escuela. Una de las metas de la política educativa es poner en marcha el programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa a partir del año 2002.

Por mandato de la Ley General de Educación, la educación especial –destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes– atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social y, tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de

educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Por otra parte a mediados de septiembre del 2006, luego de cinco años de negociaciones, la Convención sobre Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad se presentó a la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para que fuera aprobada por los estados miembros y con ello garantizar el respeto de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de los más de 650 millones de personas con discapacidad en el mundo, que representa aproximadamente el 10 % de la población mundial. España fue el primero en ratificar este documento jurídico internacional, el cual pretende dejar atrás las prácticas discriminatorias de que han sido objeto los discapacitados. Esta propuesta fue lanzada por México en el 2001, siendo un paso histórico hacia una nueva perspectiva en la manera de abordar la situación de las personas con discapacidad. La finalidad de todo esto es lograr el reconocimiento integral y el pleno ejercicio de los derechos humanos de estas personas en igualdad de oportunidades en las distintas esferas de la vida en sociedad.

La Convención establece el marco normativo internacional para que los Estados adopten todas las medidas necesarias a fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad en el mundo. También incluye artículos sobre la accesibilidad del entorno físico, el derecho a la educación, al trabajo, a la salud, a la habilitación y a la rehabilitación.

En ningún momento estas nuevas políticas educativas tocan el tema de la Educación Especial, entendiéndose que está dirigida para personas que tienen una discapacidad, cualquiera que esta sea. Tampoco se refieren a las Necesidades Educativas Especiales, las cuales abarcan tanto las que tienen discapacidad como niños superdotados, problemas de aprendizaje o emocionales.

A pesar que la Discapacidad es un tema que ha estado presente en la vida de todas las sociedades durante todos los tiempos se le ha dado poca importancia política y se le ha rezagado. En México se han hecho muchos intentos con asociaciones civiles y no gubernamentales para darle su lugar a las personas con discapacidad, pero sin el apoyo del Estado ha resultado difícil la Integración de estas personas, tanto a nivel social, como educativo y laboral. Aunque existe la legislación por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con su Programa de Integración Educativa es un hecho que en la realidad los profesores y sus directivos no tienen la preparación ni las herramientas para ayudar a estos niños dentro del aula regular por la resistencia que aún existe en actualizarse o en la desidia que provoca la convocación de la misma SEP, por lo que sólo se limitan a “adaptar” los espacios físicos y a resolver las necesidades inmediatas, tanto para de ellos como para los alumnos.

Para atender a los niños que presentan una discapacidad, la SEP ha creado la USAER para asesorar a los profesores sobre los niños “integrados” a las aulas regulares que no tienen un problema grave. Los niños que necesitan una atención especializada por algún problema patológico son canalizados a los Centros de Atención Múltiple (CAM), en donde maestros especializados desarrollan un currículum en un aula con diversas discapacidades.

En México se ha empezado a ver los resultados de tanto tiempo de estar propagando las campañas de sensibilización a la comunidad. La sociedad de ha mostrado más condescendiente con las personas que no pueden caminar, ver, oír, y han empezado a mostrar solidaridad con aquellos que no se les nota, pero que tienen una dificultad para entender, aprender o hablar. Sin embargo no se ha generalizado, tal parece que todo se queda a nivel de “compasión”, sin pasar a la comprensión.

En el caso de los niños que se integran al aula regular, después de un proceso terapéutico que les permite desarrollar habilidades para la vida independiente, y en especial los que tienen una deficiencia en el lenguaje, enfrenta a un mundo que no está preparado para convivir con ellos, el Profesor tiene el rol de sensibilizador tanto para los compañeros de la clase como para los padres de familia.

El Profesor es el encargado de integrar al niño con discapacidad no sólo en la parte académica, haciendo adaptaciones curriculares o utilizando material personalizado para llenarlo de conocimientos de acuerdo al nivel en el que cursa, sino también es el actor que puede crear un ambiente en donde pueda florecer sus habilidades sociales para convivir y afianzar su personalidad. Si se generaliza, es la Escuela, con todo su personal, el que debe de sembrar la semilla obedeciendo a estos tres principios básicos:

- Normalización: el alumno tiene que usar los mismos servicios que el resto.
- Individualización: atender a cada alumno en particular. Dar las respuestas según las necesidades.
- Sectorización: hace alusión a los recursos materiales (audífonos, lupas...) y personales (pedagogos, médicos, psicólogos) que hay que implantar para atender adecuadamente a estos alumnos.

El Profesor necesita, para la atención a la diversidad del alumnado:

- ✓ Legislación que facilite y garantice la integración.
- ✓ Diseño de un currículo único, abierto, y flexible.
- ✓ Campañas de información y sensibilización de la opinión pública.
- ✓ Dotación de equipos pedagógicos.
- ✓ Recursos humanos y materiales.
- ✓ Programas de atención temprana y educación infantil.
- ✓ Comunidad educativa que asuma la filosofía de la integración.
- ✓ Supresión de barreras arquitectónicas.
- ✓ Organización flexible (horarios y espacios).
- ✓ Clima de comunicación interno: trabajo en equipo.

- ✓ Reciclaje y formación continua del profesorado.
- ✓ Colaboración familiar.
- ✓ Características del grupo de clase.
- ✓ Renovación metodológica.
- ✓ Seguimiento y evaluación del proceso.

Tomando en cuenta estas necesidades y características que una institución debe seguir para el éxito de un programa de integración, los niños con discapacidad empezarán a ser tomados en cuenta para desarrollar sus capacidades y poder vivir en sociedad.

1.2 HISTORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Panorama general en el Mundo

Los estudiosos e investigadores del quehacer educativo han descubierto que la educación le pertenece a todo ser humano, y no todos los seres humanos son iguales, algunos, por sus características físicas o mentales, necesitan de una ayuda extra por ser diferentes a lo que la regularidad demuestra, y de ahí surge la Educación Especial como alternativa para atender y llevar la educación a las personas más necesitadas: los que tienen una discapacidad.

En la edad media, los sujetos deficientes no tenían el valor de persona y por ello se les negaba de todo tipo de derechos. La respuesta en estos casos era el infanticidio, la eliminación inmediata. En la Esparta Antigua, por ejemplo, cuando nacía un niño con alguna deficiencia, los sabios ancianos del lugar les despeñaban. Durante muchos siglos se estuvieron cometiendo estas atrocidades.

En los siglos XIV y XV se vivía una etapa de euforia hacia la religión, la cual constituye un punto esencial para la sociedad de esa época, y desde el punto de vista religioso, a los deficientes se les consideraba como locos, monstruos o endemoniados. Y, como era costumbre en esa época, lo que les sucedía era que

les tenían que sacar ese demonio del cuerpo, y para ello utilizaban el Exorcismo. Además, a algunos de ellos también les ingresaban en Instituciones de Caridad, a modo de reclusión, para que nadie pudiese verlos. La ignorancia, por tanto que reinaba en aquellos años era muy grande.

En los siglos XVI y XVII hubo un cambio en la sociedad. Las personas son más consideradas y pensaban que tenían que ser más caritativas (debido al carácter religioso). Pero no lo hacían por justicia sino, simplemente por caridad religiosa. Es aquí donde surgen las Instituciones Asistenciales para atender a todo tipo de deficientes. Lo que se hacía en estos centros era procurar atención médica a estas personas. A esto se le conocía con el nombre de Tratamiento Médico Asistencial. Las primeras deficiencias atendidas en este tipo de centros, son las sensoriales.

El siglo XVIII se caracteriza por un hecho muy importante en la historia: La Revolución Francesa. Con ella aparecen los estados modernos, y todas las personas empiezan a ser consideradas como ciudadanos, y por lo tanto, tienen derechos. Uno de estos derechos que se postulan es el del Derecho a la Educación, porque creían que esto era lo que hacía crecer a la sociedad. Es aquí donde surge la escuela pública de uso obligatorio. Así mismo se empiezan a plantear que las personas deficientes son también sujetos educables.

En el siglo XIX se vive la era de la Institucionalización. A las personas con deficiencias se las ingresaba en instituciones. Estas, se construían a las afueras de las ciudades, con grandes verjas y jardines, con el propósito de aislar al ciudadano normal de la curiosidad. Van apareciendo avances científicos y con ellos la asistencia médica mejora. Se despierta un interés que hace que se empiecen a estudiar las deficiencias mas profundamente. Todos los deficientes eran ingresados juntos en una misma institución, pero se procede a realizar estudios para conseguir una Clasificación, porque era muy complicado tratarles a todos juntos. Una vez clasificadas y descritas cada una de las deficiencias se le

daba a cada una la respuesta específica que necesitaba. De nuevo se conceptúa que las personas deficientes son sujetos susceptibles de educar.

En el siglo XX, principalmente en la década de los 70's, se caracteriza por el desarrollo de los Derechos Humanos. Se dice que si todas las personas tienen derechos y los deficientes también son personas, que entonces los deficientes tienen los mismos derechos que el resto de las personas; pero esto aun no estaba reconocido por las leyes. Entonces los padres deciden actuar por su cuenta: se hacen notar mediante acciones jurídicas, creando instituciones de iniciativa privada para procurar a sus hijos deficientes una atención adecuada.

La historia de la educación especial en México.

Durante el siglo XIX, Benito Juárez tiene la primera iniciativa para atender de manera educativa a los niños con discapacidad, ya que en 1867 fundó la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 se fundó la Escuela Nacional de Ciegos. Con estos avances, en 1914 el doctor José de Jesús González, quien era un científico precursor de la educación especial para deficientes mentales, comenzó a organizar una escuela para débiles mentales en la ciudad de León Guanajuato. En el Distrito Federal, en la Universidad Nacional Autónoma de México empezaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para atención de deficientes mentales. Por consecuencia el profesor Salvador M. Lima fundó la escuela para débiles mentales en la ciudad de Guadalajara.

En 1929 el doctor José de Jesús González planteó la necesidad urgente de crear una escuela modelo en la ciudad de México, así que en 1932 se inauguró la escuela que lleva su nombre y que fundara el doctor Santamarina en el local anexo a la Policlínica No. 2 de Distrito Federal.

El doctor Santamarina y el maestro Lauro Aguirre comprendieron la necesidad de implantar técnicas educativas actualizadas. Juntos reestructuraron la sección de Higiene Escolar, que depende de la Secretaría de Educación Pública, y le dieron por nombre Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, cuya misión principal era el estudio de las constantes de desarrollo físico y mental de los niños mexicanos.

En 1935 el doctor Roberto Solís Quiroga, que fuera gran promotor de la educación especial en México y América, planteó al Licenciado Ignacio García Téllez, ministro de educación pública de aquella época, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país. Como resultado de esta iniciativa se incluye en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado. El mismo año se creó el Instituto Médico-Pedagógico por el doctor Solís Quiroga para atender a niños deficientes mentales.

En 1937 se fundó la Clínica de la Conducta y Ortolalia, y durante casi 20 años funcionaron en el país solamente estas instituciones de carácter oficial.

En 1941 el Licenciado Octavio Véjar Vázquez, ministro de Educación en aquella época, propuso la creación de una escuela de especialización de maestros en educación especial. Para lograr este objetivo hacia falta modificar la Ley Orgánica de Educación. Las reformas entraron en vigencia para que el 7 de junio de 1943 abriera sus puertas la Escuela de Formación Docente para maestros especialistas en educación especial en el mismo local del Instituto Médico-Pedagógico, quedando a cargo el doctor Solís Quiroga y contó inicialmente con las carreras de maestros especialistas en educación de deficientes mentales y de menores infractores. En 1945 se agregaron las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y de sordomudos.

Mientras tanto en 1942 se instalaron dos grupos diferenciales en la escuela anexa a la Normal de Maestros, aumentando en 1944 su número a diez, instalados en diferentes escuelas primarias del Distrito Federal.

A medida que fueron pasando los años las políticas se interesaban en abordar la educación especial desde varios ángulos, creando escuelas en varios estados del país tanto de especialización como para los niños. La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para los niños con necesidades educativas especiales (término utilizado recientemente que abarca a niños con discapacidad y otros problemas de aprendizaje) alcanzó su culminación con el decreto del 18 de diciembre de 1970, por lo cual se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial. Más que un acto administrativo, este hecho representó un cambio de actitud del Estado hacia la atención de este tipo de educandos.

Con estos hechos se hace realidad el largo sueño de todos los que, desde una perspectiva profesional o familiar, eran testigos de la marginación de las personas con alguna discapacidad, satisfaciendo también a maestros con la necesidad de dar un tratamiento especial para estos niños.

Por otra parte, se abrió un camino institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias, significó una evolución importante a nivel sociocultural en México, incorporándose al grupo de países que, de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, reconocen la necesidad de la educación especial dentro del amplio contexto de la educación general.

1.3 INTEGRACIÓN EDUCATIVA: ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL.

Historia (antecedentes) en el mundo

La Integración Escolar es una etapa de la llamada “Educación Especial”. Aparece como una oportunidad de “promoción” o “ascenso” de una Persona en Situación de Discapacidad, quien ha demostrado un significativo avance que le permite competir de una manera más o menos eficiente con educandos calificados como “normales”, dentro de un medio escolar aparentemente menos restrictivo.

La Terapia tradicional, es decir, aquella con un enfoque clínico – médico, ha tenido una amplia preponderancia en el momento de determinar cuándo un niño con “discapacidad” se encuentra preparado para la Integración, sobre todo en los casos de personas con hipoacusia, sordera o deficiencia intelectual. En este caso se argumentaba cuándo un estudiante de Educación Especial alcanzaba un nivel suficiente para expresarse oralmente con cierta facilidad.

Como se observará, este no es un indicador definitivamente relevante para que un Equipo Profesional tome ese tipo de decisión, ya que en la actualidad se consideran otros trastornos como el Autismo y sus derivados candidatos a la Integración.

Para Jiménez y Vila (1999), desde los años 50 y hasta bien entrados los 70, se desarrolla un proceso complejo y multidimensional de carácter socio – educativo, centrado en una actitud crítica a los planteamientos de la Educación Especial como subsistema de la educación general y como realidad segregadora. Este proceso cristaliza en la asunción, en los países desarrollados primero y en otros países más tarde, de un nuevo enfoque educativo en la atención a las personas denominadas “diferentes”, basado en el principio de la Integración Educativa.

La aparición y progresiva consolidación de la Educación Integradora en el discurso educativo, se concreta en formas distintas según las coordenadas contextuales de las distintas zonas geográficas, las cuales plantean formulaciones teóricas, disposiciones legales y experiencias de naturaleza diversa.

En España, en los años 80 y 90, el concepto de Integración les interesa especialmente para conseguir la normalización. Pero en EE.UU. surge un movimiento que dice que la integración se queda limitada para los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, que hay que dar un paso más: la Inclusión. Esto responde a la idea básica de que los alumnos deficientes son diversos, y que la diversidad es un valor. Entonces el modelo inclusivo parte de que la diversidad enriquece a las personas. Ahora, si asumimos que la diversidad es una riqueza, nadie queda excluido. Entonces no tiene sentido hablar de integración, porque nadie queda segregado.

Para llevar a cabo la integración, se partía de un curriculum ordinario, y se hacían unas adaptaciones curriculares. En cambio, si hablamos de inclusión, las estrategias cambian porque parten de que tiene clases diversas. Se las ingenia para buscar respuesta para todos y cada uno a la vez.

Antes había Equipos Multiprofesionales, pero con la llegada de la LOGSE se convierten en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Hacen lo que se llama un "Diagnóstico Psicopedagógico". Este diagnóstico se diferencia del realizado años anteriores, ya que no contempla solamente al alumno con problemas, se fija también en su entorno (familia, escuela, profesores, compañeros...). supone por tanto un estudio del alumno con problemas y de su contexto. Se entiende que los déficits están en la persona, pero hay un contexto que modula esos déficits: personas con la misma deficiencia van a ser muy distintos porque su contexto también es distinto. Es el contexto el que va a favorecer o a obstaculizar el desarrollo de estos déficits.

Definición teórica de la Diversidad y su historia

La Diversidad, desde su orientación axiológica, tiene como primicia fundamental “la consideración de la diferencia como valor”. Entonces se puede definir a la Diversidad como “una característica inherente de la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”¹. La diversidad es un tema que compromete a la comunidad social responsable y por consecuencia a la comunidad educativa.

La diversidad se puede determinar tomando en cuenta tres aspectos:

- 1.- Aspectos sociales, como la geografía y la cultura.
- 2.- Aspectos personales o físicos, como la herencia o modelos culturales.
- 3.- Aspectos psicológicos ligados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, como los conocimientos previos, estilos de aprendizaje, capacidades, formas de establecer comunicación, intereses, relaciones afectivas.

La diversidad o educación en esta, surge por la interculturalidad y al reconocer que, pedagógicamente, todos son diferentes en el momento de relacionarse con la enseñanza-aprendizaje.

La UNESCO, en 1995, se une a una campaña sobre la tolerancia a las diferencias que existen entre individuos y culturas, a favor de la paz mundial. Ante la realidad pluricultural fue necesario cambiar el modelo educativo, incluyendo a la diversidad cultural con igualdad de derechos. La educación, entonces, se enfoca hacia nuevas formas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hablar de diversidad es hablar de diversidad social, ideológica, cultural, lingüística y religiosa, contexto social en cuanto a la pluricultura, sin embargo no se menciona la diversidad que puede existir entre las personas de acuerdo a la madurez en el desarrollo de sus estructuras neurológicas o psíquicas².

¹ Ávila G., Francisco. Antología de la asignatura “Factores sociales de la educación basada en las Necesidades Especiales”.

² ídem

En España, dentro de la misma década de los 90's, se vive una etapa en donde se manejan dos conceptos importantes: la comprensividad y la diversidad. Se intenta proporcionar a todos los españoles una "Educación Comprensiva", pero atendiendo a la diversidad, que pueda llegar a todos los alumnos. Esto es muy complicado en la práctica por que los alumnos son muy diferentes. Y esto es todavía mas complicado cuando entran en juego los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, a los que estos objetivos tiene que llegar igualmente. Este currículo, por tanto, a diferencia del de la etapa anterior, es un currículo abierto.

No es una Enseñanza Segregada. Tiene que se una Enseñanza Integradora para alumnos con problemas. Todos los alumnos que estén dentro de esa posibilidad, serán integrados en centros ordinarios, aunque siguen existiendo centros específicos debido a la imposibilidad de integración de ciertas deficiencias. El currículo abierto permite adaptarlo a nuestras necesidades individuales. (ACI --> Adaptación Curricular Individualizada). El modelo utilizado en esta etapa es el Modelo Institucional, el cual propone el centro como unidad de cambio.

La sociedad ha cambiado mucho y asume que los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales tiene los mismos derechos que el resto. Gracias al currículo abierto en España, se permite adaptaciones curriculares de centro y área, generales y específicas. Ahora es el centro el que tiene que cuidar la atención a los deficientes y a la diversidad. Cambian los conceptos, ya no se habla de alumnos deficientes, hablamos de que los alumnos son diversos y hay que tratar a cada uno individualmente

Surgen las Estructuras Colaborativas, y es que los profesores de un centro tienen que elaborar en equipo un proyecto curricular organizado de área y las correspondientes adaptaciones curriculares. También hay cambios organizativos didácticos y de desarrollo pedagógico.

Por otro lado, la Educación Especial puede definirse como la atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra específica) que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico-sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente.

Son muchas las aproximaciones conceptuales acerca de una manera de entender la Educación Especial, ya sea como parte del Sistema Educativo General, como un conjunto de recursos y apoyos que desde la Educación General deben ponerse al servicio del alumnado para satisfacer sus necesidades educativas especiales, ya sea destacando su papel en el estudio y analizando los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con estas necesidades

Historia en México

La educación especial y la educación regular están confluyendo en el mismo camino. Sin embargo, hasta hace algunos años los Centros de Capacitación de Educación Especial en México estaban dirigidos a niños y jóvenes con discapacidad y funcionaban en espacios separados de la educación tradicional.

Gracias a Ley General de Educación de 1993, comenzó a darse un cambio en la orientación de los servicios de educación especial, pues reconoció el derecho de todas las personas a la integración social y a una educación de calidad que les permita desarrollarse plenamente. Casi de forma simultánea, la Declaración de Salamanca, de 1994, reafirmó el derecho a la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad y pedía la reestructuración de los sistemas educativos para que en las escuelas ordinarias existieran políticas para combatir la discriminación. Para los alumnos con alguna discapacidad esto comenzó a traducirse como la posibilidad de formar parte de la comunidad escolar y obtener una idea “realista” sobre la sociedad en la que viven.

En México, el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establecen como objetivo estratégico alcanzar la justicia y la equidad educativa, entendida como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativos, lo cual exige programas para la atención de la diversidad en el aula y en la escuela. Una de las metas de la política educativa es poner en marcha el programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa a partir del año 2002.

Por mandato de la Ley General de Educación, la educación especial –destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes– atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social y, tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Por otra parte a mediados de septiembre del 2006, luego de cinco años de negociaciones, la Convención sobre Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad se presentó a la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para que fuera aprobada por los estados miembros y con ello garantizar el respeto de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de los más de 650 millones de personas con discapacidad en el mundo, que representa aproximadamente el 10 % de la población mundial. España fue el primero en ratificar este documento jurídico internacional, el cual pretende dejar atrás las prácticas discriminatorias de que han sido objeto los discapacitados. Esta propuesta fue lanzada por México en el 2001, siendo un paso histórico hacia una nueva perspectiva en la manera de abordar la situación de las personas con discapacidad. La finalidad de todo esto es lograr el reconocimiento integral y el pleno ejercicio de los derechos humanos de estas personas en igualdad de oportunidades en las distintas esferas de la vida en sociedad.

La Convención establece el marco normativo internacional para que los Estados adopten todas las medidas necesarias a fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad en el mundo. También incluye artículos sobre la accesibilidad del entorno físico, el derecho a la educación, al trabajo, a la salud, a la habilitación y a la rehabilitación.

Dentro de este proceso se cometen todavía muchos errores, debido a la visión fragmentada de la problemática y de las potencialidades y posibilidades reales de la Persona con Discapacidad o Necesidades Educativas Especiales.

Algunos de los factores que influyen para una integración errática son:

1. La desvinculación de la familia dentro del periodo de formación inicial del niño.

Por lo regular el padre y la madre de familia descubren o se enteran que su hijo tiene una Discapacidad al momento de su nacimiento, por alguna complejidad de salud y el Pediatra lo canaliza o en la escuela, cuando lo inscriben y cursa en el preescolar, e, indudablemente, se sienten muy afectados. Las reacciones son muy variadas, desde tratar de ocultar el problema buscando otros diagnósticos (comienza aquí el "peregrinaje" por diversas instituciones), sentir miedo, ira por los profesionales que atendieron el parto, culpabilidad, depresión, hasta incapacidad para afrontar el hecho.

La Discapacidad, no es una enfermedad, así que no tiene cura. Eso es lo primero que deben afrontar los padres, con la ayuda y apoyo del Equipo Profesional Interdisciplinario.

Ni las misas de sanación u otras acciones pidiendo un milagro son efectivas. Pagar para que muchos profesionales lo atiendan por muchas horas y olvidarse de él en el hogar, no sirve. Los técnicos no pueden hacer en una hora de consulta lo que el niño requiere para su supervivencia y estimulación adecuada en el seno del hogar, sobre todo en la parte afectiva - emocional.

Por ello, si el padre y la madre no aprenden a ser estimuladores integrales de su hijo, pero más allá lo aceptan con todas sus debilidades, potencialidades y logros, el niño o joven con Discapacidad no obtendrá un pleno desarrollo.

2. La desarticulación entre la rehabilitación o educación especial y la realidad social del individuo con discapacidad y su familia.

Los estudios acerca de las capacidades cognitivas de las personas con discapacidades severas, identifican tres perspectivas que marcan la historia de este campo del conocimiento.

Primero: se presentó la imagen de que la falta de expresión inteligible que se da entre algunas de ellas, reducía considerablemente su capacidad intelectual, por lo cual la única manera de "hacerlas inteligentes" era enseñarles a hablar.

Segundo: se sugirió que la vida cognitiva de estos sujetos era diferente a la de los demás, por lo cual habitaban en un mundo aparte, más centrados en sí mismos, por lo cual la Discapacidad de por sí provocaría un "desnivel orgánico".

Tercero: se argumentó que las capacidades cognitivas y las etapas del desarrollo del individuo con Discapacidad son las mismas de otro sin Discapacidad. Consideramos que en cuanto a potencialidades, podría ser cierto, pero en cuanto a oportunidades, aunque se supone que tanto las personas con discapacidades tienen los mismos derechos fundamentales, libertades y responsabilidades que sus congéneres "normales", aún hay una gran brecha.

Algunas instituciones para personas con Discapacidad han seguido un modelo paternalista - asistencialista, ejerciendo el cuidado de "seres extraños de tercera clase". Lo anterior implica dejar a la familia a un lado, con base en esquemas conformados más por mitos que por estudios serios y profundos. Es olvidarse del individuo como ser con sentimientos, necesidades afectivas, fuente inagotable de creatividad e imaginación que está en constante análisis de la cotidianidad (en especial de lo que se comunica dentro de esa cotidianidad). Igualmente de los códigos que se procesan dentro de la familia, produciendo un saber, valores y prácticas que afectan el desempeño social y académico.

Ha de tomarse en cuenta que en la rehabilitación y educación tradicional sigue predominando el diagnóstico autoritario y centralista que restringe el poder de decisión, permitiendo concentrar el poder en quienes aparentemente reciben y procesan los datos. Por el contrario, el diagnóstico interdisciplinario es de carácter participativo, lo cual significa que los técnicos, en conjunto con la familia y la comunidad (en algunos casos), seleccionan el problema en común, se organizan para buscar datos, con base en la realidad. Esto permite procesar y analizar la información, deducir conclusiones y construir operaciones para poner en marcha el plan de intervención terapéutica; todo ello para ampliar la base de las decisiones como ejercicio democrático del poder y la posibilidad de poner en común experiencias compartidas y conocimientos, reflexionados y confrontados con referentes conceptuales ya elaborados.

Teniendo en cuenta tales apreciaciones, ha de realizarse una reconceptualización del papel del técnico y la familia para la rehabilitación o educación del individuo con Discapacidad. Lo anterior implica llegar a acuerdos sustentados técnicamente y con base en la realidad, no en los factores emocionales o en la simple "buena voluntad".

De no reconceptualizar, se corre el peligro de cambiar el discurso y quizás, sin quererlo, aferrarse a las prácticas tradicionales, lo cual da cierta tranquilidad, pero los resultados pondrán en evidencia, una vez más, las distancias y contradicciones entre el decir y el hacer.

3. La inexistencia o inoperancia de sistemas de detección temprana.

Nadie mejor que los padres, y los maestros, para detectar que un niño presenta un desarrollo diferente a otros. El problema se presenta cuando algunos profesionales no saben detectar un niño con Discapacidad. Las consecuencias serían graves.

En algunas ocasiones se les insiste a los padres para que esperen un determinado tiempo, con el fin, posiblemente, de clarificar el diagnóstico. Sin embargo, no se tiene en cuenta que se están pasando períodos críticos para el desarrollo del niño y que esta espera puede hacer la diferencia entre una adecuada y temprana estimulación y una minusvalía futura.

4. Barreras arquitectónicas y actitudinales.

La mayoría de los centros educativos en Latinoamérica no cuentan con las facilidades mínimas para que un niño con Discapacidad se desplace autónomamente en su interior: rampas, corredores amplios, espacio en los salones, barras de apoyo en la paredes y baños, etc.

Más allá están las barreras de la ignorancia, algunos piensan que Discapacidad es contagiosa, otros creen que estos individuos no pueden aprender.

Además, muchos niños y jóvenes son vinculados a la educación regular sin un diagnóstico real e integral que aborde sistemáticamente sus verdaderos problemas y posibilidades en los planos físico, cognitivo, cognoscitivo, comunicativo, ocupacional, y social.

¿Qué es la integración educativa? concepto, uso y función

La verdadera integración educativa fomenta la igualdad de oportunidades, elimina la segregación y crea las condiciones para que todas las escuelas puedan integrar y adecuarse a la diversidad de sus alumnos, facilitando el aprendizaje de todos. Se trata de preparar a las personas con discapacidad para que se conviertan en parte de la sociedad y, a la vez, preparar a la sociedad para recibir las.

Para las escuelas regulares, el desafío consiste en ayudar a los maestros a fin de que ofrezcan respuesta a la diversidad de los niños en su salón de clases; esto significa adecuarse a sus estilos, a diferentes velocidades de aprendizaje, a satisfacer necesidades específicas y a asegurar una educación de calidad para todos.

La brecha que unirá los caminos entre la educación especial y la educación regular ha comenzado a trazarse. Los nuevos proyectos y programas de integración educativa contemplan la diversidad y la necesidad de mejorar las estrategias de enseñanza, para que tanto niños con discapacidad como los “niños regulares” compartan el derecho a las mismas oportunidades.

El camino para que las escuelas logren educar exitosamente a todos los alumnos, con o sin discapacidad, está en la capacitación y en el cambio de actitud de quienes formamos parte de la comunidad.

En México existen unos 10 millones de personas con algún tipo de discapacidad y se estima que de cada 100, sólo dos están realmente integradas a la sociedad. No se trata únicamente de un problema de recursos o infraestructura; se trata, ante todo, de que aprendamos a mudar la mirada y verlas como realmente son: personas con un gran potencial para ser exitosas e independientes. Y es que su éxito no está determinado por el tipo ni el grado de discapacidad; se relaciona, sobre todo, con el apoyo y las oportunidades que recibió, y la forma en la que logró integrarse o no a la sociedad.

Los padres y hermanos ocupan un papel primordial en su desarrollo y educación, pues son sus principales proveedores de cuidados, fuente generadora de valores, actitudes y prácticas positivas.

Las personas con discapacidad podrán soñar con un futuro e integrarse a la sociedad si sus propias familias aprenden a descubrir y potenciar sus capacidades, en lugar de sobreprotegerlos y limitarlos.

Es tiempo de cambiar el cristal cultural con el que se les percibe y abandonar la idea de que tienen un futuro limitado; es decir, dejar de segregarlos en aras de su protección para ayudarlos a prepararse con el fin de que, como cualquier otro hijo, puedan salir adelante.

Nueva tendencia: educación inclusiva

Si hay una característica que nos identifica a los seres humanos como especie es la discapacidad, sostiene el doctor en sociología Pablo del Río, y es que cada persona, por sí misma, no tendría las herramientas para sobrevivir ni desarrollarse adecuadamente.

Sin embargo, gracias a que nos complementamos unos a otros es que podemos crear cultura, porque son nuestras distintas capacidades el fruto de nuestra socialización.

La escuela es uno de los mejores espacios que pueden prepararnos para vivir en sociedad, para aprender que nos necesitamos mutuamente y que juntos construimos la capacidad compartida. Es ahí donde se nos enseña que debemos aprender a vivir en una sociedad heterogénea y a convivir dentro de la diversidad.

Desde los años 90, una nueva concepción de escuela está tomando las aulas en todo el mundo. Se trata de un modelo que **incluye** a todos sus alumnos, sin importar las capacidades o limitaciones que tengan, y que se preocupa por ajustar su organización a las necesidades educativas de la población que acoge.

De acuerdo con el doctor Ignacio Puigdemívol, profesor de la Universidad de Barcelona (1992) , la escuela –más que proporcionarles aprendizajes enciclopédicos a sus alumnos– debe proveerlos de un andamiaje para que se enfrenten al futuro y puedan adaptarse a los cambios importantes. Es por esto que los alumnos con discapacidad deben tener derecho a una interacción enriquecida en sus aulas, es decir, a un entorno en el que puedan aprender y sacar el mejor provecho; aprender como los demás y tener acceso a una educación de calidad.

La **escuela inclusiva** ayuda a disminuir las carencias en el proceso de adaptación al mundo de las personas con discapacidad, porque les ofrece modelos de comportamiento y aprendizajes naturales al ambiente en el que viven, limita su estigmatización al no segregarlas y enriquece al grupo al diversificar su composición. En la medida en la que la escuela cambie, los niños con discapacidad podrán ser y pertenecer a su entorno.

La **Educación Inclusiva** surge para romper las prácticas tradicionales asociadas al modelo deficitario. Esta fue vista en un primer momento como una innovación de la Educación Especial, pero progresivamente se fue extendiendo a todo el contexto educativo, como un intento para que la educación llegara a todos. Sus características fundamentales son:

1. No discrimina entre persona con o sin discapacidad, la cultura y el género.
2. Es accesible a todos los estudiantes de una comunidad educativa, sin ningún tipo de excepción.
3. Todos los estudiantes tienen el mismo derecho a acceder a un currículum culturalmente valioso, acorde con su edad y potencialidades.
4. Enfatiza en el respeto a la diversidad entre todas las personas y en el propio ritmo de aprendizaje.
5. La escuela es un sistema educativo, organizado e intencional, de preparación para la vida y de facilitación del desarrollo integral de todas las personas.

La **educación inclusiva** es ante todo una posición frente a los derechos humanos. La escuela debe producir una respuesta educativa a las necesidades de todos los estudiantes y al principio de igualdad de oportunidades educativas, sin segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría.

El concepto **Incluir** significa ser parte de algo, formar parte del todo. La educación inclusiva enfatiza en cómo apoyar a los estudiantes para que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa, de tal manera que se sientan bienvenidos, seguros, y alcancen el éxito, con base en un aprendizaje significativo centrado en el individuo.

Ha sido un camino muy largo por el cual ha pasado la educación, incluso la educación especial. Por esta razón diversos factores deben de ser estudiados para comprender la complejidad de dicha estructura de la nueva educación.

MARCO TEÓRICO

2.1 LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL AULA.

¿Qué es la comunicación en el aula?

Como parte del proceso de comunicación se encuentra la comunicación en el aula, que se define como el proceso por medio del cual la información es intercambiada y entendida por un docente y uno o más estudiantes, usualmente con la intención en aquél de motivar o influir sobre las conductas de éstos, generándose así un encuentro donde no hay parte silenciosa.

De acuerdo a Borden y Stone (1982) la comunicación “didáctica” en el aula se caracteriza por una relación terapéutica entre docente y estudiante constituyendo un auténtica encuentro entre seres humanos que luchan por la misma causa: la optimización de los aprendizajes. Si la relación es adecuada, el trabajo del docente es realizado más eficientemente y las situaciones son desarrolladas favorablemente. De esta manera una positiva relación entre docentes y estudiantes cultiva la efectividad en el proceso de aprendizaje. Es un acto donde un ser humano llamado docente conoce, comprende y ayuda a otro ser humano llamado estudiante, quien realiza esfuerzos de acuerdo con sus propios recursos y experiencias en un afán de lograr sus metas.

Esta comunicación didáctica se fundamenta en la psicología humanística que considera al ser humano como lo que es, una estructura biológica con libertad de funcionamiento, provisto de una estructura interna que le capacita para interactuar con otros en forma libre y responsable. Único ser vivo dotado de un lenguaje, con capacidad para ser, crear y evocar.

Esta fundamentación hace reconocer al docente que los seres humanos no son organismos cualesquiera que responden, como todos los objetos, solamente a estímulos externos o que son básicamente hedonistas, como afirma la teoría conductista. De igual modo le obliga a entender que la conducta humana no puede ser reducida a un sistema de formas comunes de energía, cuyo fin es el placer, tal como lo concibe el psicoanálisis, llegando así a concebirse un docente que es genuino representante de los postulados humanistas, que reconoce al humano como un ser pensante al cual se debe respeto y consideración, capaz de una libre elección, que enfatiza en las relaciones interpersonales para encontrar su felicidad.¹

Ahora bien. la comunicación en el aula tiene su alimento de la vida cotidiana, porque el niño llega a la escuela con antecedentes, con un conocimiento previo. Es en el aula en donde se hacen presentes los procesos comunicativos y la mediación, los cuales transforman la realidad del niño en algo nuevo, y eso es aprendizaje. Pero si no hay mediación pedagógica, algo que lo dirija, no hay nada, sólo elementos aislados y nada se transforma.

Hoy en día el objeto de análisis es cómo la educación se va aplicando de manera formal, informal y no formal, con sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, como en la escuela, por lo tanto el fenómeno educativo se vuelve más complejo. Recuperar los vínculos entre la escuela y lo cotidiano se estaría construyendo una forma epistemológica a la forma constructiva, ya que recupera también el escenario sociocultural. Esto se realiza con la mediación, la cual se analizará más adelante.

¹ La comunicación en el aula, en <http://www.monografias.com/trabajos15/comunic-didactica/comunic-didactica/> Fecha de consulta: 4 de mayo, 2007

La comunicación desde la teoría de Paulo Freire

Paulo Freire² siendo un especialista en educación, basó sus estudios en la concepción del ser humano y del mundo, es decir, entre su historia y su cultura, resaltando la relación que existe entre el educador y el educando.

La propuesta de Freire es, y será siempre, pedagógica: “ayudar al hombre a ser hombre”. Esta pedagogía la basó en la evolución de conceptos como sociedad, educación y diálogo (comunicación).

Paulo Freire se ocupó de los hombres y mujeres "no letrados", de aquellos llamados "los desarraigados del mundo" que no podían construirse un mundo de signos escritos y abrirse a otros mundos, entre ellos, el mundo del conocimiento (sistematizado) y el mundo de la conciencia (crítica). Para Freire el conocimiento no se transmite, se "está construyendo": el acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común.

Para Freire la relación entre comunicación, educación y sociedad humana es de total implicación. En realidad no existe ser humano fuera de la sociedad y ésta no puede existir sin algún modo de educación. Más aún, la "forma" de la educación se relaciona directamente con la "forma" de la sociedad. Esta relación que Freire hace entre sociedad, educación y comunicación aporta elementos interesantes para comprender, desde el punto de vista de la Educación Especial, su objetivo de integrar, ya que en base al tipo de sociedad en que se vive es la forma de educación que se brinda con un tipo de comunicación en específico.

² Pedagogía del Oprimido, México. Siglo XXI. 1970. La educación como práctica de la libertad. México. Siglo XXI. 1980. Pedagogía de la esperanza. México. Siglo XXI. 1985

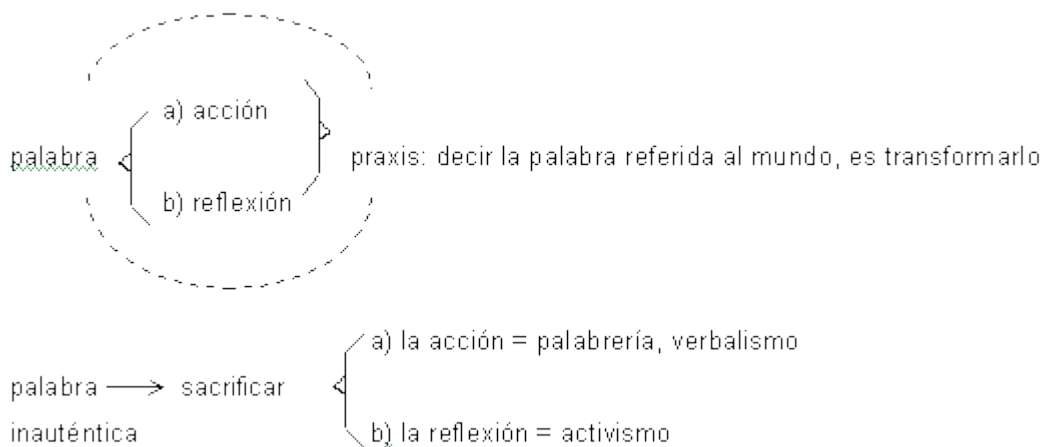
Cuando se habla de una sociedad crítica, abierta, plástica; entonces se habla de una educación de igual magnitud en el proceso enseñanza-aprendizaje. Y esta enseñanza, parte de la educación, exige la competencia del diálogo (comunicación), ya que sin éste no puede darse la primera, por lo tanto, estas dos áreas se conforman como una constante y han tomado expresión a lo largo de la historia en lenguajes como la danza, el teatro y los cantos, entre otros. Así mismo, con el avance tecnológico de cada grupo social, se piensa en la pintura, la escultura, la escritura en papiro, en piedras, en cerámica y, posteriormente, la fotografía, el cine, la cartografía, la radio, la televisión, las computadoras (INTERNET), etc.

La sociedad ha ido evolucionando por las vías en cómo se ha comunicado. Bajo esta visión, se habla de una sociedad de la información, en la cual el individuo como usuario de algún tipo de tecnología puede "conectarse" al mundo, satisfaciendo una necesidad básica: comunicarse. Cuando se habla de comunicación el referente varía desde la relación cara a cara (interpersonal), hasta el salto vertiginoso del uso de nuevas tecnologías como pivote fundamental del desarrollo de las (nuevas) sociedades capitalistas. Sin embargo, estas líneas no responden a estos referentes, sino que pretende llegar al ámbito de aquellas características que sustentan, que conforman la relación entre el alma de la educación y la comunicación. Y, según Paulo Freire, esta relación deberá ser reflexiva, dialógica, que implique y forme a un ser humano libre, justo y equitativo.

Ahora bien, Freire parte de la idea de que el ser humano es fundamentalmente un ser de relaciones y no sólo un ser biológico de contactos, por eso distingue (no separa) entre uno y otro. El hombre y la mujer, como seres de relaciones, descubren y conocen su medio ambiente, se abren a la realidad, resultando lo que se llama estar con el mundo. Freire hace aquí la primera integración entre el ser y el mundo.

La integración, desde la perspectiva freiriana, da respuestas plurales y se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica, da sentido a la historia y a la cultura. Este sentido es el camino a la libertad, la cual transforma al Ser en un sujeto abierto, plástico, dispuesto a lo nuevo y vislumbra el advenimiento del diálogo. Pero cuando la libertad es limitada, el sujeto se transforma en un ente de ajuste, sin perspectivas y, consecuentemente, depone su capacidad creadora.

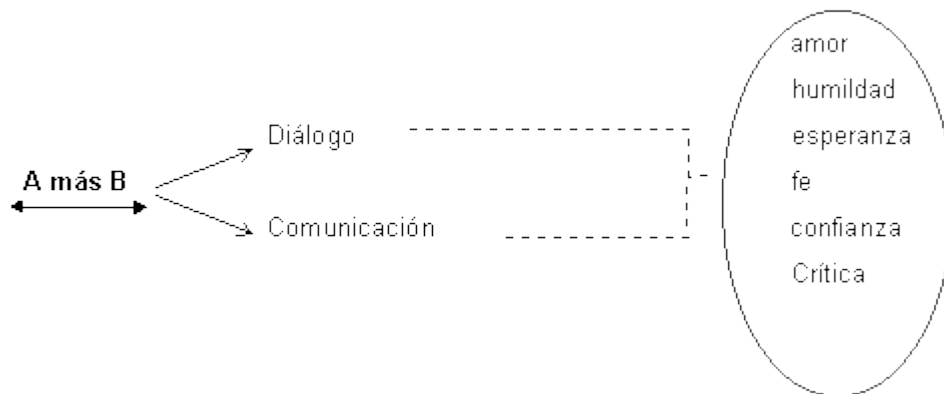
El diálogo, para Freire, es un fenómeno humano y revela la palabra; ésta como algo más que un medio para que el diálogo se produzca, e impone buscar su esencia: acción y reflexión, en tal forma solidarios y en interacción radical. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.



El diálogo implica este pensar crítico y es capaz de generarlo. Sin diálogo no hay comunicación (verdadera) y sin ésta no hay educación (verdadera). Bajo esta óptica, Freire se refiere a la educación instaurada como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

Para llevar a cabo esta concepción de la educación como práctica de la libertad, la dialogicidad empieza cuando el educador-educando se pregunta en torno a qué va a dialogar con los educandos-educadores; cuando surge la inquietud a propósito del contenido programático de la educación y no hasta el momento de encuentro del educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica.

La tarea del diálogo es llevar a cabo una acción concreta que consiste en proporcionar, medios para superar actitudes mágicas o ingenuas a los sujetos, medios para crear un mundo de signos gráficos y para comprometerse con su realidad. Si se esquematiza, tenemos:



En suma, Freire quiere distinguir entre existir y vivir. Existir es más que vivir, porque es estar en el mundo y con el mundo. Trascender, discernir, dialogar, comunicar y participar, son exclusividades de la condición de existir. Es esta capacidad o posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo que da al existir el sentido de crítica que no hay en el simple vivir. Existir es individual y, con todo, sólo se da en relación comunicativa con otros sujetos. De ahí la importancia de la comunicación para Freire, porque surge del planteamiento de origen: el Ser.

La idea principal de este planteamiento se basa en la existencia y el diálogo: la existencia del ser humano sólo se da en el diálogo, en la comunicación; y pensar/hablar de diálogo -en Freire³- no es hablar de elementos componentes y/o procesos de comunicación, o a través de Medios Tecnológicos de Comunicación; sino de la esencia, el alma, el motor, la potencialidad, la provocación en el diálogo-comunicación.

No hay pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado. Todo acto de pensar exige un sujeto que piensa, un objeto pensado que mediatiza el primer sujeto del segundo, y la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüísticos.

El mundo humano es un mundo de comunicación, el hombre actúa, piensa y habla sobre la realidad, que es la mediación entre él y otros hombres, que también actúan, piensan y hablan. La comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse. No es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento fuera de su doble función: cognocitiva y comunicativa. Esta función, a su vez, no es la mera extensión del contenido significativo del significado, objeto del pensar y del conocer.

Comunicar es comunicarse en torno al significado significativo. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido. Lo que caracteriza a la comunicación es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo.

En relación dialógica-comunicativa, los sujetos interlocutores se expresan, como ya vimos, a través de un mismo sistema de signos lingüísticos.

³ *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*, 1973 Ed. Siglo XXI y Tierra Nueva

Para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos, tiene que ser percibida, dentro de un cuadro significativo común, por el otro sujeto. Si no hay acuerdo en torno a signos, como expresiones del objeto significado, no puede haber comprensión entre los sujetos, lo que imposibilita la comunicación. Entre comprensión, inteligibilidad y comunicación, no hay separación, como si constituyesen momentos distintos del mismo proceso o del mismo acto. Es más, inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente.

Sólo se comunica lo inteligible en la medida en que es comunicable. No es posible la comprensión del significado a que un sujeto llegó, si, al expresarlo, su significación no es comprensible para el otro sujeto. La tarea del educador, por tanto, no es colocarse como sujeto cognocente, frente a un objeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus *comunicados*.

La comunicación es educación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia de saber, sino encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados, y este encuentro se realiza en un espacio determinado con características que propician que exista esta comunicación, tomando las siguientes características.

La comunicación desde la Educación Especial

La manera en cómo se está construyendo el conocimiento es un problema epistemológico para la Educación Especial, en el momento en que hay diferentes versiones de lo que es ella misma, para qué sirve y en qué casos o sujetos se aplica y es por esta razón que la práctica es difícil, porque la concepción de la teoría puede llegar a ser muy distinta a la realización de la práctica, creando confusión y poca construcción.

La comunicación es un factor determinante para generar conocimiento. Si no hay comunicación no se puede construir el conocimiento. Es por eso que el niño con discapacidad, para poder construir o desarrollar habilidades sociales y comunicativas, en primera instancia, tiene que establecer una relación entre él y su entorno, empezando con sus iguales (grupo de pertenencia). Esta relación comunicativa tiene que ser asistida por un adulto especializado (maestra de apoyo) bajo el ambiente didáctico que construye la maestra titular. A partir de que se estableció la dinámica de integración, en teoría, la maestra titular propicia, como en cualquier caso, las situaciones para que se construya el conocimiento, ya sea de desarrollo personal y social o de lenguaje, y es entonces cuando el niño con discapacidad empieza a construir estructuras para su vida independiente.

Un ser humano al nacer nace extraño a una cultura, utilizando el lenguaje (función superior) se puede conectarse al mundo, pero todo se vuelve más complejo, porque hoy en día se necesitan una variedad de lenguaje para conectarse a la realidad actual. El niño autista se desconecta de un mundo que lo siente agresivo por la hipersensibilidad que tiene y por tener abiertos al máximo todos los sentidos, es por eso que la principal característica de un autista es la ausencia del lenguaje, porque tiene una “atrofia” en la estructura comunicativa. Para conectarlo al mundo se hace uso de las tecnologías, tal como el tablero de comunicación para establecer un primer contacto visual entre sus necesidades internas y la exteriorización de ellas.

El aula escolar es una estructura epistemológica que el docente y el alumno crean, con un ambiente propicio para construir conocimiento. Cada integrante es un ingrediente. En el aula de integración escolar la maestra de apoyo es tan importante como la maestra titular para lograr los objetivos de socialización y comunicación, mientras que la maestra titular propicia las situaciones didácticas, la maestra de apoyo puede fungir como mediadora entre dicha situación y el niño con discapacidad (en este caso autismo). Sin embargo hoy en día se pretende que esta mediación la propicie la misma maestra titular con sólo la tutela de la maestra de apoyo, ya que el maestro titular es el que induce (aprender a aprender).

La Maestra de Apoyo está encargada de “conectar” una realidad social a una realidad especial a través de un sistema de comunicación, si ella no conecta no se está dando la integración, se estaría dando un proceso educativo diferente, es decir, sólo el niño con discapacidad estaría en el aula regular como un elemento más, con una mecánica educativa diferente sin que la parte social ni comunicativa se desarrolle en el entorno que le pertenece.

Las ciencias cognitivas empezaron investigando al cerebro a nivel biológico con Piaget, después se expandieron tomando en cuenta lo social con Vigotsky. Con esta combinación se ha logrado gran avance para la explicación de los procesos cognitivos que tienen los humanos.

De la inteligencia humana junto con la comunicación surge el concepto de Inteligencia Artificial, la cual se da cuando se analiza el procesamiento de la información, tal como sucede en una computadora. Existe aprendizaje cuando se procesa la información utilizando la comunicación, la cual consta de un código, un mensaje, un lenguaje, canales, etc, del mismo modo que sucede en cualquier idioma para poder interrelacionarse; el código depende de la cultura en donde el sujeto esté inmerso para seguir sus propias reglas.

El lenguaje propicia la expansión cognitiva del nivel biológico al nivel sociocultural, y ambos siguen estando en lo cognitivo, pero en diferentes niveles. Tanto el lenguaje como la comunicación son la base del desarrollo del ser humano.

Una forma de concebir el aprendizaje es diciendo que son representaciones mentales al tener contacto con la realidad. La base del aprendizaje significativo es la capacidad de representar las cosas físicas en la mente, es decir, la abstracción. Dentro del salón de clases los alumnos se trasladan de lo concreto a lo abstracto, los cognitivistas postulan que esto se realiza a base de símbolos. Es por esta razón que entender el proceso cognitivo no sólo se necesita de la Psicología, sino también de la Filosofía.

Los procesos cognitivos son aquellos que trabajan con especulaciones y bajo esta perspectiva es muy complicado que se de el aprendizaje en los individuos. Así, se puede especular sobre cómo trabaja el cerebro, pero éste se organiza y opera a su manera, la cual no podemos ver, se pasa de un aspecto concreto a lo abstracto.

Los esquemas previos se construyen básicamente en base al contexto sociocultural y determinan las formas de construcción del conocimiento en el aula y, de manera determinada, las formas y niveles de comunicación. Con toda la situación previa del alumno se puede decir que ya es un aprendizaje significativo, pero sólo es la pauta para que en la práctica, en el aula, junto con la mediación, sea realmente significativo al aplicar estos conocimientos en diferentes situaciones.

En la Educación Especial se tiene muy presente los procesos cognitivos desde muchos puntos de vista, ya que de ellos depende el desarrollo del sujeto a partir de su individualidad y la interacción con los demás. Una persona con discapacidad tiene el camino más largo para llevar de lo concreto a lo abstracto por las múltiples barreras que puedan existir: cognitivas, de lenguaje, tanto de su expresión como de su recepción y codificación de la información; físicas. El proceso de integración de una persona con discapacidad toma en cuenta el potencial y la capacidad de entrenamiento para que pueda vivir lo más independiente y autosuficiente que su discapacidad le permita.

En todos los casos de discapacidad primero está la parte social-conductual para abrir puertas hacia lo cognitivo-académico, es por eso que hablar de la universalidad es totalmente vigente porque ningún individuo se puede quedar fuera en este contexto globalizado.

La integración escolar, al ver todo lo que sucede en el mundo, toma fuerza cuando le dan la importancia social a la educación. El hombre es un ser social por naturaleza y toda persona con discapacidad también tiene derecho a desarrollar esa naturaleza, de otra manera no podría subsistir en un mundo globalizado. La gran tarea de la integración es quitar barreras para la socialización y adaptación al mundo, y como todos, el primer contacto es con la escuela, un aula, ya que aquí está un acercamiento a lo que estas personas vivirán en su futuro.

Un término que se refleja en la realidad de la Educación Especial, al tener contacto con un mundo real, es la Ecología Intelectual, que tiene que ver con la educación informal y con el contexto actual.

Estamos insertos en un ecosistema como seres vivos (biológicos). La evolución del cerebro humano está a nivel de la corteza cerebral en donde radica la evolución cultural hacia nuevos horizontes. Ahí domina el lenguaje bajo la información y el conocimiento. Todo esto se conjuga en lo que se llama “Nicho Ecológico”, que tiene una propiedad holográfica, es decir, hay un todo y las partes funcionan repitiendo el esquema a un nivel macro y micro.

El aula es un nicho ecológico que repite en sí mismo las características sociales del contexto de donde es. En él también se generan poblaciones conceptuales, es decir, un conjunto de conceptos para explicar algo.

Dentro de este sistema también hay autoorganización que el docente genera, como nuestro cuerpo, con la diferencia que a nivel biológico no se sabe quien es el que brinda esa información. Es así y gracias a este fenómeno como se puede propiciar el desarrollo comunicativo y social de una persona con discapacidad a través de la integración.

2.2 COMPETENCIAS SOCIALES Y COMUNICATIVAS.

Un programa de integración se basa en los programas oficiales que se rigen en el momento en que el niño con discapacidad se va a integrar. Hoy en día se toma en consideración el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP) el cual dice: “los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños; en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social. Los avances de las investigaciones sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coinciden en identificar un gran número de capacidades que los niños desarrollan desde muy temprana edad e igualmente confirman su gran potencialidad de aprendizaje; basta recordar que el aprendizaje del lenguaje –una conquista intelectual de orden superior– se realiza durante la primera infancia”⁴.

Este programa, el PEP, parte de reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

En virtud de que no existen patrones estables respecto al momento en que un niño alcanzará los propósitos o desarrollará los procesos que conducen a su logro, se ha considerado conveniente establecer propósitos fundamentales para los tres grados.

⁴ Programa de Educación Preescolar 2004, Secretaría de Educación Pública, primera edición.

Los propósitos fundamentales de preescolar definen en conjunto la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera obtengan los alumnos. La educación preescolar tiene como finalidad el proveer un espacio propicio para que los niños convivan con sus pares y con adultos, en el que puedan tener experiencias que contribuyan a enriquecer su lenguaje, desarrollar su autonomía y procesos de socialización. Para lograrlo, el programa se basa en principios pedagógicos que favorecen mejores condiciones para el intercambio de información y coordinación entre los maestros, así como fortalece las formas de trabajo concertadas que den origen a un verdadero trabajo de gestión escolar.

Los principios pedagógicos comprenden:

- a) Características infantiles y procesos de aprendizaje.- refiriéndose al conocimiento y capacidades con las que llega el niño a la escuela, siendo la base para continuar con el aprendizaje. En este aspecto la función de la educadora es fomentar y mantener el deseo de conocer, el interés y la motivación de aprender interactuando con sus pares en donde el juego potencia el desarrollo y el aprendizaje.

- b) Diversidad y equidad.- la escuela debe ofrecer a los alumnos oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales. Así mismo la educadora, junto con la escuela y los padres deben contribuir a la integración de niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular, ya que la escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe proporcionar la igualdad de derechos entre los alumnos. En este punto es importante señalar que el artículo 41 de la Ley General de Educación establece que la educación especial procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social; además, plantea que tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y demás personal de escuelas de

educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

El concepto planteado en la Ley General de Educación implica tener presente que los niños y las niñas con discapacidades (intelectuales, sensoriales o motoras) pueden encontrar en la escuela un ambiente de aprendizaje que los ayude a desarrollar las capacidades que poseen. La escuela y las maestras pueden ejercer una acción determinante para la adaptación y bienestar de estos niños en la medida en que les ofrezcan oportunidades para convivir con otros niños, ampliando su ámbito de relaciones sociales, su autonomía y la confianza en sí mismos; ayuden a combatir actitudes de marginación, que incluso los mismos padres o tutores pueden propiciar, ya sea con la intención de protegerlos o por prejuicios personales y sociales.

La buena disposición de la educadora y de la escuela es esencial para atender a las niñas y los niños con discapacidades, lo que implica un trabajo de apoyo con el grupo escolar, los padres o tutores y la escuela en su conjunto. Sin embargo, no es suficiente. Se requiere que las escuelas desarrollen estrategias específicas y su personal reciba orientación, apoyo y capacitación; se requiere asimismo, el establecimiento de una vinculación eficaz con personal e instituciones especializadas.

c) Intervención educativa. - el ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños de una manera integral y colaborativa.

A diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, entorno a los cuales se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir, el PEP está centrado en competencias. Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuye al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano.

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico que tiene como base la interacción de factores internos (biológicos, psicológicos) y externos (sociales y culturales). Sólo por razones de orden analítico o metodológico pueden distinguirse aspectos o campos del desarrollo, pues en la realidad éstos se influyen mutuamente.

Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. Una vez definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos fundamentales, se ha procedido a agruparlas en los siguientes campos formativos⁵:

1. Desarrollo personal y social.- comprendiendo el desarrollo de la identidad personal, autonomía y las relaciones interpersonales.
2. Lenguaje y comunicación.- desarrollando tanto el lenguaje oral como el escrito.
3. Pensamiento matemático.- conocimiento del número, forma, espacio y medida.
4. Exploración y conocimiento del mundo.- contacto con el mundo natural, la cultura y la vida social en la que vivimos.

⁵ Ídem, pág. 50, 57.

5. Expresión y apreciación artística.- comprende la expresión y la apreciación musical, danza y artes plásticas, así como la expresión dramática y la apreciación teatral.
6. Desarrollo físico y salud.- considerando su edad y etapa se desarrolla la coordinación, fuerza y equilibrio. Se promueve el cuidado de la salud.

Para fines de la investigación, se analizarán sólo dos competencias:

✓ Desarrollo personal y social

Este campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

En la edad preescolar los niños y las niñas han logrado un amplio e intenso repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales y desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más independiente o autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos.

La comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular. Se trata de un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo, por el cual transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social.

Las emociones, la conducta y el aprendizaje son procesos individuales, pero se ven influidos por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven los niños; en estos procesos aprenden formas diferentes de relacionarse, desarrollan nociones sobre lo que implica ser parte de un grupo, y aprenden formas de participación y colaboración al compartir experiencias.

El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los niños y las niñas y fomenta la adopción de conductas prosociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización, control, interés, estrategias para la solución de conflictos, cooperación, empatía y participación en grupo. Las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos, factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales.

Las competencias que componen este campo formativo se favorecen en los pequeños a partir del conjunto de experiencias que viven y a través de las relaciones afectivas que tienen lugar en el aula y que deben crear un clima favorable para su desarrollo integral. El clima educativo representa una contribución fundamental para propiciar el bienestar emocional, aspecto fundamental en la formación de disposiciones para el aprendizaje en los alumnos. El desarrollo personal y social de los niños como parte de la educación preescolar es, entre otras cosas, un proceso de transición gradual de patrones culturales y familiares particulares a las expectativas de un nuevo contexto social, que puede o no reflejar la cultura de su hogar, en donde la relación de los niños con sus pares y con la maestra juegan un papel central en el desarrollo de habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y de la habilidad de obtener respuestas positivas de otros.

El desarrollo de competencias en los alumnos en este campo formativo depende fundamentalmente de dos factores interrelacionados: el papel que juega la educadora como modelo, y el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre ella y los niños, entre los niños, y entre las educadoras del plantel, los padres de familia y los niños.

✓ Lenguaje y comunicación

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender. El lenguaje se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, para obtener y dar información diversa, para tratar de convencer a otros. Con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros.

La ampliación, el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones y características del lenguaje son competencias que los pequeños desarrollan en la medida en que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal. Cuando los niños presencian y participan en diversos eventos comunicativos, en los que hablan de sus experiencias, de sus ideas y de lo que conocen, y escuchan lo que otros dicen, aprenden a interactuar y se dan cuenta de que el lenguaje permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales.

Los avances en el dominio del lenguaje oral no dependen sólo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados. Aprender a escuchar ayuda a los niños a afianzar ideas y a comprender conceptos.

Para todos los niños la escuela constituye un espacio propicio para el enriquecimiento del habla y, consecuentemente, para el desarrollo de sus capacidades cognitivas a través de la participación sistemática en actividades en las que puedan expresarse oralmente; que se creen estas situaciones es particularmente importante para quienes provienen de ambientes en los que hay pocas oportunidades de comunicación.

La participación de los niños en situaciones en que hacen uso de estas formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos, además de ser un recurso para que se desempeñen cada vez mejor al hablar y escuchar, tiene un efecto importante en el desarrollo emocional, pues les permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que logran integrarse a los distintos grupos sociales en que participan. Estos procesos son válidos para el trabajo educativo con todas las niñas y todos los niños, independientemente de la lengua materna que hablen (alguna lengua indígena o español). El uso de su lengua es la herramienta fundamental para el mejoramiento de sus capacidades cognitivas y expresivas, así como para fomentar en ellos el conocimiento de la cultura a la que pertenecen y para enriquecer su lenguaje.

Al participar en situaciones en las que interpretan y producen textos, los niños no sólo aprenden acerca del uso funcional del lenguaje escrito, también disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos literarios o al escribir con la ayuda de la maestra expresan sus sentimientos y emociones y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad.

El acto de escribir es un acto reflexivo, de organización, producción y representación de ideas. Los niños aprenden a escribir escribiendo para destinatarios reales. Si escribir es un medio de comunicación, compartir con los demás lo que se escribe es una condición importante que ayuda a los niños a aprender de ellos mismos. Los niños hacen intentos de escritura como pueden o saben, a través de dibujos, marcas parecidas a las letras o a través de letras;

estos intentos representan pasos fundamentales en el proceso de apropiación del lenguaje escrito.

Alternativas teóricas de desarrollo de las competencias en niños con discapacidad

El Programa de Educación Preescolar no considera o aborda las alternativas para adaptar las competencias a niños con discapacidad, sin embargo esta tarea se puede realizar tomando en cuenta la Psicología del desarrollo del niño normal para encontrar esos objetivos. Por tanto, el estudio, descriptivo y explicativo, de cómo el niño normal va construyendo, en interacción con las demás personas, su conocimiento social es un tema de obligado conocimiento para quien tenga que planificar la intervención educativa de alumnos con discapacidad en general.

La tecnología surgida de la Teoría del Aprendizaje, la tecnología conductual, la teoría de la mente, en sus desarrollos actuales, sigue siendo la herramienta válida para la enseñanza de estos alumnos. La necesidad de estructuración y de sistematización de las unidades de enseñanza es algo básico para que el alumno con discapacidad pueda aprender.

2.3 ANÁLISIS Y RELACIÓN DE LA DIVERSIDAD CON LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Es fácil caer en un dilema conceptual cuando se ponen cara a cara la Educación Especial y la Educación en la Diversidad, ya que ésta hace referencia que la educación se abre para incluir a “todo” el alumnado por reconocer la diversidad en las necesidades educativas, aunque en metodología y fines estén muy vinculadas. La separación entre ellas puede radicar en el tipo de sujetos que atienden, ya que todos son diferentes, y entre la diferencia hay también grados de necesidades.

La Educación Especial se comprende como un campo de conocimientos, de investigaciones y de propuestas teóricas y prácticas que se preocupa por analizar y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de potenciar y desarrollar al máximo las posibilidades cognitivas, sociales y afectivas de las personas con necesidades educativas especiales⁶. También se pueden diferenciar dos fines:

1. Específicamente educativos.- que tienen que ver con alguna modalidad de intervención que favorezca el desarrollo de la persona, como es la adaptación curricular, metodológica, entre otras.
2. No específicamente educativos, pero que su consecución requiere de medios intermedios o educativos.- refiriéndose a los objetivos de detener un déficit o potencializar el desarrollo de aptitudes psíquicas, etc.

La Educación en la Diversidad tiene un origen antropológico, desde las diferencias entre los seres humanos, ya sea biológica, etnográfica y cultural. Este sentido, al pasarlo al ámbito educativo, la Diversidad surge como resultado de la comprensión de que en un mismo sistema educativo se pueden encontrar “diversidad” de modos de aprendizaje, contextos socioculturales e incluso idiomas.

El concepto de Diversidad remite al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas propias y específicas para tener acceso a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, la cual necesita de una atención pedagógica especializada, sin embargo no toda la necesidad individual es especial. En teoría, el profesor puede atender a dichas necesidades individuales dentro de la dinámica en el desarrollo de los contenidos, tomando en cuenta los estilos de aprendizaje, recursos didácticos y planeación educativa. En otros casos se pueden utilizar recursos pedagógicos más especializados de lo que se haría de manera habitual.

⁶ Ávila G., Francisco. Antología de la asignatura “Factores sociales de la educación basada en las Necesidades Especiales”.

Es así como surge la teoría de un currículo flexible y abierto que de respuesta a la diversidad, un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla. Este enfoque dio lugar a currículos paralelos para los alumnos de Educación Especial, que incluían objetivos, áreas y contenidos distintos al currículo común, con un enfoque más rehabilitados que educativo. De aquí que el objetivo primordial de la Integración a grupos regulares de niños con discapacidad, los cuales atiende en mayor medida la Educación Especial, sea una socialización y potencialización de sus capacidades, cualquiera que estas sean, para poder enfrentar un mundo real.

Para lograr el objetivo final de la Educación en la Diversidad se necesita cambiar de raíz el sistema educativo, haciendo la atención de cualquier diversidad desde dentro, considerando la postura de la “educación para todos”. La respuesta a la Diversidad, como todo proceso de innovación educativa, afecta a la globalidad del centro e implica cuestionar la práctica educativa.

El discurso sobre la diversidad es por ende un objetivo socialmente deseable, siempre y cuando no incluya o enmascare la “desigualdad”, ni tampoco asocie la igualdad con la uniformidad. La igualdad hace referencia a la posibilidad de optar, de decidir, de disponer de medios reales para vivir dentro de la estructura social y para intervenir en igualdad. En cambio, la diversidad hace referencia a las diferencias personales y culturales respecto a como se es, y como se vive. Lamentablemente, en la actualidad, se observa un “discurso blando” sobre la diversidad y una realidad dura de desigualdad social, contraste que es necesario denunciar y corregir⁷.

⁷ Marcelo Ducart, La educación en la diversidad, un enfoque antropológico, <http://www.consudec.org/participando/educdiver.htm> fecha de consulta 2 de agosto, 2007

También se menciona que la diversidad en las aulas se hace ver en la incorporación de niños con necesidades educativas especiales, ya que es útil para ellos en cuanto a la socialización y también es útil para los niños regulares que crecen cognitivamente, afectivamente y moralmente. Para que la Diversidad sea realmente educativa hay que lograr que todos y cada uno reconozca su diferencia, se enriquezca con lo diferente y crezca desde su diferencia enriquecida, y ésta es una educación intercultural.

Educación en y para la diversidad significa reconocer la diversidad como una realidad, ya sea de género, de edades, de habilidades, de extracción socioeconómica, cultural y lingüística⁸.

En síntesis, la Educación Especial y la Educación en la Diversidad tienen un punto que las separa: el tipo de población que atiende, si bien es cierto que ambas hablan de potencializar la capacidad de socialización y de aceptación de la diferencia, entre las personas con discapacidad también hay diferencias, hay estilos de aprendizaje, diferencias en cuanto a su contexto y la forma de expresarse, pero que en su mundo se puede segregar del mundo real. La Diversidad los incluye como personas con igualdad de derechos a recibir educación y ser aceptados en una realidad palpable, pero la atención especializada que necesitan, incluso antes de ser integrados al aula o a la sociedad, está a cargo de la Educación Especial, en donde se cuenta con recursos pedagógicos especializados de acuerdo a cada caso en específico.

El aula regular y de integración como espacio de comunicación

Para atender a la necesidad que hemos estudiado sobre la diversidad es necesario comprender las estructuras que se forman en el aula, partiendo de lo regular para llegar a la integración y de esta manera ubicar la función importante que tiene para el desarrollo de la socialización y la comunicación.

⁸ Sylvia Schmelkes,
<http://foros.sepbcgob.mx/Educacion%20Basica/EDUCAR%20EN%20Y%20PARA%20LA%20DIVERSIDAD.ppt#16>

El aula se puede observar desde dos puntos de vista⁹:

1. La que se refiere a estructura formal, que comprende desde el espacio y su distribución, el mobiliario, los materiales, la iluminación, la cantidad de personas en él, niños y adultos, y todas las normas formalizadas y los cargos existentes dentro de ella.

2. La que se refiere al nivel relacional tomando en cuenta la calidad de las relaciones interpersonales que se creen en el grupo. Se incluye en esta mirada en el papel y modelo de los diferentes maestros que entren al aula y la relación que establezcan con los alumnos. En este nivel también se involucra el cómo se interpretan y respetan las normas y reglas, los afectos personales y todo lo relacionado con el aprendizaje.

Bajo este criterio se considera al aula como escenario formado por estructuras materiales y estructuras relacionadas donde se desarrollan una serie de acciones e interacciones que han de servir, en un principio, para aprender y socializarse, convirtiéndola en un segundo momento en un espacio que propicie el autoconocimiento, la autonomía y la comunicación.

Ahora bien, una aula de integración no difiere mucho de lo que se ha dicho en este apartado, ya que debe tener todas esas características para crear un ambiente de aprendizaje, sin embargo un niño con discapacidad necesita de un ambiente especial que lo haga sentir en confianza para aprender de él, es decir, necesita de una adecuación en general, haciendo referencia a la flexibilidad de las estructuras materiales (espacio, tiempo), a la planificación, tomando en cuenta al niño con discapacidad; y a la adecuación de los objetos y materiales del aula.

Un aula de integración es un lugar adaptado que invita al niño con discapacidad a adaptarse al ambiente para empezar a generalizar habilidades aprendidas en su

⁹ Aidámiz-Echevarría, Ma. del Mar. “¿Cómo hacerlo?: propuestas para educar en la diversidad, ed Graó, Barcelona, 2005

educación especial, ya que todo niño con discapacidad necesita estar en un periodo preparativo para generar habilidades, tanto sociales como comunicativas para después integrarse al aula regular.

2.4 LA DISCAPACIDAD.

Definición teórica desde distintos puntos de vista.

Cuando la Organización Mundial de la Salud hace referencia sobre la discapacidad lo hace desde dos vertientes:

a) Deficiencia: definida como la pérdida o la anomalía de una estructura o de una función psicológica, fisiológica o anatómica, que puede ser temporal o permanente. Entre las deficiencias se incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida producida por un miembro, órgano, tejido o cualquier otra estructura del cuerpo, incluidos los sistemas de la función mental.

b) Discapacidad: es cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, a deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo.

La discapacidad puede clasificarse como:

Física: Esta es la clasificación que cuenta con las alteraciones más frecuentes, las cuales son secuelas de poliomielitis, lesión medular (parapléjico o **cuadripléjico**) y amputaciones.

Sensorial: Comprende a las personas con deficiencias visuales, a los sordos y a quienes presentan problemas en la comunicación y el lenguaje.

Intelectual: Se caracteriza por una disminución de las funciones mentales superiores (inteligencia, lenguaje, aprendizaje, entre otros), así como de las funciones motoras. Esta discapacidad abarca toda una serie de enfermedades y

trastornos, dentro de los cuales se encuentra el retraso mental, el síndrome Down y la parálisis cerebral.

Psíquica: Las personas sufren alteraciones neurológicas y trastornos cerebrales.

El fenómeno de la discapacidad¹⁰ se puede observar bajo distintos modelos que han ido evolucionando con el tiempo:

- ✓MODELO DEMONOLÓGICO (edad media S VI-SXV): Discapacidad: posesión demoníaca, se le asociaba al mal, los discapacitados eran quemados, asesinados y encerrados
- ✓MODELO ORGANICISTA (1400-1500): Causas orgánicas de la discapacidad, y se busca otorgar remedio a estos problemas.
- ✓MODELO SOCIOAMBIENTAL (post-guerra 1913-1918): Persona con discapacidad: ser social que tiene que ser reincorporado a su medio
- ✓MODELO REHABILITADOR (II guerra mundial a la fecha): Persona con discapacidad puede adaptarse a las exigencias del medio, y vivir en sociedad.
- ✓MODELO DE INTEGRACIÓN (1960): Tanto la sociedad como la persona con discapacidad deben encontrar formas para relacionarse
- ✓MODELO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL. Igualdad de oportunidades para todos.

En 1980 la OMS publica las distintas concepciones de la discapacidad:

- DEFICIENCIA: Es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- DISCAPACIDAD: Es toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal o según lo esperado para una persona de acuerdo a su condición etárea y sociocultural

¹⁰ Claudia Muñoz Masini Evolución histórica de la discapacidad, concepto de discapacidad y nuevo enfoque
www.cfg.uchile.cl

•MINUSVALÍA: Dentro de la experiencia de salud, minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es esperado en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales).

En 1990 esta misma organización da a conocer la Clasificación internacional de deficiencias, actividades y participación, modificando las definiciones:

•DEFICIENCIA: Es una pérdida o anomalía de la estructura corporal o de una función fisiológica o psicológica, por ejemplo: pérdida de un miembro, pérdida de visión...

•ACTIVIDAD: Se refiere a la naturaleza y grado de funcionamiento a nivel de la persona. Las actividades pueden estar limitadas en su naturaleza, duración, cualidad, por ejemplo: cuidado personal, mantener un empleo.....

•PARTICIPACIÓN: Es la naturaleza y grado en que una persona se desenvuelve en situaciones de la vida, en relación con la Deficiencia, Actividades, Condición de salud y Factores Contextuales. La participación puede estar restringida en su naturaleza, duración y cualidad, por ejemplo: participación en actividades de la comunidad, obtener el carnet de conducir. ...

En 1999 la OMS hace una Clasificación internacional de funcionamiento (CIF)

✓ Factores del entorno social y físico (actitudes sociales, características arquitectónicas, estructuras legales y sociales, así como el clima, el terreno, etc.).

✓ Factores personales los cuales incluyen sexo, edad, otros problemas de salud, estilos de afrontamiento, procedencia social, educación, profesión, experiencia pasada y actual, patrones generales de comportamiento, estilo de carácter y cualquier otro(s) factor(es) que condicione(n) la manera como el sujeto vivencia la discapacidad.”

Actualmente esta es la terminología actualizada de la OMS¹¹

Discapacidad

Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud dada y los factores contextuales (ambientales y personales). Es el término genérico que engloba todos los componentes: deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Expresa los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con problemas de salud y su entorno físico y social.

Deficiencia

Son problemas en las funciones fisiológicas o en las estructuras corporales de una persona. Pueden consistir en una pérdida, defecto, anomalía o cualquier otra desviación significativa respecto a la norma estadísticamente establecida

Limitaciones de actividad

Son las dificultades que un individuo puede tener para realizar actividades. Estas dificultades pueden aparecer como una alteración cualitativa o cuantitativa en la manera en que la persona desempeña la actividad en comparación con otras que no tienen un problema de salud similar.

Restricciones en la participación

Son problemas que una persona puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales, tales como relaciones interpersonales, empleo, etc. en el contexto real en el que viven. La presencia de una restricción en la participación viene determinada por la comparación de la participación de la persona con discapacidad con la participación de una persona sin discapacidad en una situación análoga o comparable.

La discapacidad es una condición o una función juzgada para ser deteriorado perceptiblemente concerniente al estándar generalmente de un individuo o de su grupo. El término es de uso frecuente referir al funcionamiento individual, incluyendo la debilitación física, a la debilitación sensorial, a la debilitación

¹¹ Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). OMS, 2001 (<http://www.sidar.org/recur/desdi/pau/cif.php>).

cognoscitiva, a la debilitación intelectual o a la edición mental de la salud. Este uso se asocia a un modelo médico de la discapacidad. Por el contrario, derechos humanos o focos modelos sociales en el funcionamiento como interacción entre una persona y su ambiente, destacando el papel de una sociedad en inhabilidad del etiquetado, el causar o el mantener dentro de esa sociedad, incluyendo con actitudes o accesibilidad favoreciendo a la mayoría. Las discapacidades pueden venir poblar durante su vida o la gente puede nacer lisiada.

El uso común refiere "a una persona con discapacidad" o una persona que es "lisiada" o, más polémico, "se perjudica" que, "diferentemente", "retardado", "estado de metal", "sin capaz" o un "lisiado". Algunos prefieren referir solamente a "discapacidades específicas" más bien que a un sentido generalizado de la "discapacidad".

El 13 de diciembre de 2006, los Naciones Unidas convenidos formalmente en la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (Véase la norma), el primer tratado de los derechos humanos del siglo XXI, de proteger y de realzar las derechas y las oportunidades del mundo estimadas 650 millones discapacitados a nivel de la población mundial.

Desde sus comienzos, las Naciones Unidas han tratado de mejorar la situación de las personas con discapacidad y hacer más fáciles sus vidas. El interés de las Naciones Unidas por el bienestar y los derechos de las personas con discapacidad tiene sus orígenes en sus principios fundacionales, que están basados en los derechos humanos, las libertades fundamentales y la igualdad de todos los seres humanos.

Participación e igualdad plenas¹²

Los países que firman hasta la convención serán requeridos adoptar leyes nacionales, y quitan los viejos, de modo que las personas con discapacidad, por ejemplo, tuvieran los derechos iguales a la educación, al empleo, y a la vida cultural; la derecha a propio y hereda la característica; no ser discriminado contra en la unión, niños, el etc; no ser temas poco dispuestos en experimentos médicos.

¹²<http://es.wikipedia.org/wiki/Discapacidad>.

En 1976, las Naciones Unidas lanzaron su año Día Internacional para las Personas con Discapacidad de 1981, retitulado más adelante el Día Internacional de las Personas con Discapacidad. La década de la O.N.U de las Personas con Discapacidad (1983-1993) ofreció un programa del mundo de la acción referente a las personas con discapacidad. En 1979, Frank Bowe era la única persona con una discapacidad que representaba cualquier país en el planeamiento de IYDP-1981 (International year of disabled persons, en español: Día Internacional de las Personas con Discapacidad). Hoy, muchos países han nombrado a representantes que son ellos mismas personas con discapacidad. La década fue cerrada en una dirección antes de la Asamblea General por Roberto Davila. Bowe y Davila son sordos. En 1984, la UNESCO aceptó la lengua de señas para el uso en la educación de niños y de la juventud sordos.

Como también, se dice que una persona tiene una discapacidad si física o mentalmente tiene una función básica limitada respecto de la media o anulada por completo. El Día Mundial se celebra el 3 de diciembre en cada año.

Definición de N. E. E., Capacidades Diferentes y su relación con la discapacidad

Las necesidades educativas especiales son relativas porque surgen de la dinámica que se establece entre características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo cualquier niño o niña puede tener necesidades educativas especiales no solo el niño con discapacidad. Pueden ser temporales o permanentes. En síntesis el concepto de necesidades educativas especiales tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, lo cual abre el campo de acción para la educación de los niños que las presentan, campo de acción muy restringido si prevalece en concepto de discapacidad. Dificultades de aprendizaje que presentan ciertos alumnos durante el proceso educativo, que demandan de un apoyo y atención focalizada por parte del educador o especialista.

La ley española de educación de 1990 (LOGSE) incorpora el concepto de necesidades educativas especiales (NEE). Se trata de un término que data de los años 60 pero que fue popularizado en los 80 por el Informe Warnock, elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978. La novedad de este concepto radica en que pretende hacer hincapié en los apoyos y ayudas que el alumno necesita más que en un carácter pretendidamente diferenciado de la Educación Especial.

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/ o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

✓ Educación y NEE

Con anterioridad a la LOGSE, la atención a los alumnos con importante discapacidad o graves problemas de aprendizaje o comportamiento se dirigía a la concentración en centros específicos diferenciados de los centros normalizados. El concepto de n.e.e. derivado de las propuestas de integración y normalización extraídas del informe Warnock supone que parte de los recursos materiales y personales empleados en aquellos centros se trasladen a los centros ordinarios, permaneciendo en los centros específicos los casos de mayor gravedad. Aquellos alumnos de menor gravedad con especiales dificultades en el aprendizaje comparten los aprendizajes impartidos en el aula ordinaria con el resto de compañeros, si bien necesitan unas adaptaciones para intentar conseguir el máximo de objetivos que propone el currículo de su grupo, ya sean adaptaciones no significativas de acceso al currículo (metodología, temporalización, espacios, materiales, apoyos puntuales...) o incluso supresión de uno o varios objetivos del currículo: es el caso de las adaptaciones significativas. Ante la necesidad de atención individualizada específica, se crea el modelo de aula de Apoyo a la Integración en la que estos alumnos con dificultades son atendidos por

especialistas en Educación Especial en tiempo más o menos prolongado, asesorados por profesionales (médicos, pedagogos, psicólogos, logopedas, asistentes sociales) pertenecientes a un equipo de orientación creado para tal fin.

✓ Clasificación de las NEE¹³

La denominación de necesidades educativas especiales referida a los alumnos con dificultades importantes en el aprendizaje intenta crear un enfoque en el que se acentúen las necesidades pedagógicas que estos presentan y los recursos que se han de proporcionar, en lugar de realizar categorías diagnósticas por el tipo de discapacidad que los afectan, si bien no se deben obviar los aspectos clínicos en la evaluación e intervención de estas necesidades.

Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales y permanentes y a su vez pueden ser debidas a causas:

- ✓ Físicas
- ✓ Psíquicas
- ✓ Sensoriales
- ✓ Afectivo-emocionales
- ✓ Situación socio-familiar
- ✓ Otros casos de inadaptación (cultural, lingüística...)

En México, según el plan estatal 2004-2010 del estado de Chihuahua, se considera persona con capacidades diferentes a todo ser humano que presente temporal o permanentemente una limitación, pérdida o disminución de sus facultades físicas, intelectuales o sensoriales, para realizar sus actividades connaturales.

¹³ LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (3 de octubre 1990) y Decretos que la desarrollan, España

Sin embargo, en el sitio web del estado de Nuevo León utilizan el término de discapacidad y de capacidades diferentes indistintamente para referirse al mismo tipo de personas. Para definir a la discapacidad hacen referencia a la OMS.

Para el estado de Guanajuato, dentro de la Ley para las personas con capacidades diferentes, las define como Aquellas que padecen temporal o permanentemente una disminución en sus facultades físicas, mentales o sensoriales, que les limitan a realizar una actividad considerada como normal;

En resumen, la discapacidad, las necesidades educativas especiales y las capacidades diferentes son términos que se utilizan para señalar a personas que tienen algún impedimento físico o mental que necesita de una atención especializada.

Dentro del estudio se toma en cuenta al Autismo, ya que es una discapacidad con historia en los registros de integración en México.

2.5 EL AUTISMO

Para entender esta discapacidad es necesario conocer sus orígenes, su historia y su intervención en el área tanto médica como educativa.

¿Qué es el autismo? Concepción teórica

El autismo es un síndrome que estadísticamente afecta a 4 de cada 1,000 niños; a la fecha las causas son desconocidas, aún y cuando desde hace muchos años se le reconoce como un trastorno del desarrollo¹⁴. Una definición sencilla podría ser: “El autismo es un síndrome que afecta la comunicación y las relaciones sociales y afectivas del individuo”.

¹⁴ www.psicopedagogia.com

El autismo puede clasificarse de diversas formas: como un desorden en el desarrollo neurológico o un desorden en el aparato psíquico.

Las personas con autismo clásico muestran distintos tipos de síntomas: interacción social limitada, problemas con la comunicación verbal y no verbal, con la imaginación y actividades e intereses limitados, intensos o poco usuales. Las características del autismo por lo general aparecen durante los primeros tres años de la niñez (con frecuencia sin notarse antes de los 2 ó 3 años de edad) y continúan a lo largo de toda la vida. Aunque no existe una "cura", el cuidado apropiado puede promover un desarrollo relativamente normal y reducir los comportamientos considerados inapropiados. Las personas con autismo tienen una esperanza de vida normal.

Se estima que el autismo afecta de dos a diez personas por cada 10.000 habitantes, dependiendo del criterio de diagnóstico usado. Se cree que la incidencia está en aumento pero no está claro si eso se debe a un aumento real de casos o simplemente a un mayor número de diagnósticos. El autismo ataca cuatro veces más a los hombres que a las mujeres, y se puede encontrar en todo el mundo, en personas de todos los niveles sociales.

Como su definición lo dice, el autismo es un síndrome, no es una enfermedad y por lo tanto no existe cura. Se puede mejorar su calidad de vida y enseñarle nuevas habilidades con la intención de hacerlo más independiente, pero como en el Síndrome de Down y otros trastornos del desarrollo, el individuo que lo tenga será autista toda su vida.

En ocasiones, estos niños, además de ser autistas, tienen algún otro trastorno del desarrollo (retraso mental, motriz, Síndrome de Down, etc.) o bien, pueden ser lo que se conoce como el autista clásico o puro. Existe otro síndrome llamado Asperger, el cual, para efectos de este manual, se manejará de igual forma ya que la diferencia principal entre autismo y este síndrome es el nivel de inteligencia, así como su comunicación.

A diferencia de los mitos que las novelas y películas recientes nos han hecho creer, solo un pequeño segmento de los autistas llega a mostrar alto grado de inteligencia y aunque no es válido decir que tienen un retraso mental, su falta de aprendizaje se hace evidente, debido precisamente, a su pobre o nula comunicación. Una analogía sería la de Mowgli (del “Libro de la selva”) en el que el niño crece sin contacto con los demás y por lo mismo es instintivo y sus conocimientos de la vida son nulos (esto, por supuesto, en el peor de los casos).

El autismo varía grandemente en severidad. Los casos más severos se caracterizan por una completa ausencia del habla de por vida, comportamiento extremadamente repetitivo, no usual, auto dañino y agresivo. Este comportamiento puede persistir por mucho tiempo y puede ser muy difícil de cambiar, siendo un reto enorme para aquéllos que deben convivir, tratar y educar a estas personas. Las formas más leves de autismo (típicamente Síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento) pueden ser casi imperceptibles y suelen confundirse con timidez, falta de atención y excentricidad. Cabe notar que una persona autista puede ser de alto funcionamiento en ciertas áreas y de bajo funcionamiento en otras. Por ejemplo, existen personas autistas que carecen de habla pero pueden comunicarse por escrito muy elocuentemente.

✓ Historia

La palabra autismo fue utilizada por primera vez por el psiquiatra suizo Eugene Bleuler, en un tomo del American Journal of Insanity en 1912.

La clasificación médica del autismo no ocurrió hasta 1943 cuando el Dr. Leo Kanner del Hospital John Hopkins estudió a un grupo de 11 niños e introdujo la caracterización autismo infantil temprano. Al mismo tiempo, un científico Austriaco, el Dr. Hans Asperger, utilizó coincidentemente el término psicopatía autista en niños que exhibían características similares. El trabajo del Dr. Asperger, sin embargo, no fue reconocido hasta 1981 (por medio de Lorna Wing), debido principalmente a que fue escrito en alemán.

Las interpretaciones del comportamiento de los grupos observados por Kanner y Asperger fueron distintas. Kanner reportó que 3 de los 11 niños no hablaban y los demás no utilizaban las capacidades lingüísticas que poseían. También notó el comportamiento auto-estimulador y "extraños" movimientos de aquellos niños. Asperger notó, más bien, sus intereses intensos e inusuales, su repetitividad de rutinas, y su apego a ciertos objetos. Indicó que algunos de estos niños hablaban como "pequeños profesores" acerca de su área de interés, y propuso que para tener éxito en las ciencias y el arte, un poco de autismo puede ser útil.

Aunque tanto [Hans Asperger](#) como [Leo Kanner](#) posiblemente observaron la misma condición, sus diferentes interpretaciones llevaron a la formulación de [Síndrome de Asperger](#) (término utilizado por [Lorna Wing](#) en una publicación en 1981) y lo que comúnmente se llama autismo de Kanner para referirse a autismos de alto y bajo funcionamiento respectivamente.

✓ Criterio de diagnóstico

Los criterios diagnósticos del trastorno autista se basan en la identificación de distorsiones del [desarrollo](#) en múltiples psicológicas básicas, como la atención y la percepción, que intervienen en el desarrollo de las capacidades sociales y del lenguaje.

En el [DSM-IV](#) los criterios para el trastorno autista se utilizan de [manera](#) operativa. El diagnóstico requiere la presencia de alteraciones cualitativas en la interacción y la comunicación social. Incluye tres grandes categorías:

Relaciones sociales recíprocas anormales.

Alteraciones de la comunicación y el juego imaginativo

Limitación de la gama de actividades e intereses (estereotipias).

A. Para darse un diagnóstico de [autismo](#) deben cumplirse seis o más manifestaciones de un conjunto de trastornos (1) de la relación, (2) de la

comunicación y (3) de la flexibilidad. Cumpliéndose como mínimo dos elementos de (1), uno de (2) y uno de (3).

"Las personas con trastorno autista -señala la DSM-IV- pueden mostrar una amplia gama de síntomas comportamentales, en la que se incluyen la hiperactividad, ámbitos atencionales muy breves, impulsividad, agresividad, conductas auto-lesivas, y especialmente en los niños rabieta.

Puede haber respuestas extrañas a estímulos sensoriales. Por ejemplo, umbrales altos al dolor, hipersensibilidad a los sonidos o al ser tocados, reacciones exageradas a luces y olores, fascinación por ciertos estímulos"

Como ya se ha comentado, una de las áreas del desarrollo que sufren mayor alteración en la persona con autismo es la de la comunicación. Sintetizando, podemos decir que a lo largo de la vida de la persona con autismo se suelen presentar dos alteraciones en esta área. En los primeros años es muy generalizado un retraso en el desarrollo de la comunicación.

Posteriormente, en algunos casos este retraso persiste por muchos años, incluso toda la vida, pero en los demás, da paso a un peculiar desarrollo alterado de la comunicación

✓ Aspectos cognitivos

Antes se creía que el retraso mental se presentaba con frecuencia en individuos autistas. Uno de los problemas de esta determinación es que se basa en una medición del cociente intelectual (CI), la cual no es factible ni fiable en ciertas circunstancias. También se ha propuesto que puede haber individuos sumamente autistas que sin embargo son muy inteligentes y por lo tanto capaces de eludir un diagnóstico de autismo. Esto hace que sea imposible hacer una determinación exacta y generalizada acerca de las características cognitivas del fenotipo autista.

Sin embargo, se han hecho una serie de observaciones con implicaciones intrigantes. Por ejemplo, se sabe que los niños superdotados tienen características

que se asemejan a las del autismo, tales como la introversión y la propensión a las alergias. Se ha documentado también el hecho de que los niños autistas, en promedio, tienen una cantidad desproporcionada de familiares cercanos que son ingenieros o científicos. Todo esto se suma a la especulación controvertida de que figuras históricas como [Albert Einstein](#) e [Isaac Newton](#), al igual que figuras contemporáneas como [Bill Gates](#), padezcan posiblemente algún grado de autismo. Observaciones de esta naturaleza han llevado a la escritora autista [Temple Grandin](#), entre otros, a especular que ser genio en sí "puede ser una anomalía"¹⁵

Hay quienes proponen que el [fenotipo](#) autista es independiente de la inteligencia. Es decir, se pueden encontrar autistas con cualquier nivel de inteligencia. Aquellos con inteligencia por debajo de lo normal serían los que tienden a ser diagnosticados. Aquellos con inteligencia normal o superior serían los que ganan notoriedad, según este punto de vista.

De todas formas, se han hecho algunos estudios acerca del tema. Por ejemplo, Rimland en 1978 encontró que 10% de los autistas tienen "talentos extraordinarios" en campos específicos (comparado con un 0,5% de la población general). Brown y Pilvang (2000) han propuesto el concepto del "niño que esconde conocimiento" y han demostrado por medio de cambios en las pruebas de inteligencia que los niños autistas tienen un potencial que se esconde detrás de su comportamiento¹⁶. Argumentan también que la falta de optimismo que promueve gran parte de la literatura científica sobre el tema puede empeorar la situación del individuo autista. En la actualidad, los neuropsicólogos clínicos están llevando a cabo terapias cognitivas y evaluación e investigación sobre la implicación del lóbulo frontal en el autismo, planteando unas posibilidades terapéuticas muy interesantes. Por tanto, el tratamiento neuropsicológico se plantea como necesario, siempre y cuando se pueda obtener efectividad.

✓ [Alto y bajo funcionamiento](#)

¹⁵ www.onlineparadigm.com/archives/230-SP03_MH.pdf

¹⁶ www.fc2000.dk/Artikler/Intelligence_and_cognition.pdf

Un criterio común para la distinción entre autismo de alto y de bajo funcionamiento es un cociente intelectual de más de 70-80 para aquellos que se dice que son de alto funcionamiento, y de menos de 70-80 para aquellos que se dice que son de bajo funcionamiento. Este criterio tiene varios problemas:

Se cree que las pruebas de coeficiente intelectual no son apropiadas para medir la inteligencia de una persona autista, ya que están diseñadas para personas típicas. Es decir, estas pruebas asumen que existe interés, entendimiento, conocimientos lingüísticos, motivación, habilidad motriz, etc. Se conocen casos de personas autistas cuyo coeficiente intelectual cambia drásticamente dentro de un periodo relativamente corto, lo cual probablemente no indica un cambio real en el nivel de inteligencia.

La percepción de "bajo funcionamiento" por lo general se refiere a carencia de habla, incapacidad para cuidarse de sí mismo, etc. Esto no siempre coincide con el criterio del coeficiente intelectual. Existen personas autistas que carecen de habla (aunque se pueden comunicar por escrito) con un coeficiente intelectual alto. Por otro lado, autistas con un coeficiente intelectual bajo podrían poseer la capacidad del habla.

✓ Otras características.

Una característica que se reporta comúnmente, pero que no es necesaria para un diagnóstico, es la de déficit sensorial o hipersensibilidad sensorial. Por ejemplo, a una persona autista puede molestarle un ruido que a una persona no autista pasa desapercibido. En muchos casos la molestia puede ser extrema, al grado de llevar a comportamiento violento. Por otro lado, un autista puede tener una gran tolerancia al dolor. Algunos aseguran que no se percatan del hambre o de otras necesidades biológicas.

En una minoría de los casos (no se conocen cifras exactas) puede haber un comportamiento auto-daño, por ejemplo, el de golpearse la cabeza contra una

pared. Otros comportamientos típicamente descritos son los de dar vueltas constantemente y aletear las manos.

Otros desórdenes, incluyendo el síndrome de Tourette, impedimentos en el aprendizaje y el trastorno de déficit de atención, a menudo concurren con el autismo, pero no lo causan. Debido a razones aún desconocidas, alrededor del 20% al 30% de las personas con autismo también desarrollan epilepsia cuando llegan a la etapa adulta.

La creencia común de que los autistas no tienen sentimientos no tiene una base real. De hecho, los autistas parecen ser bastante sensibles en muchos sentidos. La dificultad se presenta en la expresión de los sentimientos, que se interpreta como una falta de los mismos.

Los autistas suelen referirse a sus características obsesivas como "perseverancias" y en algunos casos las consideran ventajosas. Algunos autistas cambian sus "perseverancias" con regularidad y otros tienen una sola "perseverancia" principal de por vida.

✓ Causas

Las causas del autismo se desconocen en una generalidad de los casos, pero muchos investigadores creen que es el resultado de algún factor ambiental que interactúa con una susceptibilidad genética. Salvo contadas excepciones, el autismo es congénito (se tiene de nacimiento) y se manifiesta en los niños regularmente entre los 18 meses y 3 años de edad. Los primeros síntomas suelen ser: el niño pierde el habla, no ve a los ojos, pareciese que fuese sordo, tiene obsesión por los objetos o muestra total desinterés en las relaciones sociales con los demás. En algunas ocasiones puede llegar a confundirse con esquizofrenia infantil.

Existen múltiples estudios genéticos que relacionan los cromosomas 5 y 15 con el autismo así como otros que buscan vincularlo con cuestiones biológicas como

vacunas e intoxicación de metales. A la fecha, ninguno de estos estudios ha logrado sustentar su teoría y por lo mismo, no se puede precisar el origen mismo del síndrome¹⁷.

Harris Coulter, director del Center for Empirical Medicine en Washington, D.C., e historiador cuyos muchos libros han reseñado la evolución de la ortodoxia médica en los Estados Unidos, ha hecho el cargo inicial que mucho del autismo fue causado por la administración en la niñez temprana de la vacuna contra la tosferina de célula completa. En dos libros recientes (DPT: "A Shot in the Dark", por Harris Coulter y Barbara Fisher, publicado por Harcourt Brace Jovanovich en 1985 y "Vaccination, Social Violence, and Criminality", publicado en 1990 por North Atlantic Books), Coulter¹⁸ ha reunido importante y abrumadora evidencia circunstancial en contra de la vacuna anti tosferínica y ha clamado por la realización de estudios para esclarecer su relación causal con el autismo inducido por encefalitis, el daño cerebral y la muerte por apnea (paro respiratorio) conocido comúnmente como SIDS. Atacado por las compañías farmacéuticas y por grandes segmentos de la comunidad médica como alarmista y prejuiciado contra las compañías farmacéuticas, Coulter sin embargo ha cautivado persuasivamente la atención de algunos especialistas en autismo tales como el Dr. Bernard Rimmland, además de haber elevado un tipo de alerta crítica de ciertos padres preocupados.

Su cargo ha generado también una explicación a la mayor incidencia del autismo en los varones por su desarrollo más lento que las niñas, siendo por tanto sus cerebros más vulnerables a las edades en las que la inoculación DPT normalmente se lleva a cabo. También por ello se explica por qué ciertos países como Japón o el Reino Unido, presentan menos incidencia de autismo, pues sus campañas de vacunación son más tardías y en Inglaterra la vacuna anti-tosferina, aunque común, sigue siendo enteramente electiva. En caso de niños con alergias, sobretodo a la leche, los efectos de la vacuna DPT son aún más pronunciados.

¹⁷ www.psicopedagogia.com

¹⁸ "Out of Silence", an autistic boy's journey into language and communication, by Russell Martin. Penguin Books 1995, ISBN 0 14 02.4701 7

-> Bases neurobiológicas: La evidencia científica sugiere que, en la mayoría de los casos, el autismo es un desorden heredable. De hecho, es uno de los desórdenes neurológicos con mayor influencia genética que existen. Es tan heredable como la personalidad o el cociente intelectual. Los estudios de gemelos idénticos han encontrado que si uno de los gemelos es autista, la probabilidad de que el otro también lo sea es de un 60%, pero de alrededor de 92% si se considera un espectro más amplio. Incluso hay un estudio que encontró una concordancia de 95,7% en gemelos idénticos. La probabilidad en el caso de mellizos o hermanos que no son gemelos es de un 2% a 4% para el autismo clásico y de un 10% a 20% para un espectro amplio. No se han encontrado diferencias significativas entre los resultados de estudios de mellizos y los de hermanos. En definitiva, está claro que el autismo es sumamente genético y se obtiene, por lo general, en parte del padre y en parte de la madre. Sin embargo, no se ha demostrado que estas diferencias genéticas, aunque resultan en una neurología atípica y un comportamiento considerado anormal sean de origen patológico.

Los estudios de personas autistas han encontrado diferencias en algunas regiones del cerebro, incluyendo el cerebelo, la amígdala, el hipocampo, el septo y los cuerpos mamilares. En particular, la amígdala e hipocampo parecen estar densamente poblados de neuronas, las cuales son más pequeñas de lo normal y tienen fibras nerviosas subdesarrolladas. Estas últimas pueden interferir con las señales nerviosas. También se ha encontrado que el cerebro de un autista es más grande y pesado que el cerebro promedio. Estas diferencias sugieren que el autismo resulta de un desarrollo atípico del cerebro durante el desarrollo fetal. Sin embargo, cabe notar que muchos de estos estudios no se han duplicado y no explican una generalidad de los casos.

Otros estudios sugieren que las personas autistas tienen diferencias en la producción de serotonina y otras moléculas mensajeras en el cerebro. A pesar de

que estos hallazgos son intrigantes, éstos son preliminares y requieren más estudios.

-> Factores ambientales: A pesar de que los estudios de gemelos indican que el autismo es sumamente heredable, parecen también indicar que el nivel de funcionamiento de las personas autistas puede ser afectado por algún factor ambiental, al menos en una porción de los casos. Una posibilidad es que muchas personas diagnosticadas con autismo en realidad padecen de una condición desconocida causada por factores ambientales que se parece al autismo (o sea, una fenocopia). De hecho, algunos investigadores han postulado que no existe el "autismo" en sí, sino una gran cantidad de condiciones desconocidas que se manifiestan de una manera similar.

De todas formas, se han propuesto varios factores ambientales que podrían afectar el desarrollo de una persona genéticamente predispuesta al autismo: Intoxicación por metales pesados. Se ha indicado que la intoxicación por mercurio, particularmente, presenta síntomas similares a los del autismo. Sin embargo, la evidencia científica existente al respecto demuestra que la sintomatología es muy diferente.

-> Factores obstétricos: Hay un buen número de estudios que muestran una correlación importante entre las complicaciones obstétricas y el autismo. Algunos investigadores opinan que esto podría ser indicativo de una predisposición genética nada más. Otra posibilidad es que las complicaciones obstétricas simplemente amplifiquen los síntomas del autismo.

Estrés: Se sabe que las reacciones al estrés en las personas autistas son más pronunciadas en ciertos casos. Sin embargo, factores psicogénicos como base de la etiología del autismo casi no se han estudiado desde los años 70, dado el nuevo enfoque hacia la investigación de causas genéticas.

Ácido fólico: La suplementación con ácido fólico ha aumentado considerablemente en las últimas décadas, particularmente por parte de mujeres embarazadas. Se ha postulado que este podría ser un factor, dado que el ácido fólico afecta la

producción de células, incluidas las neuronas. Sin embargo, la comunidad científica todavía no ha tratado este tema.

Una construcción social¹⁹: Esta es la creencia de que el autismo no es un desorden sino una construcción social, es decir, que su estatus de anormalidad está simplemente basado en convenciones sociales acerca de lo que constituye comportamiento normal y anormal. El autismo se define según comportamientos observados o "síntomas" y no basándose en accidentes sufridos, patógenos, o daños fisiológicos específicos (al menos no en la generalidad de los casos caracterizados como "autismo"). Las diferencias neurológicas y de comportamiento del autismo podrían describirse entonces como la forma de ser de la persona. Cabe notar que la dificultad en encontrar un modelo adecuado para el autismo, el hecho de que provee al individuo con ventajas en muchos casos, y la esperanza de vida normal de los autistas, respaldan estas ideas. Además, parece que la gran mayoría de los adultos autistas que pueden expresar ideas sostienen este punto de vista.

✓ Tratamientos

No existe por ahora un tratamiento que cure el autismo. En la actualidad el tratamiento preferido está basado en el análisis conductual aplicado (Applied Behavior Analysis o ABA), puesto que estudios científicos e independientes han demostrado su utilidad para elevar el nivel de funcionamiento de los niños con comportamientos autistas. Se cree que un inicio temprano de la terapia y la intensidad del mismo mejora las probabilidades de aumentar el nivel de funcionamiento.

Existen una serie de tratamientos no probados populares con los padres de niños autistas. Tal es el caso de tratamientos biológicos y terapias de diversos tipos. A día de hoy sin embargo, sólo los tratamientos conductuales presentan fuerte evidencia a su favor.

¹⁹ Vilayanur. S Ramachandran y Lindsay M. Oberman. "Neuronas Espejo" en Revista investigación y ciencia.nº364, enero 2007

La educación como el vehículo para el tratamiento de las personas con autismo, es necesario crear programas educativos adaptados a las necesidades individuales de cada persona con autismo. Cabe destacar el trabajo que se está realizando con algunas personas con autismo en el campo de la Planificación centrada en la persona (PCP)

La prognosis del autismo es aparentemente impredecible. Algunos niños se desarrollan a niveles en los cuales su autismo no es comúnmente perceptible, sin razón aparente. Otros desarrollan habilidades funcionales luego de un tratamiento intenso con terapia ABA. Algunos padres reportan mejorías luego de utilizar tratamientos biológicos (no probados). Por otro lado, muchos individuos autistas requieren ser cuidados de por vida y otros nunca desarrollan lenguaje oral. La terapia parece no tener efecto alguno en ciertos casos. Mientras que algunos autistas adultos parecen mejorar en su funcionamiento al pasar el tiempo, otros reportan que se vuelven "más autistas".

La ansiedad y la depresión se presentan con frecuencia en adolescentes y adultos autistas. Se sabe que la respuesta al estrés es más pronunciada en muchos autistas, lo cual podría ser una causa. Pero dados los déficits sociales de los autistas, también es posible que la ansiedad y depresión se deban a instancias de adversidad social.

Las diferencias cerebrales de un individuo realmente autista son tan pronunciadas que es improbable que se puedan eliminar por medio del uso de fármacos o terapia, por más intensiva que sea. Aunque su comportamiento externo sea vuelva parecido al de las personas no autistas, internamente la persona autista seguirá siendo diferente a los demás neurológicamente.

En una minoría de casos la persona autista puede sacar ventaja de su condición y lograr éxito en su área de interés.

Intervención educativa del autismo

Al igual que se está viviendo un momento importante de replanteamientos sobre aspectos referidos a la naturaleza y conceptualización del síndrome de autismo, también existe ese replanteamiento en cuanto a aspectos referidos a asuntos sobre la intervención.

¿Para qué enseñar?: La respuesta a esta pregunta es obvia. Como en cualquier contexto de enseñanza se trata de favorecer el máximo desarrollo personal para conseguir la mayor calidad de vida posible.

El objetivo central de la intervención en el alumno con autismo es la mejora de su conocimiento social y la mejora de las habilidades comunicativas sociales, así como lograr una conducta autorregulada adaptada al entorno.

Podríamos decir que la intervención ha de recorrer el camino que va desde un grado alto de estructuración (con numerosas claves para favorecer el aprendizaje) a la desestructuración programada paso a paso, y de acuerdo al nivel de desarrollo- que es más cercana a los entornos naturales sociales (en donde las claves son, como recordaremos, sutiles, complejas, pasajeras y variadas).

Se ha de perseguir en cualquier aprendizaje la funcionalidad del mismo, la espontaneidad en su uso, y la generalización, y todo ello en un ambiente de motivación. Por esto, la educación del alumno con autismo requiere una doble tarea: hay que enseñar la habilidad, pero también hay que enseñar su uso, un uso adecuado, funcional, espontáneo y generalizado.

Por último, el mejor sistema de aprendizaje para el alumno con autismo es el de aprendizaje sin error, en el que en base a las ayudas otorgadas, el niño finaliza con éxito las tareas que se le presentan. A continuación, y poco a poco, hay que lograr el desvanecimiento progresivo de las ayudas hasta los niveles mayores posibles, que estarán en relación al nivel de desarrollo cognitivo.

Intervención en el área social

El desarrollo en el conocimiento social de los niños autistas, no se logra, como hemos visto, por los medios en los que los demás lo logran. El alumno con autismo no es que no quiera aprender el conocimiento social (o que lo aprenda pero se niegue a manifestarlo), es que no sabe, no puede aprenderlo a través de los medios naturales. Por tanto, es necesario programar la enseñanza expresa de esos conocimientos.

Aún a pesar de ser un área central de intervención, ha habido una carencia de programas diseñados específicamente para su enseñanza. Uno de estos es el currículum TEACCH, del grupo de Carolina del Norte, en el cual los objetivos de intervención no vienen dados de antemano, sino que surgen, individualizados para cada persona, de la observación de esa persona, en contextos diferentes, de determinadas categorías sociales (Olley, 1986). Este proceso para llegar a establecer los objetivos individualizados consta de cuatro fases: 1. evaluación de las habilidades sociales; 2. entrevista con los padres para determinar su punto de vista sobre las habilidades sociales del niño y sus prioridades para el cambio (búsqueda de objetivos consensuados con las familias); 3. Establecer prioridades y expresarlas en la forma de objetivos escritos; y 4. En base a esos objetivos hacer un diseño individualizado para el entrenamiento de habilidades sociales.

La intervención en el área social ha de tener como punto de partida un ambiente estructurado, previsible y con un alto grado de coherencia. Es necesario un estilo intrusivo, que implica "forzar" al niño a los contextos y situaciones de interacción que se diseñen para él, sin olvidar favorecer las competencias sociales que ya tenga. Se hace necesario diseñar el entorno con claves concretas y simples que le ayuden al niño a estructurar el espacio y el tiempo.

En otro lugar se han planteado sistemas de estructuración ambiental específicos para aulas de niños autistas y se ha hecho hincapié en que al igual que en otras alteraciones, como las motrices, se plantea la eliminación de barreras

arquitectónicas, en el caso del autismo y del retraso mental grave y profundo es preciso plantear y proyectar la eliminación de barreras cognitivas, esto es, modificar las claves complejas que existen por doquier, cambiándolas por otras más acordes al nivel y a las características de estos alumnos.

Otro modo general de mejorar la competencia social de los alumnos con autismo es la de atribuir consistentemente intenciones sociales de interacción social- a sus acciones, procurando que nuestras reacciones estén relacionadas funcionalmente con ellas, y sean claramente percibibles y motivantes. Esto implica, evidentemente, una labor importante de diseño previo de reacciones optimizadoras. En este sentido, el educador pasa de ser un planificador de acciones educativas para las que los alumnos tienen que producir reacciones, a ser, además de lo anterior, un diseñador de reacciones ante las acciones del alumno.

Algunos objetivos específicos de intervención en esta área:

- ✓ Enseñanza de rutinas sociales: saludos, despedidas; estrategias para iniciación al contacto, estrategias de terminación del contacto, etc.
- ✓ Entrenamiento de estrategias de cooperación social: hacer una construcción teniendo la mitad de las piezas un alumno y la otra mitad otro, o la maestra.
- ✓ Fomentar la ayuda a compañeros: enseñarles tareas concretas de ayudantes de las maestras de alumnos de otro aula o nivel; favorecer esta ayuda aprovechando las actividades externas, como excursiones, visitas, etc.

Intervención en el área de comunicación

Hoy en día la intervención se dirige más a favorecer competencias comunicativas que competencias lingüísticas, y por tanto hay una estrecha relación entre la intervención en el área social y la intervención en el área comunicativa. No obstante, esta última se caracteriza por intentar promover estrategias de comunicación expresiva, funcional y generalizable, usando como vehículo de esa

comunicación el soporte más adecuado al nivel del niño (ya sea la palabra, signos, pictogramas, actos simples, acciones no diferenciadas, etc.).

Los llamados Sistemas Alternativos de Comunicación han supuesto un enorme avance en la intervención. En el caso concreto del autismo el programa de Comunicación Total ha sido quizá el más utilizado y el que mejores resultados ha ofrecido. Este programa enfatiza la espontaneidad y el lenguaje expresivo y se estructura a través del aprendizaje de las funciones lingüísticas de: expresión de los deseos, referencia, conceptos de persona, petición de información, y abstracción, juego simbólico y conversación.

Otros tipos de comunicación en el ser autista

CPA es un programa de Comunicación Aumentativa de libre distribución para niños con Autismo.

El Comunicador para Autistas CPA (Comunicador Personal Adaptable) es un sistema para Windows y Pocket PC que facilita la comunicación a niños con autismo o Transtornos Generalizados del Desarrollo.

La parte para PC, denominada Sistema Padre permite al padre o terapeuta seleccionar el vocabulario que va a utilizar el niño en la PDA así como elegir el modo de funcionamiento de la misma y las opciones de configuración:

- ✓ Comunicador Básico
- ✓ Comunicador con Categorías (Semánticas)
- ✓ Generador Predictivo de Frases
- ✓ Creador de Rutinas
- ✓ Organizador de Día

La parte del niño está orientada a Pocket PC y le permite total autonomía sustituyendo funcionalmente el sistema de la PDA.

El Proyecto del Comunicador para Autistas y TGDs (CPA) está siendo desarrollado por un único programador y sin lucro personal.

Dede el principio el Proyecto CPA no ha contado con ningún tipo de apoyo económico institucional si bien se ha estado utilizando en diversos colegios del Principado de Asturias en un acuerdo con la Consejería de Educación.

Existen otros tipos de intervención de manera terapéutica para ayudar, y enseñar, a la persona con autismo a contactar al mundo:

a) Terapia Conductual: También conocida como método Lovaas (por Ivar Lovaas, uno de los principales precursores de la actualidad), ABA o Skinner y está basada en el conductismo. Se enseñan habilidades por medio de reforzadores y aversivos (premio y castigo).

b) TEACCH: Está basado en la comunicación visual por medio de imágenes y símbolos que representan conceptos o palabras y ha sido utilizado principalmente por el sistema escolar para educación especial de varios estados de la unión americana (entre ellos Texas y Missouri) Es una excelente opción para trabajar en los niños una vez que están bajo control instruccional y fijan su atención.

c) PECS (Picture Exchange Communication System): Es un método de comunicación visual y de lecto-escritura que ha sido aplicado con bastante éxito en algunos estados de la unión americana (Missouri destaca en este método).

d) Químico y/o Fármaco: Es el tratamiento por medicamentos. Aunque este punto es ampliamente discutido, sí es un hecho que ciertos niños tienen la necesidad de ellos debido a alguna disfunción (por ejemplo, epilepsia).

e) Dieta libre de Gluten y Caseína: Consiste en restringir al niño alimentos que tengan estos compuestos, los cuales se encuentran principalmente en las harinas de trigo y en los lácteos. Aunque sus resultados son favorables solamente en algunos casos, es una buena opción a intentar por no tener efectos secundarios. Antes de iniciarla, quite los azúcares para poder valorar más objetivamente.

f) Método Tomatis y Berard: Estos métodos se basan en adiestrar auditivamente al niño y con ello abrir canales en su cerebro.

g) Música Terapia: Se busca el vínculo con el niño a través de la música y el ritmo.

j) Delfino Terapia, Equino Terapia, etc.: Terapia con delfines, caballos, etc. Si tiene acceso a alguno de este tipo, sin discutir sus ventajas o desventajas, el niño tendrá una experiencia única. Algunos padres me han platicado que vieron mejoría, los otros dijeron que, aunque sus niños salieron igual, se divirtieron como nunca en su vida.

MARCO METODOLÓGICO

3.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CON ESTUDIO DE CASOS

La metodología con estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Se estudia un caso cuando se tiene un interés muy especial en sí mismo, buscando el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes¹.

La importancia de esta metodología radica en la relación con el tema de investigación, por lo tanto se incorpora el diagnóstico comunicacional, el cual se compone por dos términos. El diagnóstico es un término de medicina clínica que en principio se trata del conocimiento del estado del cuerpo a través de los signos y síntomas, es un arte interpretativo², es decir, el diagnóstico involucra una metodología, una interpretación y utiliza técnicas para recolectar la información. Por otro lado el término comunicacional varía según las situaciones, ya que en algunas lo comunicacional se da en medios interpuestos, u en otras, a través de la interacción directa, verbal o no verbal³.

Para realizar dicho diagnóstico se tendrá que abordar la metodología de tipo cualitativo, que consiste en observar y reflexionar para lograr una comprensión significativa, comprobando la veracidad de lo que ve y la solidez de su interpretación. El plan para recoger los datos se fundamenta en las preguntas de investigación, dirigido por las técnicas de: observación, entrevista a profundidad, revisión de documentos, descripción del contexto y triangulación.

¹ Stake, R. *Investigación con estudio de casos*, ed Morata, Madrid España, 1999.

² Passano P. Jorge. Maestría en Tecnología Educativa, Módulo Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa II comunicación educativa y cultural, Unidad 5 Diagnóstico comunicacional.

³ Ídem

Contexto institucional: Centro Educativo Domus A.C.⁴

Un grupo de padres con hijos autistas habían participado en un proyecto de investigación en 1978 desarrollado por la División de Estudios Superiores de la Facultad de Psicología de la UNAM en el que se buscaba comprobar la efectividad de un modelo de intervención conocido como Achievement Place (lugar de logros), el cual fue desarrollado por la Universidad de Kansas en Estados Unidos.

Al concluir dicho proyecto, algunas familias se organizan con el objeto de que sus hijos continuaran recibiendo la atención especializada y eficaz que este modelo ofrecía y así el día 16 de mayo de 1980 se constituye legalmente una asociación civil sin fines de lucro que lleva el nombre de Centro Educativo Domus A.C., su principal objetivo fue establecer el primer centro de atención, diagnóstico y educación para niños con autismo. Desde sus primeros años Domus se convirtió en una institución líder en el campo del autismo, siendo la primera organización que en México ofrece un programa integral para personas con autismo.

Su misión: lograr la habilitación, plena integración y participación social de los niños, jóvenes y adultos con autismo.

Veintisiete años de experiencia han colocado al Centro Educativo Domus a la vanguardia de las instituciones que trabajan a favor de las personas con autismo en nuestro país.

Ha desarrollado y consolidado un modelo de trabajo y alternativas pedagógicas que han rendido frutos en las diferentes áreas: departamento de apoyos especializados, departamento de integración, tanto escolar como laboral; escuela para padres y hermanos; apoyo en provincia en donde hay más de 31 niños, jóvenes y adultos en el Interior de la República Mexicana se han beneficiado con el modelo de atención integral de Domus, así mismo han dado apoyo a 16 entidades y han logrado la integración escolar de dos niños en las ciudades de Acayucan, Veracruz y en Toluca, Estado de México.

⁴ www.domus.org.mx

Domus brinda apoyo técnico y asesoría a asociaciones de padres en los estados de México, Baja California y Jalisco.

Se han capacitado y asesorado a padres y profesionales de Tijuana, Jalapa, Querétaro, Puebla, Puerto Escondido, Manzanillo, Toluca, Guadalajara entre otros.

A nivel internacional han trabajado con familias del Salvador, India, Japón, España y otros países.

Para lograr la integración de un niño con autismo bajo el modelo de Domus se reúne un equipo de trabajo que consta de:



Las fortalezas que tiene el modelo actual de integración de Domus son:

1. Beneficia no solo al alumno integrado, sino a toda la comunidad escolar regular.
2. Desarrolla una cultura positiva hacia la diversidad.
3. Promueve los valores.
4. Promueve cambios en los diferentes sistemas educativos.
5. Promueve en las escuelas la atención a la diversidad.
6. Se cuenta con las estrategias necesarias para la participación del alumno en todas las actividades escolares.
7. Se evalúa al alumno de manera auténtica para evidenciar sus logros.

3.2 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

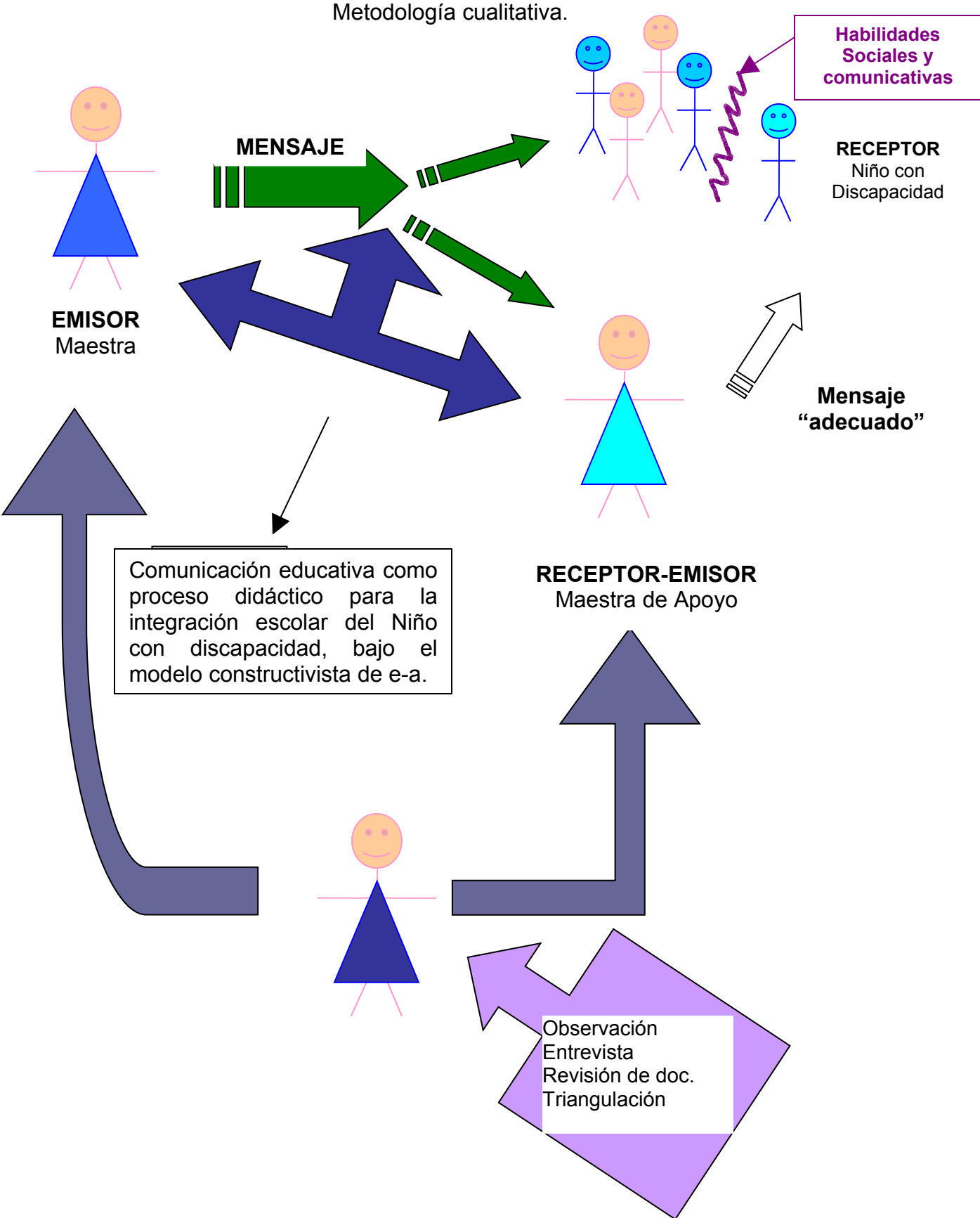
Analizar el proceso pedagógico en el aula de integración escolar con su relación en el desarrollo de las competencias sociales y comunicativas del niño con discapacidad.

3.3 SUPUESTO HIPOTÉTICO

El proceso pedagógico en el aula de integración escolar posibilita la socialización y comunicación entre el alumno con discapacidad y su grupo escolar.

Conceptualización en torno al supuesto hipotético en la investigación sobre estudio de caso		
Estructura teórica	Categorías que guían la recolección de datos.	Comprobación observacional en la investigación de campo
- Cognoscitivismo: J Piaget - Proceso de comunicación: Paulo Freire.	- <u>Maestro</u> : planeación, recursos didácticos. - <u>Maestro de apoyo</u> : adecuación curricular, recursos didácticos, plan social. - <u>Comunicación</u> : dirección del discurso, integración. - <u>Mediación sociocultural</u> : uso del lenguaje, normas culturales, expectativas, contexto.	- Observación y descripción del contexto. - Entrevista a profundidad. - Revisión de documentos. - Triangulación.

ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN CON ESTUDIO DE CASOS



3.4 ANÁLISIS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Para obtener información acerca del tema a investigar se utilizó como recursos principales la revisión de documentos relacionados con la temática y la entrevista con la coordinadora del departamento de integración en Domus. La observación en el salón de clases no fue posible debido a las condiciones que se presentaron por parte de los actores a observar, incluyendo al niño autista, ya que con esta discapacidad es muy impredecible la manera en cómo va a actuar, y dentro de la escuela integradora no había oportunidad para que se presentara la observación, debido a las fechas en que se desarrolló la investigación. Esto no fue impedimento para recolectar datos, ya que está la experiencia como Maestra de Apoyo con este niño por parte de la investigadora y algunos datos que se pudieron obtener de manera informal del personal dentro de la escuela integradora.

Se entrevistó a la coordinadora del programa de integración escolar del Centro Educativo Domus, Patricia Camps, haciendo referencia sobre el desarrollo general de su modelo de integración considerando la parte social y comunicativa. Sus respuestas confirmaron lo investigado en la teoría, desde la parte contextual y obteniendo los datos necesarios de su modelo y el desarrollo del mismo.

Se puede observar que el modelo es muy rico desde la especialidad a la que se dedican, pero carece de un sentido pedagógico que vaya más allá de una adecuación curricular. Se notó de interés en que el modelo tiene éxito si se lleva al pie de la letra, pero en muy contadas ocasiones esto sucede, por lo que corroboraron que necesita algo más para que pueda funcionar por sí solo con los alcances planeados.

3.5 RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO

El aula de integración escolar está diseñada para recibir a un niño con discapacidad, en este caso autismo, que cuente con apoyo especializado, ya que la maestra titular no cuenta con las herramientas teóricas y/o metodológicas para realizarlo. Se necesita de apoyo externo para que funcione y un trabajo colaborativo involucrando a padres, maestros con directivos y el equipo Domus.

Así mismo se puede dar testimonio que el integrar a un niño con autismo a un ambiente regular le brinda herramientas para su desarrollo social, aprende a convivir imitando conductas adecuadas, así como aprende a comunicarse desde las diferentes formas en que se puede entablar un canal comunicativo porque es en el ambiente regular en donde las generaliza.

Existe una necesidad de actualización por parte del personal de la escuela integradora para atender a este alumno más, pero también se necesita de una buena formación por parte de la maestra de apoyo para ser el motor de este proceso y evitar rechazos o conductas que hagan que el niño autista no pueda estar en el aula.

Al sistema educativo mexicano le falta dedicación en cuanto a la ejecución de la ley orgánica para que todos estén dispuestos a integrar y no a excluir, dejando gran potencial sin rumbo. Las autoridades necesitan mayor sensibilización e incluso mayor formación desde la licenciatura para que puedan sentirse seguros, y no amenazados por los especialistas, al momento de recibir en sus escuelas a niños con discapacidad, cualquiera que esta sea.

PROPUESTA: MODELO-GUÍA.

“La Maestra de Apoyo como mediadora pedagógica para el proceso de integración del niño con autismo al aula regular”

4.1 FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Cuando surge la necesidad de atender a la diversidad, incluyendo a las personas con discapacidad, se crea toda una filosofía integradora para niños con diferentes discapacidades para proporcionarles un ambiente educativo en donde se desarrollen sus habilidades de comunicación y, por ende, de convivencia.

Si entendemos que la función básica de la educación¹ es la formación global de la persona, se puede concebir a la escuela y por supuesto el aula, como un espacio que ayude a comprender la realidad y permita transformarla. Este planteamiento implica incorporar unas prácticas que propongan potenciar a los alumnos aprendizaje más autónomos y con más parcelas de iniciativa personal que les permita insertarse de manera crítica en el entorno social que les ha tocado vivir.

Esta filosofía incluye a todo aquel que tenga las posibilidades de aprender, es decir, también están considerados los niños con discapacidad, y dependiendo de la gravedad de su problema o de la discapacidad es cuando se necesita apoyo especializado, ya que el sistema en nuestro país no es lo suficientemente autónomo como para solventar este tipo de necesidades.

¹ Aidámiz-Echevarría, Ma. del Mar. “¿Cómo hacerlo?: propuestas para educar en la diversidad, ed Graó, Barcelona, 2005

La forma en cómo el agente especializado se presente ante la función integradora garantizará el éxito del desarrollo social y comunicativo del niño con discapacidad. El aula escolar es una estructura epistemológica que el docente y el alumno crean, con un ambiente propicio para construir conocimiento. Cada integrante es un ingrediente. En el aula de integración escolar la maestra de apoyo es tan importante como la maestra titular para lograr los objetivos de socialización, mientras que la maestra titular propicia las situaciones didácticas, la maestra de apoyo puede fungir como mediadora entre dicha situación y el niño con discapacidad (en este caso autismo). Sin embargo hoy en día se pretende que esta mediación la propicie la misma maestra titular con sólo la tutela de la maestra de apoyo, ya que el maestro titular es el que induce (aprender a aprender).

La Maestra de Apoyo en la Integración Escolar, ella es la mediadora entre una realidad diferente a la realidad del niño con discapacidad. Ella dirige el conocimiento hacia un nivel adecuado que tiene el niño para que los elementos no se queden aislados, como podría pasar sin ese apoyo, dadas las características del aula regular. La Maestra de Apoyo está encargada de “conectar” una realidad social a una realidad especial. Si ella no conecta no se está dando la integración, se estaría dando un proceso educativo diferente, es decir, sólo el niño con discapacidad estaría en el aula regular como un elemento más, con una mecánica educativa diferente sin que la parte social ni comunicativa se desarrolle en el entorno que le pertenece.

4.2 OBJETIVO GENERAL DE LA PROPUESTA

Incluir en el modelo ya existente de Maestra de Apoyo del Centro Educativo Domus un sentido pedagógico para favorecer el programa de integración que se desarrolla actualmente, así como hacerlo extensivo a cualquier discapacidad.

4.3 ARGUMENTOS CONCEPTUALES

La socialización consiste en la integración activa de las personas en una comunidad y culturas concretas. Por este motivo la escuela se convierte en un instrumento clave de socialización, ya sea porque pretende ayudar a comprender la realidad porque permite ejercitarse las normas de comportamiento socialmente establecidas y porque facilita la relación interpersonal así como la oportunidad de los alumnos de integrarse en el grupo y a la comunidad a la que pertenecen. De este modo, la socialización es un objetivo ambicioso y complejo que desborda cualquier planteamiento referido a la mejora de las relaciones personales y a la prevención de conflictos. La escuela, más allá de los contenidos de las diferentes materias, educa en un estilo de vida colectiva: la conducta social. La marca más importante que la escuela deja en el proceso educativo recae sobre las estructuras de comportamiento y de relaciones humanas.

Por otro lado tomando en cuenta al aula como un espacio de comunicación, en el enfoque sociocultural del aprendizaje, el lenguaje es el que permite construir y reestructurar el conocimiento. el cual es un proceso fundamentalmente social, fruto de la comunicación y de la interacción, por lo tanto, el lenguaje es fundamental como medio de aprendizaje de los conocimientos de las diferentes áreas. De acuerdo a los teóricos, en el aula se tiene que establecer mecanismos de comunicación que permitan entender la lógica de las actuaciones de los alumnos.

En el sistema educativo mexicano, el profesorado titular tiene la responsabilidad del grupo en cuanto a lo que se refiere del proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad, es decir, tiene la responsabilidad de todo su alumnado. Sin embargo cuando dentro de su alumnado hay un niño con discapacidad, especialmente con autismo, se requiere de un maestro de apoyo para propiciar esta integración a nivel académico y social.

Un profesor o maestro de apoyo es un profesional que da apoyo interno a las escuelas que lo solicitan, es decir, cuando hay un niño con discapacidad que necesita algún tipo de apoyo especializado dentro del aula regular.

Las Resoluciones que la Junta de Andalucía que elabora cada curso para el funcionamiento de los centros docentes, hace referencia al maestro de apoyo diciendo²: “El maestro de apoyo a la integración es el encargado de prestar su atención profesional a aquel alumnado con necesidades educativas especiales y que está integrado en aulas ordinarias. Su tarea primordial consistirá en proporcionar a dichos alumnos el refuerzo educativo necesario para la conclusión con éxito de su proceso educativo”.

En el Centro Educativo Domus A. C. se establecen los principales retos de la Integración en el Autismo (anexo 1) así como el proceso de integración educativa y el Rol de la Maestra de Apoyo. (anexo 2 y 3).

4.4 EL MODELO: EL MAESTRO DE APOYO COMO MEDIADOR PEDAGÓGICO

Según los investigadores (Daniel Prieto Castillo entre otros), lo pedagógico en la educación nace en el sentido de la preocupación por el otro, por el aprendiz que aparece en tantas propuestas a lo largo de la historia, pero en especial en nuestro tiempo y proponen el concepto de Mediación Pedagógica así: "Llamamos Pedagógica a toda mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos"³.

² Moya Maya, Asunción. “El profesorado de apoyo: ¿dónde? ¿cuándo?, ¿cómo?... realiza su trabajo”, ediciones Aljibe, Málaga España, 2002.

³ ídem

En un aula de clases las mediaciones que se instauran son múltiples, son relaciones simbólicas que suceden necesariamente entre maestro-estudiante, entre estudiante-estudiante, entre maestro-estudiante y el saber que constituye el objeto de estudio. En el aula ocurren diversas interacciones mediatizadas por el profesor, los alumnos, los contenidos, los medios. Así por ejemplo la relación entre el profesor y el alumnado está mediatizada por la asignatura, por los medios y por la afectividad.

Todos los medios que se utilizan en la educación, desde el tablero hasta los más sofisticados, deben ser cuidadosamente analizados por los docentes desde la óptica de la Mediación Pedagógica.

Un maestro de apoyo se tiene que considerar, dentro de la escuela y sobre todo dentro del aula, como un apoyo para la integración de un niño con autismo al aula escolar, tanto para la maestra titular como para el niño a integrar. Y este apoyo se logra dejando a un lado el papel terapéutico y asumiendo el papel mediador a nivel pedagógico.

Las funciones que un maestro de apoyo debe asumir dentro de una aula integradora, con respecto al alumno a integrar, son las siguientes:

1. Refuerzo pedagógico.- como mediador es el nexo entre los profesionales de la valoración (diagnóstico) y orientador del centro especializado y la escuela en donde esté inscrito el niño con autismo.
2. Compartir la responsabilidad.- ya que el maestro titular es el encargado del proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado, y el maestro de apoyo conoce al niño con autismo en su diagnóstico y perfil académico-conductual deben trabajar de manera colaborativa en la elaboración de planes y situaciones en donde se involucren ambos mundos: el regular y el especial, de esta manera estarán de acuerdo en la línea a seguir.

3. Evitar el trabajo segregado.- en un programa cuyo objetivo es la integración del niño con autismo a una realidad palpable, la mayor parte del programa debe desarrollarse dentro del aula y con todo el grupo, tomando en cuenta sus fortalezas y magnificarlas con el trabajo de pares.
4. Ofrecer un ambiente “especial” de aprendizaje.- Como mediador pedagógico en situaciones de crisis hay que actuar como especialista y creando un ambiente cordial y comprensivo. De esta manera también fortalece el proceso de sensibilización con los demás. Es su función ofrecer un ambiente de aprendizaje y unas condiciones de trabajo que no son factibles en el aula regular por las características del alumno o por las de las actividades que puedan estar desarrollándose en el aula, sin perder de vista que las adecuaciones tienen que ir en la misma tónica que el objetivo principal de la actividad.

Para que el programa se pueda desarrollar, es necesaria la comunicación entre el maestro titular y el de apoyo, sobretodo para el seguimiento del caso. Los puntos a seguir son los siguientes:

1. Propiciar un acuerdo valorativo sobre las necesidades educativas del alumno integrado.- como mediador pedagógico debe de propiciar el acuerdo entre él y el profesor titular a través de la exploración conjunta de aquellos significados, acuerdos que se sentarán las bases de su actuación coordinada que darán seguimiento en el progreso del niño.
2. Propiciar el cambio de relaciones.- siendo muy importante la relación que se pudiera establecer entre el maestro de apoyo y el niño autista, no debe de olvidar que su objetivo último es facilitar que dicho tipo de relación se establezca entre el alumno autista y el maestro titular, ya que parte del éxito de su tarea radica en la integración plena del alumno autista en su aula ordinaria. De acuerdo a Puigdellívol⁴ ambos profesionales deben considerar que aunque trabajen contextos diferentes, su finalidad debiera de ser la misma: “el restablecimiento de la capacidad del alumno para progresar en

⁴ Puigdellívol, I. “La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad”, ed Graó, Barcelona, 1998.

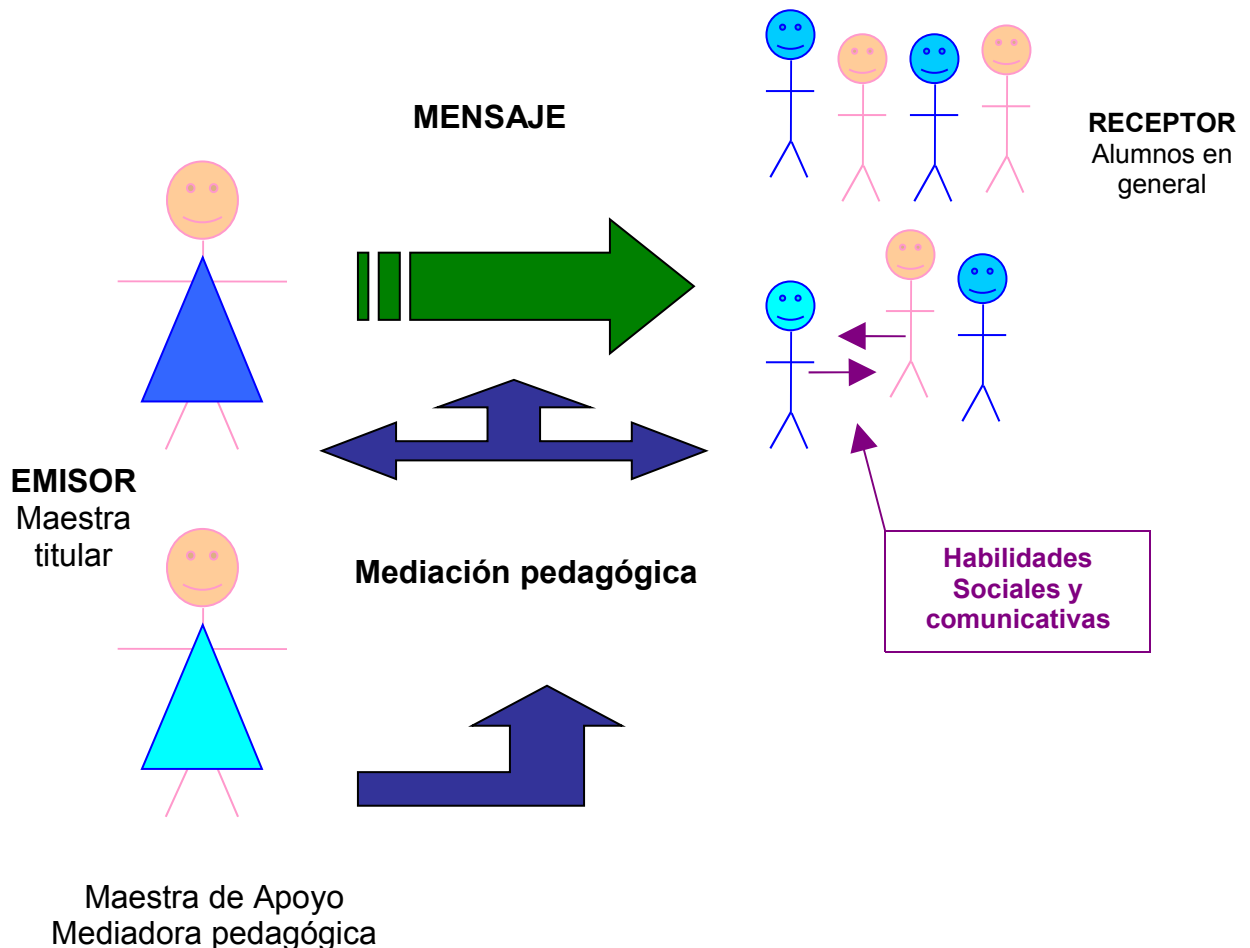
el contexto ordinario de la clase”, y por supuesto que implica de manera directa las habilidades sociales y comunicativas del niño integrado.

3. En relación con la escuela o institución.- según Puigdemívol otras funciones de debe desempeñar el maestro de apoyo son:

- a. Implicación en la elaboración de los proyectos educativo y curricular.
- b. Análisis y elaboración de las dificultades detectadas en el progreso escolar de los alumnos.
- c. Conexión con el equipo de asesoramiento y otros servicios externos.
- d. Implicación en las tareas organizativas.

Estas funciones que dicta el autor están a consideración de la política y convenios que se hayan establecido entre la Institución de Apoyo (en este caso Domus) y la Institución integradora.

Tomando en cuenta los puntos antes mencionados, el esquema de una aula de integración escolar sería el siguiente:



CONCLUSIONES GENERALES

La discapacidad ha estado presente en todo el mundo y en todos los tiempos, no es algo nuevo que haya surgido una atención especializada hacia ella, desde los niños hasta los ya adultos. Las personas con discapacidad dejaron de recluirse en hospitales psiquiátricos para integrarse a una sociedad que por derecho y por naturaleza les corresponde, y como todos deben ser tratados ofreciéndoles las mismas oportunidades de crecer como personas y de ocupar un lugar en la sociedad, de acuerdo a sus capacidades o habilidades que, a través de la educación, sean desarrolladas.

Gracias a la investigación documental sabemos que la integración es un proceso que realizan los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad para cursar la educación básica en escuela regular, que apoyados por la co-enseñanza, en el trabajo de pares se puede ir desvaneciendo el apoyo especializado de una maestra para llegar a una inclusión, la cual es la apertura de la escuela regular para admitir a la población diversa, es decir, toma en cuenta las necesidades de TODOS sus alumnos.

De acuerdo a la investigación, el aula regular y el de integración son espacios de comunicación creados para diferentes fines pero que se entrelazan, porque en los dos está presente un proceso educativo con objetivos compartidos, entre ellos la educación en la diversidad. El aula se considera un espacio formado por estructuras materiales y estructuras de tipo relacional para aprender y socializarse entre los que participan en ella.

Al desarrollar los instrumentos metodológicos se observó que modificar la visión que se tiene sobre las personas que hacen posible la integración resulta menos amenazante para quienes no tienen la información profesional y deja el camino con menos barreras para lograr un mundo de verdadera igualdad y oportunidad.

También se observó que el papel que juega la comunicación en el aula dentro de todo proceso de integración es muy importante ya que es el medio por el que se genera la socialización entre los individuos. Si se establece un canal de comunicación entre los involucrados en el proceso educativo entonces se propiciarán las condiciones de desarrollo en el área social, ya sea para dirigir los modelos de comportamiento como las vías para que el aprendizaje se genere, de acuerdo con las competencias marcadas en el Programa de Educación Preescolar 2004 aún vigente.

Finalmente para poder llevar a cabo el objetivo de integración escolar en niños con autismo, principalmente, es necesario considerar a la Maestra de Apoyo como mediador entre el niño autista y el ambiente regular, llevando más allá su función del aula escolar. La mediación pedagógica debe ser considerada como una herramienta para el desempeño de las funciones y responsabilidades que tiene a su cargo.

La calidad de la mediación trae como consecuencia que la capacidad que tiene el educador para satisfacer las necesidades educativas de aquel que aprende sea eficiente y eficaz. Dichas necesidades estarán definidas por el contexto sociocultural en que se vive, así como por el propio educando, sus capacidades y potencialidades, de tal forma que la educación, como función social, logre integrar, al sujeto que aprende, a la cultura y a la sociedad en la cual le ha tocado desarrollarse¹.

¹ Frade R., Laura. "Inteligencia Educativa", ed. Inteligencia Educativa, México, 2008.

El modelo-guía que se propone en esta investigación enriquecerá la visión que se tiene de la Maestra de Apoyo dentro de este programa de integración, ya que se toma en cuenta la organización que tienen los actores dentro del aula así como la relación comunicativa que debe existir entre ellos, garantizando entonces un ambiente educativo constructivo, quitando la triangulación o la comunicación lineal, involucrando más la parte formal de la Maestra Titular y enriqueciendo la cuestión de la mediación pedagógica de la Maestra de Apoyo.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DE INFORMACIÓN

- + AIDÁMIZ-ECHEVARRÍA, Ma. del Mar. “¿Cómo hacerlo?: propuestas para educar en la diversidad, ed Graó, Barcelona, 2005
- + Antología de la asignatura: “Factores sociales de la educación basada en las Necesidades Especiales”, compilador Francisco Javier Ávila Guzmán.
- + Antología de la asignatura: “Fundamentos Psicológicos para la Educación basada en Necesidades Especiales”, compilador Francisco Javier Ávila Guzmán.
- + BELOTTI, Ana Lucía. “La Integración escolar de niños con síndrome de down: un camino hacia la escuela inclusiva: un programa de trabajo posible en la Argentina de hoy”, Brujas, Córdoba, Argentina, 2005
- + [BETTELHEIM, Bruno](#). "La fortaleza vacía: El autismo infantil y el nacimiento del si mismo", Laia, Barcelona, 1977.
- + BORDEN, G. Y Stone, J. “La comunicación humana en el proceso de interrelación”. [Buenos Aires](#): Ateneo, 1982
- + CASTO, G. “Research and program evaluation in early childhood special education”. En ODOM, S.L.; KARNES, M.B.: Early intervention for infant and young children with handicaps. An empirical base. Baltimore: P.H. Brookes, 1988
- + CHARLES, M. “Maestría en Tecnología Educativa: Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa II”, Unidad 4 Comunicación y Modelos Educativos II Comunicación en el Aula.
- + FRADE, L. “Inteligencia Educativa”, ed. Inteligencia Educativa, México, 2008.
- + FREIRE, Paulo. “Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI. México, 1970.
- + “La educación como práctica de la libertad”. Siglo XXI. México, 1980.
- + “Pedagogía de la esperanza”. Siglo XXI. México, 1985.
- + “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural”. Siglo XXI, México, 1973
- + GARANTO Alós, Jesús. “Investigación y prospectiva en educación especial: el diagnóstico”, Universidad de Barcelona, 1997
- + [HAPPE, Francesca](#). "Introducción al autismo", Alianza, Madrid, 1998.

- + HEGARTY, S. "Aprender juntos: La integración escolar", ed. Morata, Madrid, 1988.
- + HERNÁNDEZ R., G. "Maestría en Tecnología Educativa: Módulo I Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa I", Unidad I: Paradigmas de la Psic. Educativa.
- + JURADO de los Santos, Pedro, Sanahuja G. José Ma. "La investigación en educación especial: Tendencias y orientaciones", Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada, 08193 Bellaterra, Barcelona España.
- + MARES Miramontes, Andrés. "Integración Educativa: perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla", Revista Mexicana de Investigación Educativa, JUL-SEP 2005, VOL. 10, NÚM. 26, PP. 903-930
- + MOLINA, A. "Antología Diálogo e interacción en el proceso pedagógico", ediciones SEP El Caballito, 1999
- + MOYA Maya, Asunción. "El profesorado de apoyo: ¿dónde? ¿cuándo?, ¿cómo?... realiza su trabajo", ediciones Aljibe, Málaga España, 2002.
- + PARDO Rodríguez, Néstor Antonio. Universidad de Colombia, disponible en <http://www.geocities.com/sptl2002/inclusion.html>.
- + PASSANO P. Jorge. "Maestría en Tecnología Educativa, Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa II Comunicación Educativa y Cultural", Unidad 5 -Diagnóstico comunicacional.
- + PUIGDELLÍVOL, I. "La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad", ed Graó, Barcelona, 1998
- + SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA "Curso de formación y actualización profesional del personal docente de educación preescolar volumen I", 2006.
- + "Programa de Educación Preescolar", 2004
- + STAKE, R. "Investigación con estudio de casos", Morata, Madrid España, 1999
- + Varios Autores. "Diccionario de Pedagogía y Psicología", Cultural S.A., Madrid, 1999.
- + VILAYANUR. S Ramachandran y Lindsay M. Oberman."Neuronas Espejo" en Revista investigación y ciencia.nº364, enero 2007

+ WOOLFORK, Anita E. "Psicología Educativa", Prentice Hall, México, 1999.

<http://foros.sepbcs.gob.mx/Educacion%20Basica/EDUCAR%20EN%20Y%20PARA%20LA%20DIVERSIDAD.ppt#16>

+ <http://www.consudec.org/participando/educdiver.htm>

+ <http://www.cfg.uchile.cl>

+ <http://www.domus.org.mx>.

+ http://www.fc2000.dk/Artikler/Intelligence_and_cognition.pdf

+ <http://www.monografias.com/trabajos15/comunic-didactica/comunic-didactica.shtml>

+ http://www.onlineparadigm.com/archives/230-SP03_MH.pdf

+ <http://www.psicopedagogia.com/autismo>

+ <http://www.sidar.org/recur/desdi/pau/cif.php>

+ <http://www.venconmigo.org.mx>.

+ <http://www.wikipedia.com/necesidadeseducativasespeciales>

+ <http://www.wikipedia.com/autismo>

ANEXO 1

Principales retos de la Integración en el Autismo

Desarrollar habilidades sociales que incrementen el <u>deseo</u> y nivel de participación social involucrando a toda la comunidad escolar.
Estimular la intención de comunicación y establecer un sistema de comunicación que se ajuste al perfil de habilidades de cada niño y le sea funcional y eficaz en cualquier oportunidad de interacción con compañeros y maestros.
Desde un enfoque “proactivo-preventivo” modificar y, si es posible, eliminar aquellas conductas que interfieren con su desempeño en el entorno escolar y sustituirlas por conductas aceptables, para una mejor participación social.

ANEXO 2

Proceso de Integración Educativa

1. Presentación del programa en la escuela regular

- Derecho a la educación: artículo 41 de la Ley General de Educación.
- Sustentar el derecho a la educación con un modelo personalizado que cuente con: estrategias, herramientas, recursos, criterios de evaluación.

2. Sensibilización

- Con **alumnos** resaltando que todos somos diferentes y que todos necesitamos apoyos.
- Con **padres** de familia: presentar el cambio de paradigma en la atención a la discapacidad. Crear conciencia del respeto a la diversidad y los beneficios para sus hijos.
- Con **todos los maestros regulares y directores** haciendo énfasis en los beneficios de atender a la diversidad.

3. Capacitación

- Con **maestros regulares**.- taller con duración de 8 hrs. Al inicio del ciclo escolar. Presentación del perfil de habilidades académicas, de lenguaje y comunicación y de normas de convivencia. Retroalimentación y asesoría a lo largo del ciclo.
- Con **maestros de apoyo**.- taller con duración de 30 hrs. Dos veces al año. Supervisión y retroalimentación en el aula regular.

ANEXO 3

Rol de la Maestra de Apoyo

1. Establecer y mantener los canales de comunicación adecuados con maestros del grupo, padres del niño y Domus.
2. Brindar apoyos al alumno integrado para que logre mayor independencia, cuidando que éstos sean los mínimos necesarios.
3. Buscar junto con los asesores las estrategias adecuadas para una mejor participación del alumno en las actividades establecidas por los maestros.
4. Integrarse con la maestra regular en un buen equipo de trabajo para elaborar de manera conjunta los objetivos, adecuaciones curriculares y evaluaciones para el alumno integrado.
5. Resolver las dudas que pudiera tener la maestra regular o los compañeros con respecto al niño integrado.
6. Sensibilizar constantemente a la comunidad escolar con respecto a la discapacidad.
7. Facilitar al niño su integración en actividades recreativas y sociales (recreo, festivales, etc)
8. Adecuarse a los requerimientos que la escuela haga con respecto al uso de uniforme o ropa adecuada a los lineamientos de la propia escuela.
9. Participar en las juntas técnicas de la escuela cuando sea necesario para enriquecer el trabajo tanto con el alumno integrado como con el resto del grupo.
10. Propiciar la formación de pares o tutores que apoyen al niño en actividades tanto académicas, recreativas y sociales, cuidando que estos apoyos sean los adecuados.

ANEXO 4

Entrevista con Patricia Camps, coordinadora del área de integración educativa de Domus

1. ¿El maestro titular es partícipe en la facilitación de la integración? ¿en qué aspectos?

R = El maestro titular debe tomar en cuenta al niño integrado como un alumno más. Debe conocer sus fortalezas, debilidades y estilos de aprendizaje como conoce a los demás alumnos. Domus le facilita esta información dándoles el perfil académico que tiene el niño, y al conocerlo debe de darle las instrucciones, apoyos, tiempos etc. En cuestiones grupales y sociales debe hacerlo partícipe. Debe conocer la propuesta curricular adaptada que hace la maestra de apoyo y aportar. En general debe convivir con él. Es una realidad que dichas maestras lo hacen, pero no se puede generalizar.

2. ¿Qué tipo de apoyo interno se está dando en la institución? ¿cuál debería de ser?

R = Existen escuelas en donde sí se cuenta con equipo psicopedagógico que atienden otra discapacidad. En caso del autismo ha surgido la necesidad de crear un equipo dentro de la escuela o se espera el apoyo externo.

3. ¿Cuál es la concepción de apoyo dentro del modelo de integración de Domus?

R = Es un recurso humano con personal capacitado por Domus, que brinda las estrategias necesarias para la adecuada participación del alumno con autismo dentro del aula regular. El apoyo también es sensibilización, capacitación, asesoría y supervisión. Esto es la fortaleza del equipo de Domus.

4. De acuerdo al modelo Domus, ¿qué funciones tiene asignadas el maestro de apoyo?

R = Anexo 3

5. ¿Cuál sería tu ideal de modelo para que tenga el cien por ciento de éxito?

R = Que sea un trabajo colaborativo, es decir, que se cumpla lo que ya se tiene al pie de la letra.

6. En la parte de la comunicación, ¿Cómo se desarrolla en el aula?

R = Se inicia con una evaluación integral inicial cuando llega el niño con ciertos signos y se elabora un programa de intervención. Después se pasa al área de Lenguaje y comunicación que, de acuerdo a la escala de desarrollo de un niño regular, se evalúa y se arman las actividades de intervención dentro de una terapia. Se le estimula la comunicación empezando por la parte oral. Al agotarse las posibilidades para que hable, se pasa a la comunicación motora. Las cuales se van canalizando tomando en cuenta otras habilidades para generar prerrequisitos.

Una vez que se ha integrado a la escuela, sus sistema se ajusta y se adapta para que lo generalice dentro del aula.