

DIVERSIDAD, DIFERENCIA Y ACCESIBILIDAD: ENFOQUES EDUCATIVOS



Compiladoras:
Dr. C. Sonia Guerra Iglesias
Lic. Leslye Álvarez Rodríguez
Colectivo de Autores

DIVERSIDAD,
DIFERENCIA Y
ACCESIBILIDAD:

ENFOQUES EDUCATIVOS

Colectivo de autores

Compiladoras:

Sonia Guerra Iglesias. Cuba, 2013

Leslye Álvarez Rodríguez. Cuba, 2013

Diseño de portada: Yandy Ruiz Domínguez

ISBN 2013-800-01

CELAEE

CENTRO DE REFERENCIA LATINOAMERICANO PARA LA EDUCACIÓN

ESPECIAL

Calle 108 entre 29 y 29F

Ciudad Escolar Libertad

www.celaee.rimed.cu

celaee@cubaeduca.cu

Diversidad, diferencia y accesibilidad. Enfoques educativos.

Una obra para reflexionar

El nuevo siglo sigue siendo escenario temporal de cambios y transformaciones importantes en la obra educacional, estos cambios tienen entre sus fuentes más importantes el desarrollo que alcanza la Pedagogía, cuyos fundamentos trascienden a las diversas ramas que de ella se derivan, en una época en la que la integración de saberes y transdisciplinariedad dejan de ser meras aspiraciones para convertirse en una necesidad manifiesta del quehacer teórico y las buenas prácticas educativas.

En los últimos años resulta frecuente que en Foros, Congresos, Talleres, Reuniones Gubernamentales y otros eventos, se utilicen reiteradamente y desde diferentes perspectivas, términos indispensables como atención a la diversidad educativa e inclusión educativa, lo que subraya una tendencia contemporánea en la búsqueda de una educación de calidad para todos.

La diversidad es considerada como una realidad humana intrínseca, implica en sí misma compensar las diferencias, que en muchos casos se han convertido en desigualdades, ya sean estas derivadas de género, de ritmos de aprendizaje, de procesos de desarrollo desigual, de entornos familiares poco favorecidos o de discapacidades.

En la actualidad se suceden cambios a escala mundial que impactan en las más diversas áreas del desarrollo económico y social con sus consecuentes implicaciones políticas. En medio de la complejidad y globalización que caracteriza al mundo de hoy la educación para la diversidad humana se convierte en un reto; superar la dicotomía entre los múltiples discursos que enaltecen los valores de la educación, la inclusión educativa y la equiparación de oportunidades en diferentes escenarios y las realidades que en la práctica no logran garantizar una atención

educativa de calidad a todos los miembros de la sociedad, desde un enfoque de derechos que respete la condición humana.

Educación en la diversidad es una tarea difícil, que se dirige a resolver el problema del acceso de todos a la educación para fomentar las capacidades en la totalidad de los seres humanos, independientemente de las diferencias que hacen única e irrepetible a cada persona. Para lograrlo se requiere de una concepción integral de la educación en la que calidad y equidad no se afecten por la masividad, donde prevalezcan la justicia, el humanismo y el amor al género humano.

Cuba es un país donde la educación es derecho y conquista, por tanto la equiparación de oportunidades en medio de la consideración de las diferencias requiere de autenticidad científica y de disposición del magisterio para el más pleno ejercicio de su derecho a la vida. La experiencia acumulada en nuestro país, el reconocimiento de instituciones nacionales e internacionales a la labor realizada y la firme convicción de la necesidad de continuar mejorando nuestro accionar, obliga a socializar criterios y puntos de vista.

En este contexto surge la necesidad de crear una obra en la que los disímiles factores que determinan la diversidad privilegien el papel de la educación en la socialización de los sujetos. A este intento editorial se sumaron con altos niveles de motivación un conjunto de especialistas cubanos con un desempeño profesional vinculado a las prácticas de la Educación Especial en diferentes instancias y niveles educativos.

Visto de esta manera, el título que ahora presentamos, forma parte del esfuerzo en el plano científico y pedagógico de un grupo de profesores y especialistas

cubanos por contribuir, con sus puntos de vista, resultados de investigaciones y reflexiones, al debate en torno a la contribución de la Educación Especial al debate sobre la atención a la diversidad en los procesos inclusivos.

Sin ánimos de concentrarnos en elementos anecdóticos se hace necesario referir que la idea de concebir este texto surge en medio de sesiones de debate generadas en el marco de una alianza estratégica entre el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE) y la Asociación Mundial de Educación Especial (AMEE) en vísperas del III Encuentro Internacional de Autismo e Inclusión y el Taller de Diagnóstico y Atención a la Diversidad a desarrollarse en La Habana, Cuba en el mes de julio de 2013. A Orlando Terré Camacho, presidente de la AMEE, debemos agradecer la sugerencia del título del libro que se presenta a la comunidad pedagógica y a otros agentes socializadores interesados en problemáticas de trascendencia socio-educativa “Diversidad, diferencia y accesibilidad: enfoques educativos” se orienta hacia una cultura más integradora de la inclusión educativa como vía para potenciar las múltiples respuestas que requiere la diversidad.

El tránsito por este proceso de creación colectiva permitió integrar en la primera parte del texto los trabajos de diferentes especialistas siguiendo como eje sistematizador la dinámica de los procesos inclusivos para atender la diversidad en la escuela de hoy, desde posturas optimistas. En la segunda parte se aborden las especificidades de la atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

Con la seguridad de que un acercamiento a este trabajo devendrá en importante encuentro y reencuentro de posturas optimistas sobre el desarrollo humano.

Los trabajos realizados se orientan en una postura filosófica que asume al educabilidad y educatividad de todos los seres humanos, se privilegia además la educación como un derecho humano de una extraordinaria connotación social. En el plano psicológico hay un punto de encuentro importante entre todos los autores

en la aplicación de los postulados y categorías del enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotsky (1896-1934), importante psicólogo ruso y sus seguidores que los investigadores y docentes cubanos han enriquecido de manera sistemática, sin desconocer las aportaciones de otras importantes escuelas de pensamiento. Es desde esta perspectiva que afloran importantes sustentos pedagógicos para contribuir a la formación integral del ser humano considerando la estimulación del desarrollo.

La ubicación de la inclusión más allá de las clásicas posturas que la insertan en la atención a las necesidades educativas especiales hace que el tema destaque desde diferentes perspectivas la consideración de las variabilidades en el desarrollo humano como una premisa en la eliminación de las actitudes segregacionistas que condicionan las prácticas educativas excluyentes. Todo lo que se haga para que el status social, el color de la piel, la orientación sexual, el origen étnico, la filiación religiosa, las capacidades o cualquier otra condición humana, sean asumidas desde criterios que defiendan y respeten la dignidad plena del hombre.

Sin embargo, en este camino hacia la búsqueda de mayor equidad no se pueden desconocer las oportunidades que debe brindar la sociedad a las personas con necesidades educativas especiales; es en este punto que se concentran las opiniones y criterios del colectivo de autores que colaboró en la elaboración de la obra. Los trabajos que se incluyen en la segunda parte del texto abordan la atención educativa a este importante sector de la población.

Para que la educación sea inclusiva se requiere en primer lugar de contextos sociales inclusivos en los que familia, comunidad y escuela articulen sus acciones

para que el derecho a vivir, soñar y amar sea más que una aspiración una realidad tangible. Crear conciencia sobre esta necesidad es un propósito esencial de la obra “Diversidad, diferencia y accesibilidad: enfoques educativos”

Los presupuestos que se defienden en la obra apuntan hacia una mayor profundización y comprensión de la dinámica de los procesos inclusivos. Esta visión coloca a la Educación Especial como enriquecedora de los saberes teóricos y las indagaciones empíricas para una atención a la diversidad desde la ética y la axiología de los valores humanos, proveedora de recursos y apoyos desde una didáctica potenciadora del desarrollo y un currículo inclusivo de múltiples oportunidades. Todo ello resulta conducente a prestar una atención especial a la preparación de los docentes, la familia y otras agencias de socialización, así como a la planificación, desarrollo y evaluación de la atención educativa.

Sentimos la obligación de expresar nuestro agradecimiento a los autores que aceptaron el desafío de integrarse al análisis de conceptos que evolucionan, se enriquecen y transforman desde las nuevas relaciones que surgen entre educación inclusiva, inclusión educativa, atención a la diversidad y atención educativa, sirvan sus interpretaciones más que para ofrecer respuestas a maestros, académicos, investigadores, a la familia y la sociedad toda, para generar preguntas y cuestionamientos que permitan dar un sentido más ético a esta aventura maravillosa que es vivir en un mundo donde lo diferente es fuente de cambios positivos.

La aproximación realizada es sin dudas un paso más para develar una concepción verdaderamente estratégica y optimista con respecto al desarrollo humano. El esfuerzo realizado debe conducir a la consolidación, enriquecimiento y replanteamiento de ideas, actitudes y modos de actuación en nuestras sociedades.

Sonia Guerra Iglesias / Leslye Álvarez Rodríguez

INDICE

PARTE I. CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA INTEGRADORA SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

- 1. La Pedagogía y Educación Especial en el debate actual sobre la atención a la diversidad y los procesos inclusivos.**
Dr.C. Santiago Borges Rodríguez.
- 2. Enfoque y aproximación al discurso de la diversidad en la comprensión de la inclusión educativa.**
MsC. Orlando Terré Camacho.
- 3. Educación inclusiva. Una mirada desde la accesibilidad y la participación.**
Dr. C. Arturo Gayle Morejón, Dr. C. Carmen Lidia Cobas Ochoa.
- 4. Educación y diversidad. Reflexiones e implicaciones metodológicas.**
Dr.C. Ramón López Machín.
- 5. La formación inicial y permanente del maestro. Su singularidad en la atención a la diversidad.**
Dr. C. María Teresa Ferrer Madrazo, Dr. C.Milda Lesbia Díaz Massip.
- 6. La interrelación de la escuela y la familia desde la diversidad educativa. Acciones prácticas.**
Dr. C. Argelia Fernández Díaz, Ángel Luís Gómez Cardoso.
- 7. La Zona de Desarrollo Próximo. Su diagnóstico desde una concepción integradora.**
Dr. C. Svetlana A. Akudovich, Dr. C. Caridad R Zurita Cruz.
- 8. La atención a la diversidad y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde las condiciones de la educación inclusiva.**
Dr. C. Sonia Guerra Iglesias.
- 9. La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales. Valor metodológico del enfoque histórico-cultural.**
Dr.C. Sol Ángel Pérez Galdos, Dr. C. Caridad Hernández Pérez
- 10. La educación de la sexualidad en escolares con necesidades educativas especiales: un reto para los docentes en diferentes contextos educativos.**
Dr. C. Julio Antonio Conill Armenteros.

PARTE II ATENCIÓN EDUCATIVA A NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

- 1. Una visión enriquecedora de la atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales**

Dr. C. Santiago A Borges Rodríguez, Dr. C. Moraima Orosco Delgado.

- 2. La atención educativa de los niños y niñas de la primera infancia con necesidades educativas especiales.**

Dr. C Virginia Ester Ramírez Romero, Dr. C. Eulalia Travieso Leal.

- 3. Diversidad de expresiones en el aprendizaje de los escolares. Concepciones y estrategias para su atención.**

Dr.C. Carmen Lidia Cobas Ochoa, Dr. C. Aileen Díaz Bernal, MsC. Lidia Milagros Navarro

- 4. Comprensión de la atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes con retraso mental desde una postura biopsicosocial.**

Dr. C. Sonia Guerra Iglesias, Dr. C.Svetlana Anatolievna Akudovich

- 5. Consideraciones teóricas acerca de la utilización de la computadora en la atención educativa a los escolares con retraso mental.**

Dr. C. losmara Fernández Silva

- 6. La atención a los trastornos de la comunicación y el lenguaje. Actualidad y perspectivas.**

Dr. C Gudelia Fernández Pérez de Alejo.

- 7. Diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe en escolares sordos.**

Dr C. Xiomara Rodríguez Fleitas.

- 8. Atención educativa a los niños adolescentes con discapacidad visual.**

Dr C. Caridad Hernández Pérez, MsC. Alicia Santaballa Figueredo, Dr.C. Delfina Caraballo González.

- 9. La atención educativa a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a la sordoceguera y al implante coclear. Un modelo pedagógico.**

Dr.C. Tatiana Ckout, Dr. Deysi Almenares

- 10. Teoría y práctica de la educación de los escolares con limitaciones físico motoras.**

Dr. C. Santiago Borges Rodríguez, Dr. C. Juana Bert Valdespino

11. La escuela para niños, adolescentes y jóvenes con Trastornos de la conducta como centro de recursos y apoyos para la labor preventivo-educativa.

Dr C. Leovigildo Ortega Rodríguez.

12. La prevención y atención de trastornos afectivo- conductuales. Un modelo de desarrollo personal.

Dr. C. Juana Betancourt Torres.

13. El crecimiento personal y la Expresión corporal, un reto de actualidad en niños con trastornos afectivo – conductuales.

Dr. C. Yanelín López Rodríguez.

14. El proceso de formación laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales: una mirada diferente desde la actualización del modelo económico cubano.

Dr. C. Esteban Tomás Ramírez Domínguez.

15. Sistema de evaluación psicopedagógica para los niños con autismo.

Dr. C. Elsa Escalona Basulto

16. La socialización en los niños con autismo.

Dr. C. Yaíma Demósthene Sterling

17. El desempeño profesional pedagógico del maestro en la atención educativa al niño con autismo.

Dr. C. Liudmila C Valle Arrabal.

18. Una estrategia para la educación de la familia de los niños y niñas con autismo

Dr. C. Imilla Campos Valdés.

19. La atención educativa de los escolares extranjeros que reciben los servicios del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE).

Dr. C. Caridad Rosario Zurita Cruz.

PARTE I.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La Pedagogía y Educación Especial en el debate actual sobre la atención a la diversidad y los procesos inclusivos

Dr. C. Santiago Borges Rodríguez (1)

Resumen

En el presente artículo se realiza una breve reseña sobre las transformaciones en la sociedad cubana y en su sistema educativo, las cuales parten de una concepción enriquecedora, que toma en cuenta a todos los seres humanos, responden a la voluntad política del Estado. Para ello se conjugan el desarrollo científico-técnico, las investigaciones, las tendencias pedagógicas universales y el legado de las tradiciones pedagógicas y culturales cubanas, con las necesidades del desarrollo presente y prospectivo de la nación, en aras de formar un hombre poseedor de una cultura general integral.

Nuestra educación está inspirada en las ideas más profundas del humanismo y de la igualdad, inscrita en serias y profundas transformaciones sociales que se vienen gestando por más de 50 años y que reflejan una cultura social de igualdad de oportunidades para todos que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades y puedan acceder a los recursos necesarios que les permitan disfrutar de unas condiciones de vida normales.

Para el marxismo, la filosofía no es solo teoría, sino praxis también, es decir, una filosofía de la acción que estudia la realidad social y económica con el propósito de transformarla mediante la acción política.

No son pocos los científicos que han querido desvirtuar el sentido filosófico del saber educativo y han pretendido separar la Filosofía de la Pedagogía, reduciendo esta última a una técnica ajena a cualquier interés moral, ético, al conocimiento de la verdad o incluso al desarrollo humano. Estas posiciones hacen perderle el verdadero fin a la Pedagogía, que es el desarrollo de la virtud del educando.

Lo filosófico en la Pedagogía está en la consideración material del acto educativo, en tanto requiere una acción del maestro sobre el educando. Todas las personas son valiosas y únicas en su desarrollo, todas deben sentirse seguras en medio de las diferencias que le crean los diferentes contextos educativos en que se desenvuelven, todas necesitan destacarse y tener éxitos considerando las posibilidades de cada cual. Todas las personas necesitan experiencias exitosas que se las deben brindar las sociedades de acuerdo con el nivel de desarrollo potencial que cada una tiene, emprendiendo los caminos por los que cada una aprende.

Al mismo tiempo es filosofía de la educación de las personas con NEE reconocer el rol central del docente en la clase, el principio de un aprendizaje activo, el uso de una diversidad de métodos, adaptaciones y modificaciones de materiales y el principio de la integración en la educación, la práctica de la integración como una estrategia de inclusión.

Reconocer la educabilidad de la persona con NEE es una posición filosófica orientada desde la relación dialéctico materialista que se establece entre el individuo y la sociedad visto en sus múltiples dimensiones y que se mueve en medio de la correlación entre derechos, deberes, responsabilidad, intereses personales, intereses colectivos, particulares y sociales generales.

La sociología de la educación es una disciplina que utiliza los conceptos, modelos y teorías de la sociología para entender la educación en su dimensión social.

La sociología de la educación da fundamento a la Pedagogía en general y de manera particular a la Pedagogía Especial en tanto ambas persiguen la intención de educar moralmente al hombre, perfeccionar su conducta como ser social y a su vez mejorar la sociedad.

La sociología aplicada a la comprensión de los procesos educativos de las personas con NEE permite comprender el rol de la familia y la sociedad como agentes educativos y provoca una orientación del hombre hacia sus transformaciones.

Así, los aspectos sociológicos que conforman la plataforma de la atención educativa a las personas con NEE se explican desde .la unidad de condiciones y exigencias sociales, las relaciones entre las diferentes agencias y agentes educativos, el papel que le corresponde a la situación social del desarrollo en los cambios y transformaciones humanas y el papel que desempeña el trabajo escuela-familia comunidad en el proceso de potenciación al máximo de todas las capacidades de los hombres.

Uno de los aportes más significativo de la Escuela Histórico Cultural del desarrollo de la psiquis y la conciencia es su formulación sobre la Ley genética del desarrollo. Con este aporte Vigotsky y sus seguidores se pronunciaron desde una posición diferente a las corrientes biologistas e idealistas predominantes en la psicología de la época.

La clave fundamental para la formulación de la ley fue que el desarrollo de la psiquis humana no puede buscarse en las leyes de la evolución biológica, sino en la acción de otras leyes, las leyes del desarrollo histórico-social y cultural.

Esta formulación, aparentemente sencilla ofrece uno los elementos más notorios para las prácticas educativas relacionadas con las personas con necesidades educativas especiales en tanto, desde la explicación de cómo ocurre el proceso de la apropiación de la experiencia histórico-social a través la cual el hombre asimila las distintas formas de actividad humana, así como los signos o medios materiales y espirituales elaborados por la cultura, se le imprime el sentido más optimista a las posibilidades de desarrollo de todos independientemente de su diferencias.

Aunque las prácticas educativas cubanas tienen su base en los postulados de la mencionada escuela de pensamiento, no se desestiman otros aportes desde una postura electiva de la ciencia. El hecho educativo, el acto de enseñar y de aprender, aunque fuera inconsciente, surgió primero que la ciencia, la reflexión sobre el hecho educativo apareció siglos después, cuando el hombre llevaba mucho tiempo educándose.

Hay un acto, un hecho educativo que se da en todas las sociedades y también en las instituciones creadas por ellas, por ello es anterior a la propia ciencia. Lo que le da unidad a todas las Ciencias de la Educación es el Hecho Educativo, el Acto Educativo. Del carácter científico del acto educativo defendemos la científicidad de la Pedagogía, su autonomía y la independencia con las demás ciencias, porque lo que une a todas las Ciencias de la Educación son las reflexiones que el hombre ha hecho sobre el Hecho o Acto Educativo, desde la Filosofía, la Biología, la Sociología, la Psicología, la Historia, entre otras.

En la reflexión que la Educación ha hecho sobre sí misma ha resultado el saber pedagógico y el saber didáctico en cada momento.

En los últimos tiempos se ha debatido bastante en torno a los fundamentos pedagógicos de la atención educativa a las personas con necesidades educativas especiales.

Múltiples resultan los aspectos tratados entorno a la teoría y prácticas pedagógicas en los que debe incursionar el docente de la Educación Especial para responder a las exigencias de la educación de alumnos con necesidades, por

lo que en los párrafos posteriores sólo se pretende desplegar algunas ideas que pueden contribuir a dar un sentido más pedagógico a la atención educativa ante la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales.

Lo pedagógico se precia como fundamento del enfoque didáctico y curricular de la Educación que se brinda.

Debatir e indagar sobre la función y el desarrollo profesional del docente en la era contemporánea requiere comprender los retos actuales que se le presentan a la escuela en la compleja sociedad actual. La formación de los ciudadanos tiene lugar en complejos, inciertos y cambiantes escenarios económicos, sociales y culturales que desbordan la capacidad de comprensión individual y que en cierta medida nos enfrentan a decidir cómo intervenir en consecuencia, la función del docente se hace más compleja, a partir de poder lograr procesos de aprendizaje que perduren a lo largo de toda la vida en cada escolar.

Las sociedades actuales dirigen a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender cómo aprender para poder aprender, de manera autónoma, a lo largo de toda la vida. Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales.

Los profundos cambios producidos en la sociedad contemporánea han repercutido en la concepción de los diferentes modelos de escuelas. La escuela actual ha de trabajar por compensar las diferencias que en ella se dan, por el aprendizaje

escolar academicista, -los contenidos que se adquieren sin interés, sin entender su significado y utilidad.

Cuando se habla de educación inclusiva es porque se piensa en sociedades inclusivas, en esa sociedad que valoriza la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Una sociedad en la que dentro de ella aprendemos a convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales.

Aunque la diferenciación de los conceptos para algunos no siempre es necesaria, deseamos al menos expresar lo siguiente:

El concepto de integración pareciera que es algo que está fuera y que requiere colocarse dentro, pero todos sabemos que las personas con NEE asociadas o no a las discapacidades siempre han estado presente desde el comienzo de las propias civilizaciones, en las mismas comunidades en todas las esferas de la vida.

Es evidente que en cada país y desde cada cultura se hace énfasis en aspectos distintos al utilizar los términos. En muchos de los países de Europa se habla de esto términos especialmente relacionados con la discapacidad, pero la inclusión también está relacionada con las diferencias de culturas, es por ello que preferimos hablar de la inclusión educativa porque ser parte ofrece la posibilidad de influir en las cosas sobre todo si logramos comprender que la interacción entre el individuo y el ambiente es la base del crecimiento y el aprendizaje.

La inclusión en definitiva es un cambio de actitudes y un proceso donde la comunidad identifica y trabaja por la eliminación las barreras casi siempre mentales que frenan la participación y conducen a la exclusión. En una sociedad inclusiva todos son valorados sobre la base de la igualdad y la consideración hacia todos.

La inclusión, según Fabio Adirón, padre de un niño con síndrome de Down y miembro de la comisión ejecutiva del Fórum Permanente de Educación Inclusiva de Brasil, parte de la base de que ser incluido no requiere ser igual o semejante a

los demás a quienes se agregan, sino que tiene como eje la convicción de que lo único común entre los seres humanos son sus diferencias, y que ellas, lejos de ser un obstáculo, son una fuente potencial de enriquecimiento.

La inclusión no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos, no tiene que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y lanzar a todos al sistema ordinario que no ha cambiado.

La inclusión educativa en Cuba es parte de la tenaz lucha que se libra por nuestro pueblo por disminuir significativamente los índices de la mortalidad infantil, es la atención que se le brinda al 99,5% de los niños comprendidos entre 0 y 6 años de edad a través de dos vías; institucional (C infantil y el grado preescolar) y la no institucional Programa Educa a tu hijo.

El comportamiento de los indicadores alcanzados en materia de salud de la población y la extensión del ciclo de vida hasta los 76 años de edad, el decrecimiento de las matrículas en las escuelas de la educación especial y las medidas tomadas en la esfera económica y social para encarar los efectos de la crisis sin provocar afectaciones al pueblo, es también inclusión educativa.

Las situaciones educativas que afrontan los profesores pueden considerarse complejos e inciertos procesos sociales, cargados de opciones de valor, de intereses en conflicto, que se presentan en parte como casos únicos y singulares.

Por tanto, la intervención eficaz en los mismos, no puede resolverse mediante la aplicación directa de una teoría genérica, de una norma técnica, de una metodología estándar o de una rutina pre especificada, sino que requiere el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad intelectual para discernir la

apropiada respuesta a una situación compleja, abierta a la duda y a la incertidumbre.

Nuestra intervención educativa como formadores de futuros docentes debe orientarse a contribuir y facilitar que los estudiantes reconstruyan dicho pensamiento pedagógico generando un pensamiento crítico.

Los docentes hemos de aceptar como un componente constitutivo de nuestra dignidad profesional la necesidad rendir cuentas ante la sociedad por la calidad de lo que hacemos, de la misma manera que exigimos las condiciones y el estatus requerido para el desarrollo satisfactorio de nuestro trabajo.

Significativos son los resultados, que en la última década muestra la Educación Especial, los que se han obtenido de manera sostenida en la atención a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, sin embargo, estos logros solo nos deben servir para evaluar cuánto nos falta por hacer en pos de seguir elevando la calidad del desarrollo humano y la calidad de vida.

Es por ello, que para poder cumplir este encargo, los maestros, profesores y especialistas de la Educación Especial en Cuba hacen análisis de los problemas que se dan en su práctica y de la teoría que la sustenta y, sobre la base de sus autorreflexiones han ido sistematizando por etapas sus experiencias y profundizando en las causas que dificultan la formación y desarrollo de sus alumnos, hasta alcanzar, a través de la investigación educativa, niveles elevados de profesionalización docente a través de la Maestría en Ciencias de la Educación (Mención en Educación Especial).

Por tanto la Maestría en Ciencias de la Educación de Amplio Acceso se proyectó hacia la satisfacción de las necesidades del desempeño profesional específico de los educadores y elevar su nivel teórico y metodológico, para que sean capaces de resolver, con mayor eficacia, los problemas de su práctica profesional, lo que les posibilitará planificar, utilizar y evaluar los métodos y los medios necesarios

para elevar el aprendizaje de sus estudiantes y su formación integral. (García 2006)

Las investigaciones educativas en la Educación Especial deberán concebirse tras una lógica que incluya:

- Los procesos de inclusión educativa y social.
- Las situaciones prácticas que se revelan en los diferentes contextos en los que reciben atención educativa las personas con necesidades educativas especiales.
- Las representaciones que se tiene de esa práctica y la explicación que hacemos desde la teoría pedagógica y psicológica especiales así como desde las normativas que están establecidas.
- Las insuficiencias teóricas y metodológicas que tenemos en la Pedagogía y Psicología Especiales.
- Las perspectivas del desarrollo social, educativo y tecnológico que se ofrecen en el país actual y futuramente.

La educación especial y la comprensión más exacta del concepto de desarrollo humano

La historia de la humanidad y de las civilizaciones constituye la explicación más genuina acerca del surgimiento de la Educación Especial en Cuba y en cualquiera de los países.

La Educación Especial, apareció en medio de la dura lucha que libró el hombre por la subsistencia, pues la presencia de ciertas personas que no lograban participar con habilidad y experiencia en la actividad productiva por ser **diferentes** para unos o **excepcionales** para otros provocó una marcada segregación de ellos e impulsó posteriormente los primeros intentos para su atención y educación.

El abordaje de la problemática de la educación de la persona con retraso mental ha sido en la historia del pensamiento pedagógico, objeto de estudio de ilustres personalidades, cada una de estos científicos ha evaluado un aspecto de este complejo problema. Hoy en día a los problemas educativos de estas personas le están asociados muchos otros vinculados a la problemática del diagnóstico precoz, la prevalencia del retraso mental, los estudios etiológicos, el pronóstico, la expectativa de vida, los que van determinando dos problemas fundamentales para la educación; **la integración social de estas personas y la estimulación máxima de su capacidad de aprendizaje.**

Muchas pudieran ser las formas de expresar los antecedentes de la atención a las personas con NEE asociadas a deficiencias intelectuales en nuestro país, sin embargo preferimos solo señalar que antes del año 1959 en Cuba el universo de las personas con discapacidades escolarizadas solo eran 134 en 8 instituciones, tres de las cuales se destinaron a la atención de personas con retraso mental.

La Educación Especial en Cuba se inserta en el Sistema Educativo en el año 1962 tras el surgimiento del **Departamento de Enseñanza Diferenciada** en el Ministerio de Educación y aunque nos distancien ya más de 40 años de esta fecha que cada día hace más historia, no debemos de olvidar que este fue el período en que se **reconoció la necesidad de organizar los servicios educativos especiales** para la atención a estas personas, se **incrementaron las escuelas especiales**, se produjeron numerosos **avances legislativos a favor de las personas deficientes** y quedó manifiesto el **marcado enfoque multidisciplinar** implicado en la educación especial.

Si bien en esta etapa se reconocen muchos preceptos de la educación especial que nos acompañan hasta nuestros días, no es menos cierto que en el círculo de las disciplinas que más estudiaban los defectos del hombre durante este período figuraron aquellas relacionadas con **la práctica Médica** y esto provocó que la educación especial tuviera un **enfoque centrado en el defecto**. Se practicó la Pedagogía de los defectos y las estrategias de enseñanza eran muy homogéneas y poco personalizadas.

Los años 80 tuvieron un gran significado en el desarrollo de la educación Especial en Cuba en tanto se pretendió hacer una revisión del enfoque anterior y la Pedagogía Especial comenzó a enfocarse desde las posiciones psicológicas acerca de la influencia que ejercen las particularidades psíquicas del hombre en el desarrollo de su personalidad. Esto se tradujo en que las estrategias de atención educativa no estaban centradas en el defecto, ni tenían un carácter homogéneo. Por el contrario la educación especial exigía de un marcado **enfoque individualizado y personalizado** en el que sin desconocer las características del factor discapacitante, las condiciones de vida y las particularidades individuales de la personalidad, se enfatizara en un enfoque educativo personalizado.

A decir de Liev Simionovich Vigotsky...el niño cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto no es un niño menos desarrollado, es un niño desarrollado de otra manera...

El nivel de desarrollo y aprendizaje de una persona en un momento determinado no depende solo de su propia condición personal sino, sobre todo de las experiencias de aprendizaje que se le proporcionan, su interacción con su entorno físico y social.

En estas condiciones la escuela asumió como función principal **dirigir el proceso de formación integral de la personalidad del niño con retraso mental en las condiciones concretas de la educación, instrucción y aprendizaje.**

La Educación Especial Cubana en esta etapa se **implicó en una revisión de los planes y programas de estudio** de cada una de las especialidades, la elaboración de todos los libros de textos y se inició el programa de Construcción de escuelas, llamadas de nuevo tipo que se detuvo por el impacto de las limitaciones económicas provocadas por el bloqueo.

Los años 90 significaron un cambio rotundo para la Educación Especial en general y de manera particular para la educación de las personas con necesidades educativas especiales asociadas a las deficiencias intelectuales permanente., pues sus principales postulados siempre inscritos en las ideas del humanismo con proyección socio histórico cultural, de raíces martianas y con una dimensión fidelista se orientaron hacia **la materialización** de la igualdad de oportunidades, el ejercicio del derecho de todos a la vida, a la salud a la educación, al empleo, a la seguridad social.

El modelo de escuela especial cubana reafirmó un conjunto de rasgos que hasta los días de hoy la distingue. Entre estos rasgos se encuentran:

- La integralidad en sus servicios
- El proceso educativo se desarrolla en una relación alumno – profesor que no rebasa los 16 y en algunos casos inferior aún.
- Sostenido trabajo que desarrolla con la familia y la comunidad
- Estrecho trabajo con las asociaciones de personas discapacitadas que existen en el país.
- La educación especial la dirige un profesor especializado.

Comprender que la educación especial no se limita al reconocimiento de una red de escuelas, aunque siendo consecuente con nuestras realidades sin dichas escuelas sería difícil representarse de forma cabal lo que comúnmente le llamamos Educación Especial, ha ampliado las posibilidades de atención de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) en general, pero mucho más a los que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades.

Además de la escuela especial, son **modalidades de atención**; las Vías no formales (El Programa Educa a tu Hijo), los Centros de Diagnóstico y Orientación, los maestros ambulantes, las aulas para niños con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en el contexto de las escuelas comunes, las aulas hospitalarias y los servicios que se prestan en hospitales, policlínicos y muchos otros centros pertenecientes a los distintos ministerios de nuestro país así como organismos y organizaciones no gubernamentales (Asociaciones de discapacitados).

El proceso de la educación de las personas con necesidades educativas especiales es un **proceso social**, objetivamente complejo. La influencia de todo el modo de vida de la sociedad, de la escuela y la familia son factores determinantes de la educación de estos individuos.

Por eso, desde el comienzo del nuevo milenio la sociedad cubana se encuentra inmersa en un proceso de transformaciones que tiene como propósito el perfeccionamiento de nuestro proyecto social, que coloca al hombre y su calidad de vida en el centro de acciones de estos cambios.

La expresión concreta de estos cambios en el orden social lo constituyen los más de 170 programas de desarrollo que se han implementado en la última década.

Para asegurar la más **alta justicia social** se han estructurado un conjunto de programas que garantizan que los hombres puedan disfrutar de una **verdadera igualdad de oportunidades, convertida en igualdad de posibilidades.**

Para todos los maestros del mundo educar es una de las tareas más complejas, pues con la educación el educando debe construir su objetividad a partir de su subjetividad, y pensando además que el menor no es un individuo que simplemente se forma como personalidad, es por encima de todas las cosas **PERSONA** y podrá adquirir la dimensión social deseada siempre que la escuela tenga en cuenta sus posibilidades.

Por ello, para nuestro país la más alta aspiración con la educación es la formación integral de las actuales y futuras generaciones y con ello poner al máximo posible, las condiciones que les faciliten la igualdad de oportunidades a todos y para el bien de todos y una participación equitativa en el mejoramiento de la calidad de vida resultante del desarrollo social y económico, es educar con la convicción que la educación decide el desarrollo de la personalidad.

El hombre es el mismo en todas partes, y aparece y crece de la misma manera y hace y piensa las mismas cosas, sin más diferencia que la de la tierra en que vive -sentenció el más Universal de todos los cubanos- José Martí.

Equipar las oportunidades de las personas en Cuba, significa dotarlos de estilos de vida saludables, propiciar sus éxitos en el aprendizaje, formarlos en los valores acordes a nuestro proyecto social, prepararlos para la vida adulta independiente y garantizarles una preparación sociolaboral, fomentar su participación en las actividades culturales, actividades deportivas, en las organizaciones sociales de una forma protagónica, acceder a todos los reconocimientos y estímulos, recibir orientación familiar y educación comunitaria.

Una responsabilidad particular del sistema educativo cubano en general es identificar las situaciones de riesgo, anticiparse a la aparición de los problemas, detectarlos tempranamente y facilitar la intervención adecuada.

El maestro es el máximo responsable y el que mayor compromiso contrae en garantizar o crear las condiciones necesarias y excepcionales que estimulen el desarrollo de sus alumnos porque como dijera José Martí “La educación tiene un deber ineludible para con el hombre, no cumplirlo es crimen.”, “Las condiciones de la felicidad deben estar sinceramente abiertas y con igualdad rigurosa a todo el mundo”.

¡Benditas sean las manos que rectifican estas equivocaciones, y endulzan estos errores sombríos de la ciega madre creación!

El desarrollo es un proceso escalonado y sucesivo de formación de la personalidad. Es un proceso de diferenciación y de integración. Es el proceso cualitativo de cambio que se produce de manera continua sobre la base de las condiciones y características del ser humano a partir de su interacción con los factores sociales y culturales en determinado contexto histórico. Es el proceso a través del cual se amplían las oportunidades del ser humano.

Cuba sigue teniendo una escuela masiva, socializadora y desarrolladora para todos y promueve acciones que perfeccionan tanto la escuela general como la especial para acercarlas e integrarlas cada vez más. Partiendo de esta premisa, la integración según nuestras experiencias, no deberá verse solo como la incorporación a ultranza del alumno con NEE asociadas a las discapacidades a contextos escolares llamados comunes, desestimando los beneficios que representan otros contextos exclusivos, reconocidos por muchos como segregacionistas y que en nuestra realidad asumen la condición de escuelas de tránsito, en los que estas personas pueden recibir atención educativa de calidad.

Las desventajas socio-culturales, condicionadas por una atención familiar que perjudica el desarrollo de un individuo no son consecuencias exclusivas de

aquellos portadores de una deficiencia visual, auditiva o una discapacidad intelectual, etc. Por ello la integración la vemos como un proceso de naturaleza social a través del cual se garantiza el acceso de todos a la vida, a la educación, al trabajo y a la seguridad social.

(Las políticas integracionistas de los sistemas educativos no pueden estar separadas de una teoría de estado, ni de una teoría de sociedad. La integración es un paradigma ideológico y conceptual de inclusión de todos los derechos humanos Gómez, 2000).

Desde tal condición, somos solidarios con los pensamientos humanistas de la Pedagogía General y Especial al concebir la integración desde un modelo integracionista, humanitario, socializador y potenciador al máximo posible de las capacidades de unos y de los otros, conforme a los contextos de cada país.

La integración, es comprender el desarrollo del hombre de otra manera, es hacer tangible la igualdad de oportunidades, es entender el mundo de otra forma, es comprender y redimensionar el proyecto de emancipación de todos en general y de los oprimidos de manera particular, es hacer mejor la educación, es hacer la educación más justa, más equitativa, más fraterna y más inclusiva.

Estas ideas se fundamentan en el pensamiento educativo de nuestros tiempos, pues al decir del Libertador venezolano Simón Bolívar “libertar y educar son tareas de la misma naturaleza”.

Si la comprensión de la integración se limitara a la búsqueda del aula como espacio físico en la institución general, común u ordinaria no sería aconsejable adscribirse a este pensamiento porque quizás los niños, adolescentes y jóvenes con NEE quedarían más segregados. La integración escolar no implica, la desaparición de las escuelas especiales.

La inclusión es una filosofía construida, sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas acorde a sus derechos humanos, la inclusión es calidad educativa con equidad, es escuela, familia y

sociedad donde las personas puedan encontrar en ellas lo que necesitan para desarrollarse.

La inclusión implica aunar esfuerzos, es coordinar acciones, no es envolvernos en términos que no se ajusten a una realidad educativa y que solo puede estigmatizar, la inclusión implica plantearnos metas reales, es coordinar acciones entre todos aquellos que tenemos la inmensa responsabilidad de formar un hombre reflejo de su época histórica , es, a decir de nuestro Apóstol José Martí y Pérez: “depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podría salir a flote: es preparar al hombre para la vida.

La educación inclusiva coadyuva al logro de la integración social de todas las personas. La DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS en su artículo 1 señala “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”.

El término Inclusión remite a sinónimos tales como:

- Involucrar;
- Implicar;
- Insertar;
- Intercalar;
- Introducir;
- Hacer parte;
- Figurar entre otros;
- Pertenecer conjuntamente con otro.

El Sistema Educativo Cubano está diseñado para garantizar que los niños , niñas , adolescentes , jóvenes y adultos transiten por él, y aquellos que por determinadas circunstancias o condiciones biológicas , psicológicas y/o sociales han tenido ciertas variabilidades en su desarrollo determinando en ellos necesidades educativas especiales que exigen del uso de ayudas y recursos de apoyo menos comunes , transitan a nuevos tipos de aprendizajes, que garanticen su preparación para la vida adulta e independiente.

Las transformaciones en la sociedad cubana y en su sistema educativo parten de una concepción enriquecedora, que toma en cuenta a todos los seres humanos, responden a la voluntad política del Estado, conjugan el desarrollo científico-técnico, las investigaciones, las tendencias pedagógicas universales y el legado de las tradiciones culturales, con las necesidades del desarrollo presente y perspectiva de la nación, en aras de formar un hombre poseedor de una cultura general e integral.

A pesar de que pasamos gran parte de nuestras vidas reconociendo entre los logros de la Educación Cubana, los alcanzados por la Educación Especial, con frecuencia es poco percibido, el papel que ha jugado en el decursar histórico los nuevos conceptos que son frutos del desarrollo histórico en que ha estado involucrada la Pedagogía Especial como ciencia constituida por las aportaciones científicas que profesionales de diferentes ramas del saber han tributado.

Muchas personas y/o especialistas reconocen que la escuela especial favorece el desarrollo del niño, adolescente o joven y se esperan en los resultados de sus aprendizajes; sin embargo, obvian que alcanzar los resultados depende de manera extraordinaria de los conceptos que están formando parte de la plataforma científico-metodológica que sirven de base a las prácticas educativas.

Los conceptos en la Educación Especial influyen y determinan su concepción educativa, pues sus prácticas desprovistas de los nuevos conceptos, enfoques o tendencias conducen a que las buenas intenciones no siempre culminen en logros satisfactorios.

Diversos han sido los enfoques que ha tenido la educación especial cubana, consecuentemente han sido diferentes las manera de comprenderla, independientemente de la influencia de la cultura y la sociedad.

La tendencia es hoy hacia enfoques más comprensivos, más contextuales y ecológicos. No obstante, aun cuando declaramos que la educación especial cubana está centrada en el individuo en medio de las relaciones que este establece con los entornos, no son pocos los que los penalizan a partir de los resultados en sus aprendizajes.

¿Por qué las nuevas prácticas educativas, no siempre favorecen la adquisición de los logros deseados?

Sin pretender atribuirle la responsabilidad a los conceptos que permanecen en el pensamiento de muchos padres, maestros y especialistas de la educación especial, es evidente que en ellos radica una buena parte de esta responsabilidad.

El concepto es un elemento básico del pensamiento humano, es una forma de entendimiento, es la representación intelectual de un fenómeno, es una unidad cognitiva de significado, que entre muchos otros define el modo de actuar. Cuando hemos querido saber qué es la educación especial, hemos recurrido siempre a los que se ha llamado reconceptualización de la Educación Especial, ¿por qué?

Es el concepto el que nos da su esencia, la define; porque el concepto de educación especial tiene que ver más con su esencia que con la descripción que de ella podamos hacer, por eso quizás algunas prácticas educativas alejadas de los conceptos y bien descritas, no ofrecen los resultados deseados porque se orientan más a los cuestiones accidentales y no esenciales.

Desde la perspectiva de la extensión y comprensión del concepto de educación especial, hoy es bien debatido a qué individuos ella se refiere.

La Dra. C. Moraima Orosco Delgado, Directora Nacional de la Educación Especial del Ministerio de Educación, en la conferencia inaugural del Congreso Internacional de Educación Especial celebrado en La Habana, en el año 2008 señaló:

El concepto de Educación Especial en la actualidad, más que un tipo de enseñanza, implica toda una política educativa, requiere una didáctica para personas con necesidades educativas especiales en cualquier contexto en que se encuentren. Educación Especial es, pudiéramos decir, una forma de enseñar, enriquecida por el empleo de todos los recursos necesarios, los apoyos, la creatividad que cada caso requiera y enriquecedora porque conduce y transforma, desarrolla al ritmo peculiar de cada alumno, pero de manera permanente y optimiza sus posibilidades.

Este concepto, designa una Educación Especial diferente a la que tradicionalmente se ha utilizado para designarla. Es bien conocido que la educación especial durante mucho tiempo discurrió por un camino paralelo a la educación general; de tal forma que el niño al que se le diagnosticaba una deficiencia, discapacidad, era ubicado en un centro diferente. La educación especial se dirigía a un determinado tipo de alumno, fundamentalmente aquellos que con un cierto déficit les hacía parecer bastante diferentes del resto de los alumnos considerados como “normales”.

El nuevo concepto ha dado paso a una concepción y a una práctica distinta. La Educación Especial discurre por las mismas vías que la educación general o mejor dicho, es parte de la educación general. La escuela de la homogeneidad ha dado paso a la de la diversidad; así resulta comprensible que en la actualidad la educación especial cubana centrada en la solución de los problemas sociales abarca toda la población, que por diferentes razones el desarrollo de su

personalidad transcurre con ciertas variabilidades y consecuentemente presentan necesidades educativas especiales.

Bajo estos fundamentos todos los niños, adolescentes y jóvenes en cualquier contexto educativo, pueden recibir los beneficios de la educación especial, ella permite reconocer la variedad de sujetos y contextos inmersos en el ámbito escolar, plantea el reconocimiento de las diferencias, respeto y tolerancia a lo "diverso" como aspectos de enriquecimiento. Hace énfasis en la educación para todos.

De lo que se trata es que en la actualidad en el concepto de educación especial constituyen elementos centrales la estructura del conocimiento y la construcción del significado que posee esta educación.

¿¿Qué significa elevar la calidad de la Educación Especial en Cuba?

Significa lograr niveles superiores en la formación de un grupo de personas que dadas las condiciones en que ha transcurrido su desarrollo, requieren que se les potencie al máximo posible sus aprendizajes y estén dotados de una educación que les permita disfrutar de una vida adulta autónoma e independiente e insertarse en nuestra sociedad con los valores acordes a nuestro Proyecto Social Socialista, defenderla y contribuir, desde su inserción en el mundo laboral a su perfeccionamiento. (Borges, 2007).

Ante una revolución en el campo educacional como la que se desarrolla en nuestro país y que usted tendrán la posibilidad de vivirla durante estos días, la Pedagogía Especial en particular no posee otra alternativa que la de afiliarse a una concepción científico - metodológica que oriente las prácticas educativas. A esa concepción los cubanos le llamamos **pedagogía de las posibilidades.**

Teniendo garantizado el acceso de todos a la educación, la Pedagogía de las Posibilidades suele interpretarse en dos direcciones:

En **el alumno** es lo indemne, lo conservado, lo potencial, que en franca oposición a sus carencias le determina la forma de aprender.

En **el maestro** es su capacidad para conocer las posibilidades de cada alumno y guiarlos a través de la educación a un estado superior de aprendizaje, conjugando la condición individual (las posibilidades de las personas) con el esfuerzo cooperativo alumno – alumno, alumno –maestro.

Bibliografía

- Árias Beatón, G. La Educación Especial en Cuba.
- Áreas Beatón, Víctor D. Llorens Treviño.- La Habana, 1988.
- Addine, F. et al.: Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). La Habana. 1998.
- Bell Rodríguez, R. Prevención, corrección-compensación e integración: Actualidad y perspectivas de atención a niños con Necesidades Educativas Especiales en Cuba.- Congreso Pedagogía 95. Conferencia Especial.- La Habana, 1995.
- Borges S. La atención integral a las personas con necesidades educativas especiales asociadas a las deficiencias intelectuales. CELAEE. La Habana, 2006.
- Borges, S.: Conferencia de Congreso Pedagogía y Diversidad. CELAEE.
- 2006
- Cardoso, A. L.: Bosquejo de la Educación Especial en Cuba. ISP de Camagüey. 2001.
- Colectivo de Autores: Acerca de la labor reeducativa, Ed. Pueblo y Educación, MINED, 1983.

- Colectivo de autores del MINED. Documentos 1980-2012. La Habana. Cuba.
- -----: Documentos directivos para el perfeccionamiento del subsistema de la Educación Especial.(Resolución 160/81 y 161/81).
- -----: Trabajo Metodológico Educación Especial, MINED, curso 1993-1994.
- -----: Sistema Educativo Nacional de Cuba: 1995 / Ministerio de Educación de Cuba y Organización de Estados Iberoamericanos; [informe realizado por Miguel Varela
- Hernández... (et. al.)]- La Habana, Cuba ,1995 -----: Cuba 2. Organización de la Educación 3. Educación 4. Organización de Estados Iberoamericanos. I. OEI (Madrid) II. Varela Hernández, Miguel de los textos y gráficas:
- Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), 1995.

Enfoque y aproximación al discurso de la diversidad en la comprensión de la inclusión educativa

MSc. Orlando Terré Camacho (2)

Resumen

Este artículo plantea la necesidad ineludible de compartir la construcción de un nuevo escenario escolar: más diverso, más plural, que permita adoptar propuestas y soluciones de acuerdo a los diferentes contextos sociales y culturales propios para establecer líneas prioritarias basadas en la equiparación de oportunidades y la igualdad de derechos.

Plantea la necesidad de reformular, cuantas veces sea necesario, el concepto de diversidad a fin de asumir y valorar las múltiples necesidades del individuo y hacer de las mismas la base fundamental de la planificación de la sociedad, en la cual la accesibilidad sea el proceso en el que se potencian todas las áreas del individuo mediante el cambio de actitudes y las adaptaciones necesarias basadas fundamentalmente en el logro de la máxima funcionalidad y autonomía para la inclusión educativa.

***Hay momentos en la vida en los cuales la cuestión es saberse,
se puede actuar diferente de lo que se piensa,
y percibir diferente de lo que se ve,
pero se hace imprescindible para seguir: mirar y reflexionar.***

Las últimas tres décadas han testimoniado cambios y progresos ocurridos en el mundo con relación a la Educación Especial. En ella ha prevalecido por una parte la intención de búsquedas de métodos de enseñanza eficaces para la intervención de los niños y niñas con trastornos y alteraciones en el desarrollo, la participación activa de la familia, la escuela y la comunidad en formulación de una comunidad científica

educativa y, por otra parte, la aplicación de las altas tecnologías como herramientas importantes para detección, el diagnóstico y la intervención de los déficits en el desarrollo.

Todos estos progresos y cambios se han encaminado con el único propósito de establecer un tipo de escuela capaz de adaptarse, acoger y cultivar las diferencias como un elemento de valor positivo y la apertura de un espacio pluralista y multicultural donde se mezclen los colores, los géneros, las capacidades. Una escuela donde la heterogeneidad es asumida como una característica de todo grupo humano y, por lo tanto, su objetivo fundamental es hacer explícito lo implícito. Permitiendo así a todos los seres humanos el acceso a los servicios básicos elementales y la construcción de una escuela, de una educación, donde todos y todas, sin exclusión, encuentren una respuesta educativa acorde a sus necesidades y características peculiares, constituyéndose así una escuela para todos, abierta a la diversidad, pero sin perder de perspectiva que la diversidad es siempre mucho más diversa de lo que podemos imaginar.

Hemos asistido en los últimos tiempos, sin lugar a dudas, a situaciones esperanzadoras, pero también de preocupación, en torno a cuestiones como ¿cuál debe ser la nueva escuela?, ¿qué tipo de enseñanza puede responder a los soportes del nuevo siglo? y ¿qué sistemas educativos y nomenclaturas deben perfilar la atención a los niños y niñas con desventajas educativas y social?

El tema de atención a la diversidad presupone una propuesta que va de lo imposible a lo posible: El desespero de educar en la diversidad no es un tema nuevo; la escuela que hemos conocido y en la que nos han educado, ha sido una escuela donde la práctica inclusiva ha aceptado algunas de las diferencias individuales, ha valorado a cada niño y le ha permitido la convivencia y la cooperación no totalitaria. Es desde

este postulado que la actualidad del problema radique en convertir a la escuela actual en un espacio donde la diversidad sea una regla y no una excepción. Una escuela en donde la diversidad sea entendida como una oportunidad para aprender de la variedad humana y, por tanto, de la condición misma del ser humano en toda su dimensión.

Nuestros países, nuestras naciones, sufren las consecuencias de una fuerte crisis económica producida por el hegemonismo de políticas neoliberales ahora globalizadas. No es para menos el incremento de la pobreza y de las desigualdades del mundo, sobre todo en los últimos veinte años (los de hegemonía de la revolución conservadora) cuando, es tan espectacular, que amenaza con deslegitimar todo el proceso de globalización y hasta el paradigma de las nuevas economías se ven involucrados de manera especial.

Son los sistemas educativos de nuestros países, unidos a las capas más pobres de las sociedades en vías de desarrollo, los que cargan los mayores sufrimientos, unas veces porque repercuten en su vida personal y otras veces porque su labor profesional se ve lastimada por la ausencia de nuestros niños y niñas a la escuela, dadas las precarias situaciones que distan de las posibilidades y el derecho a la educación y a la vida. Sin embargo, ninguno de los sacrificios hechos hasta ahora alcanzará sus frutos si no logramos adquirir mayor conciencia de los desafíos que vive el mundo.

La escuela contemporánea se ve preocupada con la efervescencia que la envuelve. Verificamos que la rapidez y la velocidad del mundo se nos presentan en fragmentos, algo parecida a un rompecabezas, que por la pluralidad de sus piezas parece difícil de armar. Sin embargo, se hace imprescindible compartir la construcción de un nuevo escenario escolar: más diverso, más plural, que permita adoptar propuestas y soluciones de acuerdo a los diferentes contextos sociales y culturales propios para establecer líneas prioritarias basadas en la equiparación de oportunidades de las personas portadoras de necesidades especiales y la aportación de igualdad de derechos.

El significado de la igualdad

El término de diversidad y de igualdad son principios y valores básicos, reconocidos explícitamente desde la Modernidad como presupuestos para alcanzar una convivencia ordenada y articulada que gire en torno al principio de Justicia. Justicia entendida como equidad y que, como tal, demanda la coexistencia y el respeto a ambos principios: el de la igualdad y el de la diferencia.

A este respecto la Asamblea General de las Naciones Unidas, a través, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, hacía saber el 10 de Diciembre de 1948 en el artículo I que. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derecho..... Y en su artículo 7 especificaba... todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho e igual protección... Patentizando así, una posición clara contra la discriminación y en pro de la diversidad y la integración de todas las diferencias y si bien la legislación no es el único medio de progreso social, representa uno de los más poderosos vehículos de cambio, adelanto y desarrollo de la sociedad.

En este contexto, afirman Devalle y Vega, (1999):

Si la escuela no está abierta a la diversidad, si no hay igualdad de oportunidades, basada simplemente en la dignidad de la persona y en el derecho humano inalienable a la educación, una educación en y para la diversidad corre el riesgo de serlo solo para los privilegiados que acceden a la escuela. (p. 11).

Si es preciso, y para hacer frente a tal despropósito, habrá que reformar cuantas veces sea necesario el concepto de diversidad, apoyándonos en el principio de igualdad que comporta necesariamente el reto de asumir y valorar la diversidad en la Educación, en la Cultura y la Sociedad, al reconocer la importancia de las diversas

necesidades del individuo y hacer de las mismas la base fundamental de la planificación de la sociedad.

En este sentido lo más importante, a nuestro juicio, no radica en definir una opción terminológica que describa el proceso de atención a las personas con necesidades educativas especiales, sino en describir las posibilidades que se puedan brindar teniendo en cuenta las condiciones histórico-concretas particulares, otorgando el derecho que tienen todos los seres humanos, en consecuencia, a ser considerados en cada caso siempre como fin y nunca instrumentalizados como medios.

Más allá de la integración y la inclusión es fundamental atender la diversidad

Una revisión completa de los rasgos conceptuales e ideológicos del fenómeno de la integración educativa, pone en relieve que se trata de algo más complejo de lo que puede suponerse. Se ponen en evidencia los sistemas educativos tradicionales y su aspiración en convertirse en un modelo totalmente nuevo, renovado, flexible, abierto, que responda a las necesidades educativas de todos los educandos. La integración y la inclusión educativa deben partir precisamente de la posibilidad que le brinda la sociedad a cada individuo de integrarse en ella con iguales derechos, aunque con posibilidades diferentes.

La comprensión de la **diferencia** se establecerá en la manera que asumamos que cada uno de nosotros es una persona única, cada individuo es diferente por la interacción entre lo que es (intelectual, motivación, intereses, experiencias acumuladas y conocimientos), y por su ubicación en el contexto(social, ambiental y cultural).

En el contexto de la integración, resulta difícil dejar de mencionar el tema de la **diversidad** y asumirla supone reconocer el derecho a la diferencia como medio para el enriquecimiento educativo y social. Supone también que los procesos educativos formales deben tender a la igualdad y a la justicia social, respetando, pero sobre todo potenciando las diferencias.

El reto de la atención a la diversidad en la escuela, es un tema que ha estado presente desde los inicios mismos del desarrollo de la ciencia pedagógica, formulada en el clásico principio pedagógico de la atención a las diferencias, que encuentra su marco histórico en la Grecia antigua y que hoy el planteamiento es mucho más complejo.

Evidentemente las políticas y las acciones que se apoyan en el discurso de la diversidad, deben de ir acompañadas de una realidad de igualdades (Sáez, 1997). Porque de lo contrario, se corre el riesgo de asumir la igualdad y la diversidad aceptando una escuela en la que prevalece la selección y en la que se legitima aún más las exclusiones, materializadas en la carencia de condiciones básicas y de códigos para la realización de derechos junto a un mal sentido de cooperación y reciprocidad como la base del bien común (Macal, en Cordero, 2004).

La atención a la diversidad se constituye en un poderoso referente para reactivar las tensiones, los dilemas y los retos que están afectando a muchos países occidentales y sociedades que se declaran, cada vez con más énfasis, a favor de la justicia, pero las gestoras del mercado, impulsoras de la rentabilidad y de la eficacia, promueven multitud de desigualdades, una distribución injusta de los recursos, altas cuotas de pobreza y nuevas formas de discriminación; situación ante la cual, la atención a la diversidad puede ser un tópico, un hermoso eslogan o una preocupación que promueva la dimensión comprometida del ser humano.

La pobreza y las desigualdades no son un fenómeno natural, sino fruto de políticas económicas equivocadas o defensoras de los intereses de los más poderosos y presupone identificar si la lucha por la diversidad y la nulidad de la pobreza es auténtica o sólo es un instrumento más de propaganda. Por esta razón, se debe procurar que los procesos educativos formales sean contruidos, analizados y

reconstruidos con miras a la consecución de la igualdad de oportunidades para todos los seres humanos (Sales y García, 1997).

Otro término que ocupa vigencia es el de la **accesibilidad** a los servicios esenciales de educación y trabajo, como una forma de integrarse a la comunidad y no sentirse rechazado por ella. Por razón de este proceso, se potencian todas las áreas del individuo mediante el cambio de actitudes y de las adaptaciones necesarias que tienen como base fundamental el logro de una máxima funcionalidad y autonomía. Para las personas con algún tipo de discapacidad la falta de acceso a los servicios básicos sigue siendo una fuente de discriminación y de pérdida de oportunidades.

La posibilidad de acceder a los servicios sociales es un requisito previo para las personas con discapacidad, que les permitirá no solo gozar de igualdad de oportunidades, sino que se constituye en la llave para ejercer plenamente sus derechos civiles, sociales, políticos y culturales, otorgando el derecho de igualdad de todos los seres humanos. No debemos olvidar que el 80% de las personas con algún tipo de discapacidad en el mundo vive en países en vía de desarrollo.

Enfoques educativos y líneas de investigación entorno a la diversidad

La educación presupone el planteamiento de modificaciones significativas de la institución educativa y de lo que en ella ocurre, es decir, es necesario introducir modelos de atención a la diversidad en las estructuras de la organización y revisar toda la organización en las instituciones educativas.

De la idea del cambio y el mejoramiento de los sistemas educativos se postulan diferentes criterios, que basan su objetivo en el nacimiento de diferentes iniciativas en relación con las **reformas educativas**, que encuentran sus primeros intentos en la década de los sesenta y los setenta y que, a juicio de los estudiosos del tema, ponen de manifiesto dos hechos (Sáez, 1998):

- Los evidentes fracasos de las reformas liberales para llevar a cabo sus programas y cumplir sus objetivos adecuadamente.

- La aparente incapacidad de los reformadores de la escuela liberal para explicar adecuadamente sus fracasos reformistas, sin imaginación para utilizar en sus evaluaciones otro conocimiento que no sea el técnico.

Estudios de eficacia en torno a la diversidad

Las primeras investigaciones realizadas en torno a los principios en los que se apoya la ideología de la normalización, se han dado a conocer en la literatura especializada bajo la denominación de “*estudios de eficacia*”. La mayor parte de estos estudios fueron llevados a cabo en Estados Unidos y en el período previo a la promulgación de su Ley de Integración en el año 1975.

Los estudios de eficacia se definen por un intento de evaluar la relativa eficacia de un determinado tipo de ubicación educativa – aula regular/aula especial – sobre el rendimiento académico y los logros socio-emocionales de los alumnos con necesidades especiales. Los alumnos, son igualados con base en una serie de características previsiblemente homogéneas (C.I., edad cronológica, sexo), para después ser situados en los dos tipos de ubicación que pretenden ser contrastadas. La población objeto de estudio se encuentra circunscrito a aquellos alumnos incluidos bajo la categoría de deficiencia mental ligera y media, con trastornos de aprendizaje y con trastornos emocionales.

Tratadas en conjunto, estas investigaciones van a tratar de dar una respuesta a la necesidad de probar, dado el clima social imperante, los beneficios de la integración para promover el progreso académico y social de los alumnos en contextos integrados. Beneficios, o no, que van a ser identificadas a partir de diseños de investigación, más preocupadas por los resultados que por los procesos y

condiciones de aprendizaje que se desencadenan en los marcos educativos que se someten a contraste.

Diseños metodológicos que, en su momento, se vieron sometidos a fuertes críticas debidas, fundamentalmente, a la confusión y conflictividad entre los datos obtenidos acerca de un mismo tipo de análisis (rendimiento académico y autoconcepto, entre otros).

Tal y como señala McHillan (1971), la escasa información que se ofrece desde estos estudios respecto a la selección de los alumnos identificados como “especiales”, lleva a considerar la existencia de una cierta propensión selectiva en el muestreo. Es decir, que tienden a ubicar en las aulas ordinarias a aquellos alumnos que podrían estar próximos a la normalidad. Sesgo que podría considerarse como un factor explicativo de la tendencia aportada por estos estudios relativa a la superioridad del aula regular frente a la especial.

Indiscutiblemente múltiples son las investigaciones que nos acercan al intento de debatir una temática tan importante y necesaria como la que nos ocupa; y dejar de mencionar un conjunto de estas investigaciones no significa, en ningún caso restarle su valor, pero las mencionadas y las no mencionadas dejan claro que:

- Atender la diversidad es favorecer la convivencia de realidades plurales, de necesidades diferentes, que enriquezca la dinámica del aula y la institución.
- El simple cambio de lugar de los alumnos de un aula especial a un aula regular, no produce por sí mismo, un aumento académico y social, y mucho menos emocional.
- Proporcionar al alumno con necesidades educativas especiales programas, materiales, sistemas de apoyo adaptado a sus necesidades no presupone el reto que nos proponemos.

Atender y aceptar la diversidad tiene complejas implicaciones que nos inducen a pensar que no podremos educar en la diversidad sin cambiar la educación y las sociedades que nos acompañan, para ello debemos tener en cuenta que:

- La formación del profesorado debe traspasar los límites legales, convirtiéndose no solo en un dador de conocimiento, sino en un modelador de la zona de aprendizaje de cada educando.
- Se deberá facilitar y promover la flexibilidad curricular.
- Establecer espacios de comunicación entre centros educativos, profesorado, comunidad y alumnado, creando espacios adecuados de convivencias
- Promoción y concienciación de las comunidades, a fin de desempeñar una labor divulgativa en relación el reto de participación comunitaria en unidad por la diversidad.
- Promover grupos de investigación estables en departamentos, centros educativos y universidades.
- Diseñar proyectos que apoyen al desarrollo profesional, potenciando el trabajo colaborativo como apuesta ideológica para la solución de problemas.
- Conseguir que, a través, de la educación institucionalizada seamos capaces de ayudar al niño a crecer y a desarrollarse como persona, facilitándole la adquisición de habilidades básicas (cognoscitivas, autoconocimiento, autonomía personal y socialización).
- Facilitar que en las instituciones educativas tengan cabida y reconocimiento todas las diferentes capacidades, los ritmos de trabajo, las expectativas, las motivaciones, las etnias y los valores culturales de todos los actores de la escena educativa.

Se hace evidente que la aproximación al tema de la *diversidad, la diferencia y la accesibilidad* y *EDUCAR EN LA DIVERSIDAD* presuponen la aplicación un nuevo paradigma, de postulados científicos vigentes y de visión en relación con los sistemas educativos y las sociedades actuales.

Existen retos inmediatos; uno de ellos es adaptar la enseñanza a la diversidad de niños y niñas que conviven en sociedades pluralistas y adecuar las políticas y acciones que se apoyan en el discurso de la cultura por la diversidad, que necesariamente deberán ir acompañadas de una realidad de igualdades y del verdadero sustento social que ésta exige y de las que le son imprescindibles.

El paso debe ser reflexionar y superar los antiguos discursos, plagados de criterios y conceptos de tiempos viejos. Podemos adecuarlos a los nuevos tiempos si somos capaces de dar participación activa y dinámica a la comunidad, propiciando un marco de acción plena y posibilitando un ambiente de comunicación abierta y flexible entre todos los entes participativos. En este sentido la respuesta a la diversidad no ha de ser nunca una decisión puntual, ni asumida por individualidades, ni tampoco deben ser solucionadas únicamente con ayudas externas; el planteamiento ha de ser institucional desde el plano escolar hasta el social.

En cualquier caso, existe la necesidad y la posibilidad de lograr una escuela, una enseñanza y una sociedad donde las diferencias no sean un lastre formativo sino de crecimiento individual y social. Nos urge una mejor idea pensada en el enriquecimiento formativo y de crecimiento individual y social de todos los seres humanos de cara a poder asumir reflexivamente las vivencias, los derechos y las obligaciones como miembros activos una escuela universal y como ciudadanos de una sociedad democrática.

De hecho éstas y algunas otras variables nos dejan la oportunidad de reflexionar en torno a que, *educar en la diversidad, es hoy por hoy una necesidad inconclusa.*

Bibliografía

- Arnaiz, P. e Illán, N. (1988). La integración en el marco de la Reforma de la enseñanza”. En Jornadas sobre la Reforma del sistema educativo. Murcia: ICE. Pp. 129-143.
- Arnaiz, P. y Lozano, J. (1996). Proyecto curricular para la diversidad. Madrid: CCS.
- Brennan, W.K. (1988). El currículo para niños con necesidades especiales. Madrid: Siglo XXI.
- Bruner, J.S. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.
- Camps, V. (1994). Los valores de la educación. Madrid: Alauda.
- Cascón, P. (1993). Igualdad para vivir, diversidad para convivir: educar para no discriminar. L'Hospitalet de Llobregat: Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat.
- Cool, C. y otros. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Paidós.
- Cool, C. y otros. (1992). Los contenidos de la Reforma. Madrid: Santillana.
- Cordero, H. (2004). Educación Inclusiva. Revista EDUCARE, (6).
- Delval, J. (1994). El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI.
- Devalle, A. y Vega, V. (1999). Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad. Argentina: AiqueGrupo Editor, S. A.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Free Press.
- Escudero, J. M. (1995). “Los temas transversales y las reformas educativas: posibilidades y limitaciones”. Ponencia presentada al Curso de Verano sobre “La transversalidad en la Reforma Educativa”. Universidad de Murcia/Universidad de Murcia. Agulas, Julio.
- García, J. A. (1990). “Un objetivo pedagógico: Educar para la Paz”. Revista de Pedagogía Social nº 5, Febrero.

- Illán, N. (1989). Los profesores y la integración escolar. Valencia: NauLlibres.
- M.E.C. (1990). Evaluación del Programa de Integración. Madrid: MEC.
- M.E.C. (1990). Orientación Educativa e intervención psicopedagógica. Madrid: MEC.
- Sáez, J. (1989). La construcción de la educación. Valencia: NauLlibres.
- Sáez, J. (1993). "Las condiciones cognitivas de la democracia". En Ortega, P. y Sáez, J.: Educación y democracia. Murcia: Cajamurcia.
- Sales, A. y García, R. (1997). El fenómeno multicultural: origen y fundamentos ideológicos. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S. A.
- Terré, O. (1998). Actualidades en Educación Especial. El Libro Amigo, Lima-Perú .
- Terré O. (2000) Variables entorno a la Educación y la Diversidad. Discurso 6 Encuentro Mundial de Educación Especial, Saltillo-Coahuila-MEXICO.
- Terré O. (2005) Educar en la diversidad. Discurso Tercera Bienal Mundial de Educación, Costa Rica.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Educación inclusiva. Una mirada desde la accesibilidad y la participación

Dr.C Arturo Gayle Morejón (3)
Dr.C Carmen Lidia Cobas Ochoa (4)

Resumen

Se valoran diferentes concepciones acerca de la atención a la diversidad en el sistema educativo y la importancia del diagnóstico en la estructuración de la respuesta educativa a partir del nuevo rol de la educación especial y su expresión en la práctica educativa cubana, donde se atiende a sus fortalezas y recursos.

Se transita desde el abordaje de las tendencias internacionales y modelos para la atención a la diversidad hasta el análisis de la relación condiciones –exigencias sociales y educativas en la formación de niños y niñas.

En el plano internacional no cabe duda de que una de las obras claves en este ámbito es el denominado índice para la inclusión (Indexforinclusion), realizado por Booth y Ainscow (2000) y publicada en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva.

A este respecto se plantean cuatro ámbitos: el relativo al propio concepto de “educación inclusiva” como constructo aglutinador de una perspectiva nueva y ampliada para la educación escolar; el referido a los estudios sobre las condiciones educativas que conducen a determinados centros a ser “**más eficaces**” en cuanto a la tarea de dar respuestas equitativas a la diversidad de alumnos que aprenden y que conecta con los estudios que ponen de manifiesto

cómo llevar a cabo “**procesos o ciclos de mejora**” a través de los cuales se implementan los cambios prioritarios que los centros desean llevar a cabo y, en tercer lugar, el vinculado a una “**perspectiva sociocrítica**” respecto al alumnado en desventaja educativa, que se visualiza muy bien a través del concepto de “**barreras para el aprendizaje y la participación**” y de acuerdo con el cual tales desventajas lejos de ser realidades sustantivas de los propios alumnos son, más bien, el resultado de diferentes barreras, situadas en distintos planos o niveles y que son la que ciertamente dificultan o inhiben las posibilidades de aprendizaje de aquellos alumnos a quienes tradicionalmente hemos visto como “especiales”.

Al unísono se ha ido precisando el propio concepto de educación inclusiva y se han evidenciado los riesgos de aquellas propuestas educativas que no son sino modificaciones superficiales en sistemas educativos que se resisten a cambiar: la inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos.

No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos – en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos – tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes” (Barton, 1998)

Eficacia y mejora escolar

Digamos desde el principio que un segundo pilar del **Index** es el que se apoya en buena parte del conocimiento disponible sobre eficacia y mejora escolar, algo que el lector puede comprobar en trabajos como los de Marchesi y Martín (1998).

Entre otras consideraciones esos saberes coinciden sustancialmente en hacernos ver, en primer lugar, que se debe considerar a la escuela como el centro del

cambio en el sentido de que los objetivos de mejora deber orientarse a todos los niveles de la escuela. Las iniciativas para el cambio tendrán mucho menos impacto si quedan reducidas a un trabajo aislado de un pequeño grupo de profesores.

Ahora bien, y en segundo lugar, los centros escolares deben ampliar sus relaciones con agentes e instituciones diversas.

Barreras para el aprendizaje y la participación

En el trabajo de Booth y Aisncow (2000) un elemento nuclear para entender su pensamiento y sus propuestas educativas es su opción por un modelo “social o sociocrítico” respecto a la comprensión de los fenómenos de marginación o desventaja, modelo que tiene a algunos de sus más preclaros exponentes entre los “sociólogos de la discapacidad” (Barton, 1996). Ese modelo es el que se “visualiza” bien en el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” y que, en buena medida, es el aglutinador de la propuesta del **Index** y de su concepción de lo que es una educación inclusiva:

El uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación”, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad. Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. El **Index** se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la **cultura**, las **políticas** y las **prácticas** de una educación inclusiva. La investigación-acción que implica este proceso está pautada a través de un conjunto de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis exhaustivo de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión.

La dimensión “Cultura” está orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias.

La dimensión “Políticas” configura la inclusión como el terreno de cultivo para desarrollar las actuaciones de mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado. Por tanto, todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se visualizan desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, en lugar de la perspectiva del centro educativo o de las estructuras de la administración.

La tercera dimensión, “Prácticas”, garantiza que las actuaciones del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Esta dimensión pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

Las prácticas pedagógicas renovadoras que hoy caracterizan a la educación cubana, han estado acompañadas de profundas transformaciones en el funcionamiento de estructuras de dirección, métodos participativos, investigaciones y determinación de escenarios para demostrar la viabilidad de las políticas educativas y su generalización oportuna. En todo ello el centro de la

atención ha sido el niño y su desarrollo integral, aspecto que no ha excluido a ningún ser humano. En el devenir histórico cada sociedad ha dado una respuesta a la diversidad educativa que se corresponde con diferentes posturas filosóficas, sociológicas, pedagógicas y psicológicas entre otros enfoques.

La inminente necesidad de que cada persona acceda a una educación que satisfaga sus crecientes demandas en el contexto de un mundo global, de abismales desigualdades sociales, políticas y económicas coloca el tema de la diversidad en un plano relevante.

El análisis de algunos postulados e ideas pedagógicas sistematizadas en torno a la atención a la diversidad educativa en otros contextos culturales, pueden ser un referente de cierta significatividad para contrastar las acciones de nuestra práctica e identificar qué nuevos elementos se podrían incorporar desde una perspectiva teórico-metodológica.

Algunas concepciones en torno a la atención a la diversidad en los grupos escolares

La riqueza cultural, la variedad de enfoques asumidos desde la pedagogía y otras ciencias humanísticas han aportado a la práctica educativa múltiples formas de atención a la diversidad humana en los contextos escolares o escenarios educativos.

Margaret C. Wang (1998) al plantear su visión de esta problemática sistematiza 6 modelos de proyectos como ejemplos de programas alternativos ampliamente experimentados que proporcionan oportunidades a la diversidad de alumnos en el ambiente habitual de la clase.

Modelo de ambientes de aprendizaje adaptado al alumno

El modelo ALEM (*Adoptivo Learning environments Model*) es un programa educativo con la finalidad general de asegurar el éxito de cada alumno por medio de una educación adaptada y un sistema de servicios que responden de un modo eficiente a las diversas necesidades sociales y académicas del individuo en un ambiente habitual de aprendizaje. La premisa que subyace en este modelo es que el alumno aprende de modos diferentes y requiere diferentes ritmos y tiempos de aprendizaje. Más aún, se asume que los proyectos curriculares eficaces se acomodan y construyen a partir de esas diferencias por medio de una variedad de métodos de enseñanza, secuencias alternativas de aprendizaje y opciones adecuadas a las necesidades de cada uno. Se diseñan intervenciones específicas para ampliar la capacidad de cada alumno para adquirir los contenidos conceptuales y procedimentales básicos y desarrollar la competencia social y la autoestima. Con este modelo se enseña a los alumnos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje al participar en la planificación y la elaboración de su tarea educativa. Todos los alumnos –incluidos los que tienen necesidades especiales y los de la educación especial o en programas de garantía social, así como los que se consideran muy bien dotados académicamente- reciben la enseñanza adecuada en las clases de este modelo sin experimentar los efectos negativos de la segregación o de la clasificación en categorías

El modelo de aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson

Este modelo pone el énfasis en la cooperación efectiva entre los compañeros y el ambiente de aprendizaje cooperativo frente al competitivo en el Centro. Este enfoque es apropiado para la mayoría de las situaciones de la clase. Competitividad. Acción individual y cooperación tienen lugar en el aula, y el modelo de aprendizaje cooperativo promueve que estas estructuras se utilicen para evitar la competitividad cuando es inapropiada y enseñársela cuando sea adecuado. El modelo se centra en la colaboración de los compañeros y en el ambiente de

aprendizaje, y uno de los fines es que los alumnos participen libremente en el proceso de aprender sin comparar sus capacidades con las de sus compañeros.

Los grupos de aprendizaje cooperativo son heterogéneos, compuestos de alumnos que varían en capacidad y en características personales. Los grupos heterogéneos han mostrado que aumentan el rendimiento de los que tienen éxito, así como de los que tienen menos éxito, y enseña habilidades sociales y valores democráticos (Johnson y Johnson, 1975; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon, 1981; Johnson, Skon y Johnson, 1980; Kagan, 1989-90). Más aún, el ambiente cooperativo anima a los alumnos que tienen menos conocimientos, a expresarse para compartir la satisfacción de los esfuerzos del grupo.

El modelo de aprendizaje cooperativo de Johns Hopkins

Este modelo se centra en la enseñanza, en la motivación y el modo de llevar la clase, necesario para enseñar a los alumnos de distintas capacidades en el aula (Slavin, 1985). En general, los cinco programas (STAD, TGT, Jig-saw II, TAI y CIRC) combinan elementos organizativos del aula muy poderosos. Los efectos de socialización del aprendizaje cooperativo que se ha encontrado que tienen un efecto positivo en las relaciones sociales y las actitudes hacia los estudiantes en la clase ordinaria, pero con limitaciones académicas, permite al profesor dedicar más tiempo de enseñanza a los proyectos de educación en la diversidad.

Los alumnos con dificultades de aprendizaje y los alumnos con dificultades emocionales están lo más integrados que sea posible con los alumnos sin dificultades en la clase. Sólo los alumnos con dificultades de aprendizaje más severas o con graves problemas afectivos se mantienen en aulas de educación especial y se trata de que vuelvan a su clase de siempre lo antes posible. Una vez

que están en las clases habituales se les integra en los grupos de aprendizaje heterogéneos con los demás alumnos.

El modelo de la ciudad Johnson

Se conoce como un modelo de desarrollo enfocado hacia los resultados. Se basa en la filosofía de que todos los alumnos pueden dominar una materia si se les da el tiempo suficiente y las condiciones adecuadas de aprendizaje. Proporciona procesos sistemáticos comprensivos que se aplican a todos los aspectos de funcionamiento del Centro, incluida la enseñanza, el diseño curricular, el ambiente, el liderazgo y el modo de llevar la Escuela al perfeccionamiento del profesorado y la comunicación.

Aunque como mejor funciona el programa es para el alumno medio, trata de alcanzar un alto nivel de rendimiento para *todos* los alumnos en *todas* las áreas desde Educación Infantil hasta Secundaria. Los alumnos con dificultades de aprendizaje moderadas se pueden integrar plenamente en todas las clases y los que tienen dificultades más severas se pueden también integrar. Los alumnos no son nunca excluidos de experiencias que puedan ser enriquecedoras para ellos según su nivel intelectual o según otros criterios, y se les anima a participar con la máxima motivación y rendimiento posibles.

El proyecto Link

Es un proyecto que lleva consigo un proceso colaborador de asesoramiento utilizando los equipos del Centro. Proporciona un método para resolver los problemas del aula, que progresa en una serie de pasos y pone el énfasis en una relación interactiva no jerarquizada entre los profesionales. Cualquier alumno con problemas de aprendizaje o de conducta puede acudir al equipo de apoyo.

Este modelo se caracteriza por un permanente apoyo del equipo al profesor de la clase e incluye representante de los profesores de educación especial, de los especialistas y del equipo directivo del Centro. Hay expertos que actúan como asesores y las autoridades locales apoyan el modelo y proporcionan la asistencia necesaria. El equipo especializado lleva a cabo una serie de actividades que

incluye una evaluación de las necesidades, desarrollo programa de objetivos y actividades, calendario de reuniones, formación y perfeccionamiento de equipos y un sistema de registro en fichas.

Diseño de enseñanza basada en la evaluación del currículo

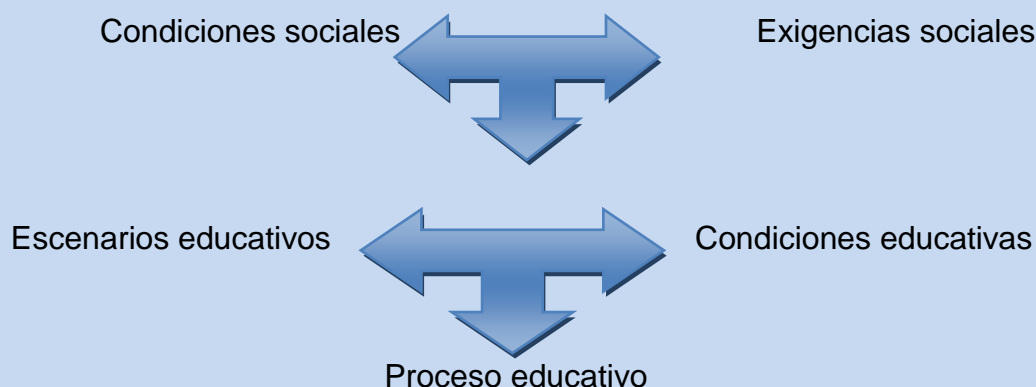
La enseñanza basada en la evaluación del currículo es un sistema de intervención que puede llevarse a cabo por muchas personas distintas (incluyendo los compañeros de los alumnos) con estudiantes que tengan dificultades (Deno, 1985; Idol-Maestas, 1983). Este modelo se basa en los principios de la enseñanza eficaz y parte de las premisas de que un currículo que no sale al paso de las necesidades de los alumnos es la causa del fracaso escolar. Postula el diseño de una teoría cognitiva del aprendizaje, un modelo de enseñanza, una realización del proceso y una evaluación estrategia por la cual el personal adecuado determina el problema de aprendizaje y el método de enseñanza que se necesita.

¿Cuál es la postura asumida en la práctica educativa cubana?

La concepción e implementación de la intervención pedagógica ha combinado armónicamente la **contextualización, flexibilización y enriquecimiento del currículo**, con el proceso educativo **compensatorio y desarrollador** asumido como la posibilidad de los educandos de operar con los conocimientos en los niveles: reproductivo, de aplicación y creación, la utilización de procedimientos dirigidos al análisis reflexivo de las condiciones de las tareas y la búsquedas de estrategias para su solución y acciones de control valorativo, colectivas e individuales, la regulación metacognitiva, la construcción de sentido y significado y su relación con la formación de la esfera inductora de la personalidad (Pilar Rico y otros, 2004), donde se pondera la actividad y la comunicación, como premisas

para la formación de la personalidad, **el trabajo docente en equipos, la relación escuela, familia, comunidad, la utilización de las nuevas tecnologías y la formación ideopolítica y en valores de los educandos, en el contexto de un enfoque atención integral.**

A partir de la concepción anterior se define la atención a la diversidad del alumnado partiendo de una postura filosófica dialéctico-materialista sobre la base de las categorías unidad-diversidad, lo general, lo particular y lo singular.



Desde la perspectiva antes explicada se considera que la atención a la diversidad del alumnado **“es la organización del sistema de influencias educativas considerando el fin y objetivos de cada nivel y tipo de enseñanza, como máxima aspiración, para ello es preciso movilizar los recursos, apoyos y ayudas que satisfagan las necesidades y demandas de los educandos, para alcanzar dichos propósitos.” (A. Gayle 2006)**

¿Qué puede hacer el maestro para llevar a vías de hecho una práctica pedagógica que tome en cuenta la diversidad en el grupo escolar?

Estos propósitos se alcanzan a través de un ***Proyecto Educativo Escolar***, este se concibe como las estrategias que se traza la escuela para dar cumplimiento al fin, los objetivos generales del nivel y para desarrollar las funciones sociales que le encarga la sociedad.

El **proyecto educativo** modela cómo debe ser la escuela al cabo de un período de tiempo para cumplir su misión social; integra todas sus aspiraciones en cuanto a la educación de los estudiantes, y las actividades para lograrlas. Establece lo que se desea lograr, el camino para llevarlo a cabo, y posibilita en su consecución un clima democrático, pues se propone hacerlo con un estilo participativo y articulador de todas las potencialidades intraescolares y comunitarias. Se elabora por el colectivo de alumnos, de padres y otros factores de la comunidad, bajo la convocatoria y el estímulo del colectivo de docentes.

Un punto de partida para el cumplimiento de las aspiraciones expresadas en el párrafo anterior lo constituye el proceso de profundización en el conocimiento de los escolares y las particularidades de su entorno.

El diagnóstico escolar y sus implicaciones en la atención a la diversidad

Abordar el aspecto referido al diagnóstico escolar requiere de tiempo y espacio por la diversidad de enfoques y las complejidades de su implementación metodológica asociado a la experiencia práctica que en esta materia poseen los docentes cubanos.

Sin embargo es evidente que este es un proceso que requiere retroalimentación permanente.

El maestro empleando como métodos: la observación, la entrevista, la encuesta, el análisis del proceso y el producto de la actividad, y el análisis de contenido, debe recopilar información necesaria y suficiente, sobre el escolar y su entorno.

En el proceso de indagación acerca del alumno y su entorno se recomienda tomar en cuenta los elementos siguientes:

Aspecto biológico (*enfermedades, trastornos, alteraciones, deficiencias, discapacidades que inciden en el desarrollo, el aprendizaje y la adaptación escolar y social*).

Competencia curricular (*estado de los conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en las diferentes asignaturas, con énfasis en las priorizadas, identificando lo que hace solo y con ayuda, precisando el tipo de ayuda en cada área o campo de la asignatura. Señalar en los casos necesarios los objetivos curriculares que debía dominar y no domina y/o el rendimiento por encima de las exigencias del currículo*).

Estilo de aprendizaje (*cómo aprende, orientación en la tarea, capacidad para el aprendizaje, actitud ante el éxito y el fracaso, cómo solicita, utiliza, transfiere y ofrece la ayuda, nivel de autonomía, creatividad, iniciativa, vías que utiliza, alternativas que emplea, características de la orientación, ejecución y control, rasgos de la atención y de la capacidad de trabajo, motivos, intereses, inclinaciones, ritmo de aprendizaje, preferencia sensorial y ante los diferentes agrupamientos, actitud ante el reforzamiento y los resultados de las evaluaciones, uso de estrategias para el aprendizaje, autovaloración, nivel de socialización, entre otros elementos*).

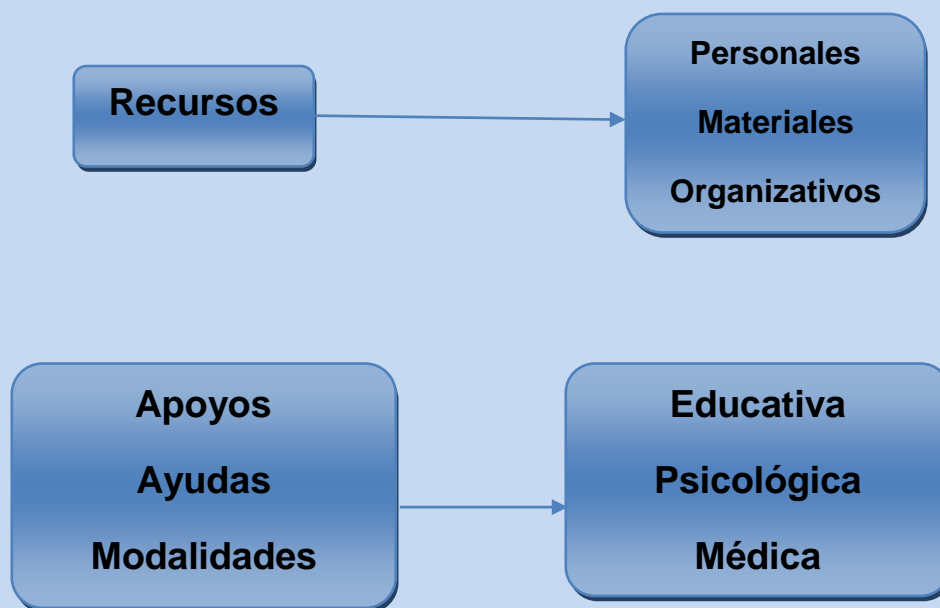
Contexto escolar (*aula e institución, organización escolar, estado constructivo, iluminación, ventilación, ornamentación, estilo de enseñanza de los docentes, relaciones interpersonales entre los alumnos, docentes y directivos. Identificar todos los aspectos que influyan positiva o negativamente en el desarrollo y aprendizaje del escolar*).

Contexto socio-familiar (*tipología y estructura familiar, comportamiento social, político y moral, funciones biológica-social y educativa*).

Contexto comunitario (*características físicas, demográficas, antecedentes históricos, desarrollo económico, cultural, recreativo y deportivo, así como los aspectos políticos y sociales más relevantes del consejo popular*).

La integración de la información, así como la interpretación de los resultados deben traducirse en la determinación de necesidades y sobre todo las potencialidades con que cuenta el alumno alcanzar los niveles de desarrollo que la respuesta educativa sea capaz de propiciarle. Estas potencialidades están asociadas a aquellas estructuras que aun no han madurado y que se expresan en la asimilación y transferencia de los niveles de ayuda, así como la participación en las actividades a partir de apoyos y recursos.

Los recursos, apoyos y ayudas pueden tener diferentes expresiones y alcances:



Los recursos pueden ser:

Personales (docentes y especialistas).

Materiales (equipamiento didáctico, medios técnicos y elementos que faciliten la de ambulación).

Organizativos (cambios en la organización escolar, horarios docentes, régimen del día, diferentes agrupamientos, nuevas ofertas educativas).

Curriculares (adaptaciones de *acceso y curriculares propiamente dichas*).

Contenidos que pueden enriquecer el diagnóstico escolar

Como un elemento necesario para el enriquecimiento del diagnóstico escolar a la luz del desarrollo de las investigaciones en el contexto universal, es de obligada referencia la profundización en los estilos de aprendizaje. En relación con el estilo de aprendizaje existen diferentes vías para su identificación que han sido estudiadas por diversos autores en el ámbito universal.

Se ha demostrado que el maestro puede revelar en la interacción cotidiana cómo aprende mejor su alumno: si sólo observando lo que se muestra; escuchando la explicación o ejecutando acciones en función de incorporar los contenidos o desarrollar las habilidades que demanda el currículo planteado para un momento determinado del desarrollo; o si requiere de una combinación de canales sensoriales para lograr mayor eficiencia en el aprendizaje.

A través de diferentes métodos empíricos tales como la observación de los escolares en las actividades audiovisuales, docentes, informáticas, deportivas, culturales, laborales y lúdicas el maestro tiene la posibilidad de identificar cuáles son las tendencias más significativas en materia de utilización de estrategias de aprendizaje, preferencias sensoriales, que caracterizan la manera en que los niños logran aprendizajes más eficientes. Sobre la base de lo expresado antes, resulta evidente que en la práctica educativa actual no se han sistematizado lineamientos, instrumentos, técnicas o procedimientos que orienten al maestro cómo identificar y registrar las tendencias de los escolares para la utilización de estrategias en situaciones de aprendizaje.



Existen algunos procedimientos que pueden aportar información para identificar estrategias que adoptan los alumnos a la hora de aprender. Los propios registros que realiza el docente sobre la historia escolar del estudiante, las entrevistas u otros recursos investigativos.

Las condiciones que se dan en el sistema educativo cubano, a la luz de las transformaciones que acontecen en la actualidad, podrían ofrecer al maestro la oportunidad de ampliar los conocimientos en torno a las preferencias de aprendizaje que tienen sus alumnos para utilizarlas en el diseño de la respuesta pedagógica que cada niño requiere.

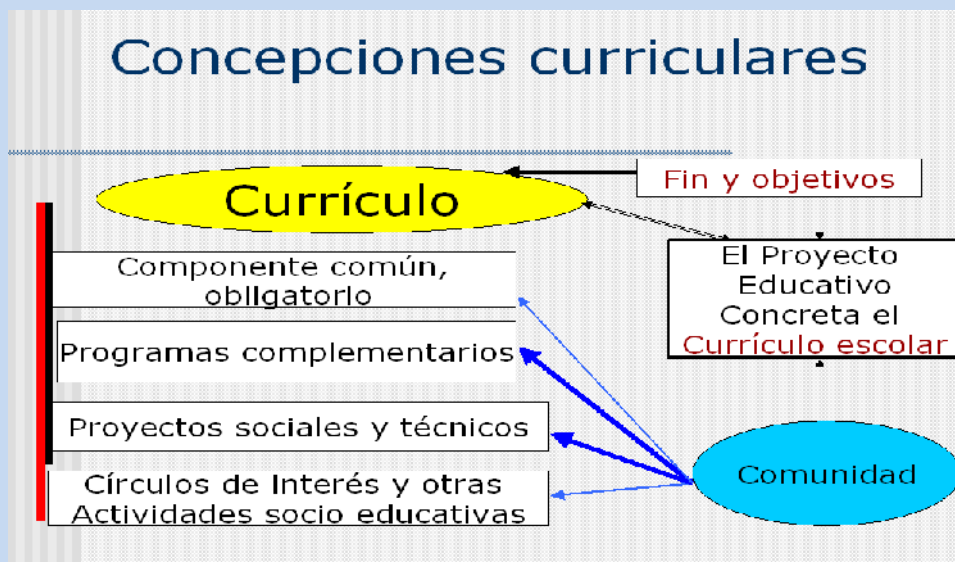
Tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos, en particular las preferencias sensoriales permite que se amplíen las oportunidades y como consecuencia en función de un aprendizaje más eficiente y de esta manera hacer una contribución más significativa a la multiplicación del potencial cognoscitivo y

el impacto social que se espera de la Educación en la era del conocimiento y la informatización de la sociedad.

Unidad y diversidad de la respuesta pedagógica

La política educacional, el fin y objetivos, el Proyecto educativo o Convenio colectivo de trabajo y el componente obligatorio común del currículo le dan coherencia y unidad al sistema de influencias educativas; la estrategia de intervención, los programas complementarios, los proyectos sociales y técnicos, los círculos de interés y otras actividades socioeducativas, y las adaptaciones de acceso y curriculares propician la atención a la diversidad del alumnado.

En efecto, si bien el currículo debe corresponderse con las condiciones y exigencias sociales actuales, no sólo debe centrarse en la atención a satisfacer las necesidades sociales, sino además, a las propias del individuo como persona y posibilitar el acceso a una formación que le permita pensar y expresarse con claridad, que se fortalezcan las capacidades para resolver problemas, analizar críticamente la realidad, vincularse activamente y solidariamente con los demás, así como proteger y mejorar el medio ambiente, el patrimonio cultural y las propias condiciones de vida.



La concepción curricular propuesta concibe la conformación del currículo de acuerdo con componentes en los cuales se integran un sistema de formas de organización, de actividades y tareas docentes donde se desarrolla el contenido de la educación como recurso para la formación y desarrollo integral de los estudiantes.

De acuerdo con el tipo de enseñanza, estos componentes se adecuan a la edad de los estudiantes y a las condiciones históricas concretas. Lo general para todos los tipos de escuela es su presencia en el currículo.

El componente común obligatorio es el subsistema del currículo en el cual se despliega el contenido de la educación que ofrece al alumno los elementos principales de la cultura general e integral de la cual debe apropiarse. Por su esencia, la forma de organización que priman son las clases, en sus diversos tipos, lo que no niega la existencia de otras que lo conforman cuando ellas son necesarias para lograr los elementos básicos de la formación.

En este componente se aprecian las agrupaciones didácticas principales del contenido en forma de asignaturas o disciplinas académicas, las variantes del estudio trabajo, talleres, etc. Por su trascendencia, las determinaciones principales del contenido del componente y sus formas y métodos del trabajo docente son comunes y determinados por comisiones de especialistas organizados por el Ministerio de Educación.

En este componente se desarrollan las habilidades docentes generales y se alcanzan las normas sociales y de comportamiento principales que son contenidos

de la educación, así como los fundamentos de los métodos de la actividad creadora y científica, aunque sólo en lo que se entiende como general y común.

Los programas complementarios son el subsistema del currículo donde se complementa el contenido principal de la educación y se ofrece espacio para el tratamiento de programas de importancia local, de orden social general con carácter más temporal, el tratamiento a los talentos, el trabajo compensatorio positivo y otras necesidades e intereses de los estudiantes. Sus formas de organización se adecuan a las características de su contenido y su responsabilidad es del centro docente y responden al diagnóstico de las necesidades de los estudiantes, permitiendo la atención a la diversidad y a todas las formas de equidad.

En esta concepción, los programas complementarios, son un componente curricular que favorece y garantizan la diversidad y diferenciación en la atención a los intereses y necesidades de los alumnos en cada tipo de escuela y el completamiento de los fines y objetivos de la educación en el nivel correspondiente. En el se agrupan, en unos casos, diversos contenidos educativos que permiten atender a los jóvenes con dificultades en el aprendizaje o que requieren reforzar su desarrollo cultural para aumentar sus posibilidades de éxito; en otros, se desarrollan contenidos de mayor complejidad que amplían la preparación de los estudiantes y elevan sus conocimientos y habilidades; en otros se desarrollan temas de interés local, vinculados a las profesiones y tradiciones de los territorios y así sucesivamente. Lo común es que este espacio lo tiene todo currículo, pero ajustado a las características locales y necesidades de los alumnos.

El componente referido a los proyectos sociales y técnicos, permite, junto a los programas complementarios, fortalecer la formación de habilidades de búsqueda e investigación, al tiempo que se abordan, por el consenso con los estudiantes, problemas globales de la sociedad y la naturaleza, proyectos de acción comunitaria, pequeños proyectos de modelaje y construcción técnica, búsquedas de corte histórico y otros, de acuerdo tanto con las posibilidades del territorio,

como con las posibilidades de los alumnos. Es además, junto a los programas complementarios, una vía curricular para la aplicación de los laboratorios de computación, los softwares educativos y la dotación del Programa Libertad de forma natural e incorporada al currículo escolar.

Los proyectos técnicos y sociales, permiten el desarrollo de las habilidades para la búsqueda científica y la actividad creadora ajustada al nivel de los estudiantes. Por propia selección de estos y a propuestas del colectivo pedagógico, se seleccionan los trabajos mediante los cuales los alumnos trabajan con las diferentes fuentes de información, los materiales docentes, los recursos de la comunidad y otros.

El componente relativo a los círculos de interés y a las actividades sociales, pretende organizar las actividades de desarrollo social y de interés vocacional donde encuentran mayor relación la escuela, la familia y la comunidad y donde los alumnos se insertan a la realidad social de forma más activa y organizada tanto por la escuela como por sus organizaciones. Como su nombre lo indica, es un componente donde la escuela, la familia, la comunidad y los estudiantes proyectan más su trabajo, aunque la incidencia de estos agentes educativos penetra de diferente manera en el currículo.

Esta concepción del currículo, reconoce que el componente fundamental alrededor del cual se diseña la labor educativa es el común obligatorio, pero al mismo tiempo ofrece un recurso metodológico para la organización de las actividades en el currículo y es consecuente con la definición que hemos realizado del mismo. Cuando no se concibe el currículo de acuerdo con una estructura dada, se corre el riesgo de la improvisación o de no considerar en su justa medida las diversas actividades y su lugar en la formación del alumno.

El nuevo rol de la educación especial y de los centros de educación especial en el contexto de la integración educativa

Un temor muy frecuente por parte de los profesionales de la Educación Especial es que ésta desaparezca como consecuencia de la integración. Este temor es infundado porque, como ya se ha señalado, existen algunas necesidades educativas que para ser resueltas requieren una serie de conocimientos, estrategias y recursos de carácter especializado. Es importante no asimilar Educación Especial con Escuela Especial. Lógicamente la generalización de la integración implica la reconversión progresiva de los centros de Educación Especial, pero no la eliminación de los profesionales y servicios de educación especial que habrán de realizar funciones distintas.

La Educación Especial es portadora de un conjunto de conocimientos, técnicas, recursos humanos, técnicos, metodológicos y ayudas que van a favorecer el desarrollo integral y el proceso educativo de aquellos alumnos que, por la causa que fuere, presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación a la escuela. Desde esta perspectiva la Educación Especial deja de ser un sistema paralelo que sólo se ocupa de los niños y niñas con discapacidad para convertirse en un conjunto de servicios y apoyos para todos los alumnos que lo requieran, contribuyendo así a la mejora de la calidad de la enseñanza.

De lo anterior se infiere que en este contexto, las escuelas especiales ocupan un lugar central en la conceptualización y política educacional, es cierto que en algunas especialidades han disminuido la cantidad centros docentes (retardo en el desarrollo psíquico y trastornos de la conducta), también se continúan ampliando los servicios a los estados cualitativos del desarrollo más complejos, como el autismo, la sordoceguera, la multidiscapacidad, entre otros.

La labor en las instituciones especiales se combina con un papel cada vez más protagónico de los docentes y especialistas en la labor preventiva con énfasis en la educación básica, a través de la orientación y seguimiento a los menores en grupos de riesgo y el tránsito de los escolares con necesidades educativas especiales.

La vocación integracionista es consustancial al proyecto social que se construye en el cual se ha ponderado la igualdad y la justicia social, en Cuba no hay nada más importante que un niño, las denominadas integración física y funcional tienen larga data en la práctica pedagógica.

La escuela especial como centro de promotor de recursos humanos, metodológicos y técnicos para la atención a la diversidad del alumnado en la educación básica.

Semánticamente "centro de recursos" quiere decir, ***“lugar dentro de las instituciones educativas en que se encuentran a disposición de maestros y alumnos, los materiales y recursos de aprendizaje, incluyendo la NTIC y los especialistas”***. El autor propone acentuar la proyección de las escuelas especiales como centros de recursos humanos, técnicos, didácticos y metodológicos para apoyar a la educación básica en la atención a la diversidad del alumnado.

¿Con qué recursos cuenta la educación especial?

Los docentes y especialistas de las escuelas y aulas especiales, los maestros ambulantes y de aulas hospitalarias, los equipos de los CDO y de las estructuras municipales, provinciales y nacional, los especialistas que laboran en las diferentes enseñanzas, los profesores de los ISP y los CAM, los asesores técnicos del CELAEE, los especialistas del Centro de Orientación y Asesoramiento Psicológicos (COAP), los investigadores del ICCP, entre otros; los medios de enseñanzas, materiales didácticos, investigaciones, soporte tecnológico y la experiencia acumulada en las diferentes especialidades, en más de cuarenta años de renovada práctica educativa.

Estos recursos se pueden emplear en función de la superación, los estudios de casos, el tratamiento especializado, el apoyo y asesoramiento a los docentes, en las actividades metodológicas, en la orientación y seguimiento, en el sistema de visitas a las instituciones, en el trabajo con los padres y la comunidad, en los proyectos de transformación de escuelas y comunidades, en el asesoramiento de las comisiones psicopedagógicas, en el seguimiento al diagnóstico, entre otras tareas.

La existencia de consejos populares propicia el establecimiento de relaciones de trabajo entre las escuelas del mismo territorio, en favor de la atención a la diversidad del alumnado, en los lugares donde existan escuelas especiales, éstas pueden desempeñar un papel protagónico en las interrelaciones. Las variadas y complejas necesidades educativas que aparecen en el contexto de la diversidad del alumnado, requieren para su satisfacción de una infraestructura, que apoye y complemente el trabajo de la escuela, así como, asesore a docentes, educandos, familias y factores de la comunidad.

Los museos, casas de cultura, bibliotecas, ludotecas, salas de vídeos, galerías, consultorios del médico de la familia, hospitales, policlínicos, centros de salud mental, de rehabilitación, los servicios médicos especializados, casas de orientación a la mujer y la familia, del niño y la niña, del adolescente y la juventud, los centros de diagnóstico y orientación y los psicopedagógicos, entre otros, pueden cumplir estos propósitos.

Desde esta perspectiva las escuelas especiales, trabajarán de conjunto, con las de la educación básica para alcanzar gradualmente los siguientes propósitos:

- Actitudes positivas de la comunidad educativa y acuerdo consensuado para llevar a cabo acciones que aseguren la atención educativa a todos y cada uno de los educandos.
- Elaboración y desarrollo de un proyecto educativo institucional que contemple la atención a la diversidad del alumnado.

- Liderazgo y compromiso por parte del equipo directivo de la escuela para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas.
- Trabajo conjunto y coordinado del equipo docente que permita unificar criterios, adoptar un marco conceptual compartido y colaborar en torno a objetivos comunes.
- Nivel adecuado de formación de los educadores en materia de necesidades educativas especiales y estrategias de respuesta a la diversidad.
- Desarrollo de un currículo lo más amplio, equilibrado, contextualizado y diversificado posible, susceptible de ser adaptado a las necesidades individuales y especiales del alumnado.
- Desarrollo de una cultura de apoyo y colaboración entre padres, docentes y alumnos.
- Estilo de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas que permitan personalizar las experiencias de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos y alumnas.
- Disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a los docentes, los alumnos/as y los padres y madres.
- Relaciones positivas y proyectos de colaboración e intercambio con otras escuelas de la comunidad, entre ellas, las escuelas especiales.
- Participación activa y comprometida de la familia.
- Apertura y relación de colaboración con otros sectores de la comunidad.

Lo dicho sólo es posible, mediante el cambio educativo en cada institución sobre la base de las necesidades sentidas, las cuales potenciarán las condiciones educativas escolares para la atención a la diversidad del alumnado.

A manera de conclusión resulta oportuna, la siguiente reflexión:

El enfoque de este problema se concibe como un sistema de atención a las personas con necesidades educativas especiales en cualquier contexto en que se encuentren porque la concepción inicial radica en el principio que reconoce que toda la educación se caracteriza por asumir y respetar las diferencias, los matices y gradaciones en los problemas relacionados con el aprendizaje, la prevención, el diagnóstico y la atención educativa.

Bibliografía

- Ainscow Mel (2001) "Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas". Fotocopia.
- _____ (2001)"Innovaciones en el campo de las necesidades educativas especiales". Material mimeografiado.
- Alfonso S. Ileana R (S/A)"Tendencias pedagógica contemporáneas". Sitio www.monografias.com
- Anguz y Blanco, N. (1994) "Teoría y desarrollo del currículum". Málaga: Aljibe.
- Antúnez, S., y otros (1992) "Del proyecto educativo a la programación de aula". Barcelona: Grao.
- Asencio M. Alina M (2003) "Estrategia metodológica para elevar la calidad del tránsito en niños/as con retardo en el desarrollo psíquico". Tesis de Maestría.
- Avendaño O. Rita M. y Minujín Z. Alicia (1988)"Una escuela diferente". Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Batista Gilberto y otros (2001)"Compendio de Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba.
- Béjar Héctor (2005)"Inclusión, exclusión". Material mimeografiado.
- Bell R. Rafael y otros (2001)"Pedagogía y Diversidad". Editora Abril, Ciudad de La Habana, Cuba.

- _____ (1997) "Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos". Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.
- _____ (2002) "Convocados por la diversidad". Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Blanco G. Rosa (S/A) "La educación inclusiva en América Latina. Realidad y perspectiva". Fotocopia.
- _____ (S/A) "La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo". Artículo en: "Desarrollo psicológico y educación, III.
- _____ (1996) "Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares", MEC, España.
- Blanco P. Antonio (2001) "Introducción a la sociología de la educación". Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Blanco Rosa (S/A) "Hacia una escuela para todos y con todos". Sitio www.inclusioneducativa.cl
- Cobas O, Carmen L y otros (2005) "La educación en Cuba. Oportunidad, posibilidad y realidad para todos. Folleto.
- _____ (S/A) "Los estilos de aprendizaje: una opción pedagógica para elevar la calidad de la educación". Material mimeografiado
- Duck H Cinthia (S/A) "El enfoque de la educación Inclusiva" www.inclusioneducativa.
- _____ (S/A) "El enfoque de la educación inclusiva". Material mimeografiado.
- Educación Inclusiva y prácticas en el aula www.pnte.cfnavarra.es
- Educación Inclusiva: Enseñar y aprender en la diversidad. www.reduc.cl/reduc/

- Educación para Todos, cumplir nuestros compromisos www.proyecto-cas.org
- Educación para todos. www.unesco.cl
- Gayle Morejón Arturo (2005) "Una aproximación a la concepción teórico-metodológica del proceso de tránsito en la especialidad de retardo en el desarrollo psíquico". Ponencia presentada en Pedagogía.
- _____ Ochoa C.Lidia (2004).El ajuste de la respuesta pedagógica. Material mimeografiado.
- Educación para todos: Todas las posibilidades son aceptadas www.lainsignia.org
- Guerra Iglesia Sonia (2004) "Las categorías unidad y diversidad". Soporte magnético.
- López Machín Ramón (2000) "Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad", Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.

Educación y diversidad. Reflexiones e implicaciones metodológicas

Dr.C Ramón López Machín (5)

Resumen

Una concepción sobre la relación educación- diversidad que asume posiciones optimistas al demandar la aplicación del principio de la equidad en el tratamiento pedagógico permite que se pondere en este artículo al docente como un ente activo del proceso educativo que también forma parte de la diversidad educativa y requiere de nuevos saberes para enfrentar junto a miembros de la familia y agentes educativos de la comunidad una labor educativa cuya esencia preventiva integre todos los elementos del sistema de influencias educativas donde niños y niñas se convierten en el centro de las acciones pedagógicas, didácticas y curriculares.

La diversidad humana es un hecho real, objetivo, innegable e ineludible. Por ello, se escucha con frecuencia la afirmación de que “ser diferente es algo común, la diversidad es la norma” y se defiende la tesis de que nadie es “anormal” por ser diferente, ya que, en rigor todos somos diferentes. Las personas somos ante todo seres humanos. Llevamos rasgos que nos distinguen, que nos identifican como tales, aunque cada cual es diferente a los demás en muchos aspectos, e incluso cuando algunas personas sean notablemente diferentes a la mayoría.

Como humanos todos tenemos talento, podemos realizar muchas actividades que son exclusivamente humanas y que ninguna otra especie, por alto que se encuentre situada en la escala evaluativa, las ha podido hacer, ni podrá llegar a hacerlas, por ejemplo: planear acciones, fabricar instrumentos, hablar, leer, escribir...

Todos podemos aprender y desarrollarnos, más aún cuando se crean condiciones favorables para el aprendizaje. No obstante, cada persona es mejor para algunas actividades, en las que aprende mejor y más rápido, y no tan bueno para otras.

Por ser diferentes aprendemos de manera diferente con diferente ritmo y calidad, incluso algunos podemos tener limitaciones o desventajas por múltiples causas (orgánico-constitucionales, fisiológicas, socio-culturales) por lo que aprendemos más lentamente, con ciertas dificultades y necesitamos más ayudas, pero eso no disminuye en nada nuestra condición de seres humanos, ni niega la posibilidad de aprender y acceder al desarrollo. Los docentes deben reflexionar profundamente sobre estas ideas.

Es sumamente injusto y refleja falta de sensibilidad etiquetar a algunos alumnos como “incapaces”, “insuficientes”, “brutos”, “vagos”, “desastres”, “topos”, etc. porque aprenden con mayor lentitud, o con más dificultades, porque necesiten más apoyos que sus compañeros, porque requieran de la búsqueda y aplicación de otros métodos y procedimientos didácticos por parte del docente; más aún cuando se arriba a tales conclusiones de manera apresurada, sin ni siquiera detenernos a pensar y a tratar de descubrir por qué esos niños son así y cuáles son las causas por las que “no aprenden” .

Es muy común que las causas de las dificultades en el aprendizaje se atribuyan directamente al propio niño y a las particularidades de su intelecto, de ahí las denominaciones y calificativos que le ofenden y lo rebajan empleados por los

demás niños, por su familia, e increíble y muy lamentablemente, también por algunos docentes.

Existen niños que han sido víctimas de tales tratamientos de forma tan constante y sistemática que hasta ellos mismos han llegado a “convencerse” de que son “incapaces”, “brutos”, “inferiores”, “retrasados”, “diferentes”, lo que genera en ellos un sentimiento de impotencia, una bajísima autoestima que a menudo se le denomina “impotencia aprendida o socializada” y conduce generalmente a la desmotivación por el aprendizaje y por la escuela, frustración, agresividad u otras reacciones negativas.

Con actitudes pesimistas por parte de los docentes, con esos calificativos irrespetuosos y discriminatorios no pueden esperarse otras reacciones y esto agrega a las limitaciones reales de esos educandos otras barreras evidentemente sociales para su desarrollo, nunca estimulación ni motivación de cualidades positivas y de capacidades. Una profunda reflexión sobre esta situación nos puede conducir a la plena comprensión de la tesis del eminente psicólogo Lev Semionovich Vigotsky de que en la mayoría de los casos de los denominados “niños con defectos” las barreras sociales constituyen obstáculos mayores para el desarrollo que las propias discapacidades de índole biológica.

¿Cómo se ha comprendido la concepción de diversidad en la educación y en la escuela?

A pesar de la afirmación de Cristina Laborda con la cual coincido totalmente, de que “el término diversidad no es un concepto nuevo ni es el último avance en

educación, ya que de hecho es un fenómeno consustancial al “problema” de educar que ha existido a lo largo de los tiempos (), considero que, verdaderamente no siempre ha habido igual comprensión de este concepto en la escuela y en los sistemas educativos, acerca de las diferencias existentes en los alumnos, de su carácter objetivo, y de la forma más justa y desarrolladora de intervenir desde el punto de vista pedagógico.

Han existido momentos en que en los sistemas educativos prevalecía más bien una concepción contraria y se comprendía al grupo-clase como un conjunto homogéneo o con un alto grado de homogeneidad, tomando en consideración la semejanza en edades de sus miembros, “la madurez psicosomática alcanzada”, procedencia del mismo barrio y localidad y otras regularidades de la sociedad en que viven: costumbres, valores, influencias educativas generales, normas, etc. Incluso hasta se trabajaba por lograr mayor homogeneidad en los grupos. Mucho se ha criticado, por ejemplo, la práctica segregar alumnos para homogeneizar grupos.

Se aplicaban “pruebas de nivel” para conformar grupos-clase nivelados. Cuando se formaban varios grupos de un mismo grado se clasificaban en A, B, C, D... y según avanzaba la letra en el abecedario, indicaba menos nivel, menos preparación, más dificultades para aprender.

Aún cuando se formara un solo grupo-clase, también se solía distribuir a los alumnos internamente por filas, equipos o grupos por niveles: aventajados, “promedios”, “con dificultades” y muchos de estos últimos podían ser candidatos a pasar por el Centro de Diagnóstico y Orientación y de ahí a los grupos especiales como “niños distintos”, “niños que no aprenden”, “anómalos”, “niños con desviaciones en el desarrollo”, etc y una vez ubicados en las escuelas especiales, era prácticamente imposible que regresaran a las escuelas generales.

Esta concepción conducía a un predominio de las clases frontales, al tratamiento grupal, igual para todos, Si bien se reconocía que no obstante el intento de conformar grupos homogéneos, algunos alumnos necesitaban tratamiento diferenciado e individual por presentar un ritmo más lento de aprendizaje y dificultades en la asimilación con respecto al resto del grupo que “aprendía normalmente”, ese tratamiento solía darse solo de manera aislada, no en clases y casi siempre consistía en “repaso”, es decir, repetición de la misma forma, con los mismos métodos, procedimientos y medios que se habían utilizado frontalmente, ese “tratamiento individual” en muchas ocasiones se convertía más en repetición que en búsqueda de formas y vías nuevas, efectivas, para dar respuesta a las demandas y necesidades de los alumnos.

Hoy reconocemos que es profundamente injusto dar igual tratamiento a niños con niveles de desarrollo y necesidades muy distintas. El más elemental principio de la equidad en el tratamiento pedagógico, nos indica la necesidad de dar un tratamiento diferente a personas diferentes para lograr más nivelación y el máximo desarrollo posible de capacidades en cada alumno.

Otro elemento sobre el cual vale la pena meditar es el papel que puede y debe desempeñar el colectivo en el desarrollo integral de la personalidad de cada uno de sus miembros si se sabe dirigir y emplear esa potencialidad: la socialización, el intercambio, la interacción, el modelo, la cooperación, el apoyo de los más aventajados, sin excluir, sustituir, ni sobreproteger a nadie.

Por otra parte, complementaba esta situación que analizamos otro elemento que no favorecía una atención pedagógica efectiva a la diversidad del alumnado en la

escuela: la excesiva centralización que caracterizaba a los sistemas educativos, de la cual se derivaban currículos muy cerrados y normas organizativas y metodológicas que todas las escuelas deberían cumplir y a las cuales todos los alumnos debían adaptarse. Eran escasas las posibilidades de realizar adecuaciones.

El programa docente debía cumplirse en el tiempo indicado de manera general y por unidades, en su inalterable secuencia de contenidos, y hasta se indicaban métodos y procedimientos, como una especie de “receta metodológica” para enseñarlos.

Se elaboraban documentos para el maestro y orientaciones metodológicas que solían convertirse en indicaciones rígidas más que en verdaderas orientaciones o guías, sin margen para maniobrar de acuerdo con las especificidades de los contextos. No se concebía un proceso educativo flexible que respondiera a las demandas y necesidades de los alumnos. La escuela tenía en tales circunstancias poca o ninguna autoridad para efectuar transformaciones por muy necesaria que estas fueran.

Poco se hablaba entonces de diagnóstico psicopedagógico en las escuelas que posibilitara conocer el “nivel de arrancada” o de partida de los alumnos para dar oportunamente un seguimiento continuo y sistemático a sus demandas y necesidades en el proceso de aprendizaje.

Tanto se había arraigado la concepción de homogeneidad de los grupos-clase que muchas personas, incluyendo maestros y otros profesionales, al oír hablar en los primeros momentos de diversidad o de Pedagogía de la diversidad, en la escuela interpretaban que se trataba de un tema privativo de la enseñanza especial en su limitada concepción de escuela especial.

Asimismo ha existido reduccionismo en torno a la concepción de diversidad en la escuela cuando ésta se ha asociado solamente con los alumnos, y por consiguiente, se atribuían solo a ellos sus problemas y dificultades, sin considerar que muchos otros factores, diversos también, influyen, directa o indirectamente, positiva o negativamente, en su aprendizaje y desarrollo, entre ellos, por supuesto, nosotros los docentes.

Los docentes también constituimos una diversidad, con diferentes niveles de desarrollo, diferentes recursos psicopedagógicos, culturales y metodológicos, diferentes capacidades y necesidades. Los contextos familiares, comunitarios, escolares y socio-culturales, en general, constituyen una amplia y compleja diversidad que imprescindiblemente deben tenerse en cuenta en la dirección del proceso educativo.

Todo influye y confluye en un mismo centro: el niño, nuestro alumno, y todo puede educar o mal educar, facilitar, servir de barrera o frenar el desarrollo. Una labor educativa verdaderamente preventiva no puede desconocer ningún elemento del sistema de influencias.

¿Cuál es el papel de la escuela y del docente?

Es imprescindible como punto de partida que en la escuela exista una clara concepción de que existe objetivamente esa diversidad en nuestros alumnos y de que debemos responsabilizarnos con el desarrollo de todos. Es preciso conocer también que son diferentes otros elementos que mediatizan el desarrollo de cada escolar.

Por cuanto trabajamos con una diversidad de educandos, que difieren en muchos aspectos y sobre todo en sus niveles de desarrollo y preparación para el aprendizaje escolar y general, es necesario diagnosticar nuestra realidad.

Diagnosticar en este caso equivale a conocer profundamente a quienes debemos educar, sin ello no podríamos organizar convenientemente el proceso educativo, no sería posible disponerlo todo de manera que logremos para cada cual una unidad de influencias educativas positivas que lo promueva, lo estimule, lo involucre en su propia transformación y lo conduzca a nuevos estadios de desarrollo.

Conocer al niño y su entorno y cómo interactúa en su entorno es el primer paso que debe dar la escuela, para poder asegurar una educación de calidad para todos. Ello presupone conocer esencialmente, entre todos, los aspectos siguientes:

1. Condiciones de vida

- Dónde viven, cómo son sus hogares, cómo es su barrio, que influencias reciben.
- Quiénes son sus padres, profesión y nivel académico de la familia.
- Recursos y vías con que cuentan (o no) que facilitan acceder a la cultura (juegos, juguetes, libros, radio, grabadora, televisión, videos, teléfono, automóvil, ambiente verbal y cultura general, etc.)

2. Estado de salud

- Estado de salud general y de órganos y funciones en particular: visión, audición, motricidad, capacidad de trabajo, etc.
- Desarrollo alcanzado, necesidades, aprendizaje.
- Con qué preparación han llegado nuestros nuevos alumnos,

- Cómo aprenden, si están o no motivados por la escuela y por el aprendizaje;
- Preferencias por determinada (s) área (s) del conocimiento o actividad;
- Si presentan alguna dificultad o limitación y cómo reaccionan ante ella;
- Calidad de su aprendizaje (solo memorizan o comprenden, reflexionan, plantean dudas, cuestionan, integran conocimientos, aplican y transfieren lo aprendido a situaciones nuevas, etc);
- Si utilizan determinadas estrategias para aprender.

Son muchas las interrogantes que debemos esclarecer para concebir, diseñar y desarrollar nuestro trabajo pedagógico general y cotidianamente, con una adecuada dirección de objetivos.

Cada alumno y su entorno constituye una valiosísima y permanente fuente de información y ya que la escuela es una institución abierta a la diversidad y se responsabiliza con el desarrollo de todos, le es imprescindible conocer para educar, conocer para transformar, conocer para resolver.

Son variadas las vías que están a nuestro alcance para conocer a nuestros alumnos, incluso este proceso comienza aún antes de que estén ante nosotros.

Citemos por ejemplo entre otras vías:

- la “entrega pedagógica” () como importante momento de intercambio, indagación esclarecimiento y profundización sobre los alumnos que recibiremos en próxima etapa escolar;
- el estudio del expediente escolar y otros documentos del alumno,

- las entrevistas a padres, otros docentes que trabajaron o trabajan con el alumno, vecinos, médicos u otros especialistas y al propio niño,
- la observación, que consideramos una vía de mucha importancia en el estudio con fines de diagnóstico. El docente debe saber observar bien a sus alumnos durante todos los momentos del proceso docente educativo para captar e interpretar todas las “señales” que cada niño emite.

La conducta del niño nos informa constantemente y nos da valiosos indicios que nos conducen a emplear otros métodos de estudios para conocer con mayor profundidad determinadas circunstancias importantes.

Desde que llegan los alumnos por primera vez a la escuela o al aula revelan muchos elementos que pueden ser significativos para la organización del proceso educativo, por ejemplo acerca de:

- Cómo viven,
- Hábitos higiénicos y costumbres que poseen,
- Rasgos del carácter,
- Desarrollo alcanzado (nivel de socialización, comunicación, vocabulario, etc.),
- Estado de salud y otros.

Mediante la simple observación nos percatamos de que:

- Algunos alumnos usan lentes (¿por qué?, ¿de qué padecen?, ¿cómo proceder?)
- La presencia personal es inadecuada, ¿por qué?, ¿qué hacer?
- Su desarrollo físico no se corresponde con la edad,
- No pronuncian bien, hablan rápido o tienen “tropiezos” en su fluencia verbal,
- Rasgos de agresividad, o por el contrario, timidez,

- Alguno no oye o no ve bien a determinada distancia o desde determinada posición,
- Otro es sumamente intranquilo con mucha dificultad para concentrar la atención,
- Puede que algún niño se agote fácilmente y hasta se duerma con frecuencia en la clase.
- También detectamos niños muy aventajados, con un notable desarrollo de conocimientos y habilidades o con habilidades y aficiones especiales para ciertas actividades ¿qué hacer con ellos?

¿Para qué nos sirven todas estas observaciones y muchas otras que hacemos a diario?

Algunos elementos observados nos indican con claridad que determinado niño o niña puede llegar a tener dificultades en el aprendizaje, incluso, podemos captar rasgos que constituyen ya evidentes barreras para el aprendizaje de la lectoescritura o de alguna otra área del conocimiento o actividad escolar. ¿Qué hacer?

El diagnóstico nos debe servir para predecir situaciones, por eso a menudo se habla de diagnóstico-pronóstico, pero más importante aún, el diagnóstico nos sirve para prevenir, es decir, para actuar oportuna y positivamente, para transformar a tiempo elementos desfavorables y por ello también se habla del binomio diagnóstico –intervención.

No puede separarse este binomio y menos aún excluir uno de sus componentes. No puede el maestro intervenir sin conocer (diagnosticar) y mientras más

profundamente conozca la situación particular de cada uno de sus alumnos, mejor intervendrá en su solución, y tampoco tendría sentido hacer diagnóstico y no intervenir oportunamente y eficazmente como demanda cada caso.

De tal manera, diagnóstico debe comprenderse como procedimiento científico, es actuar aplicando el saber, es asegurarnos de que no simplemente actuamos “a ciegas”, de que no estamos “probando” para ver qué “nos sale”, con lo que podemos estar perdiendo el tiempo y sería muy lamentable porque trabajamos con la materia prima más valiosa, con un material altamente sensible: la niñez. Cuando diagnosticamos podemos actuar con conciencia de dificultades, posibilidades y objetivos a alcanzar.

Diagnosticar es intervenir en consecuencia, es asegurar éxito, paulatinamente, todos los días, por etapas, por lo que se enuncia el carácter continuo y sistemático del diagnóstico, se concibe como el proceso ininterrumpido, permanente y no solo de entrada o de inicio.

Tan importante es conocer cómo comienzan mis alumnos como saber cómo van aprendiendo, como marchan, en qué presentan problemas, qué necesitan,, qué debe lograr primero para alcanzar un objetivo o propósito más mediato, qué debe cambiar (diagnóstico de proceso) y, finalmente, el denominado diagnóstico de salida, es el resumen o resultado de lo alcanzado en una etapa que concluye.

En el proceso de aprendizaje es una cuestión básica estar atento permanentemente a las demandas y necesidades de los alumnos, al grado de motivación, interés, éxito, progresos, dificultades, etc., para propiciar de manera sistemática un aprendizaje más eficaz, de mayor calidad.

Nos corresponde a los docentes tener disponibles los recursos metodológicos para dar respuesta a esas demandas y necesidades de nuestros alumnos, lo que significa que la enseñanza debe caracterizarse por la riqueza de métodos y

procedimientos, por la creatividad, por la búsqueda de formas más efectivas de instruir y educar para que haya un aprendizaje de calidad.

El alumno es el centro y la razón de ser del trabajo de la escuela y de los docentes. La organización escolar, los métodos, procedimientos y medios, que empleamos deben estar en función del alumno, de su aprendizaje y desarrollo. Todo puede y debe cambiar, si es necesario, en función de ese fin.

Destacados profesionales vinculados con el campo de la educación se han referido al respecto:

La pedagoga y poetisa chilena Gabriela Mistral en hermoso poema acerca de las cualidades del maestro aconseja “no convertir el método en esclavo”

El psicólogo catalán Cesar Coll define que enseñar es, en primer lugar, saber cómo aprenden mis alumnos y, en segundo lugar, buscar los métodos, procedimientos y medios para que aprendan mejor.

La pedagoga venezolana Mirian Heller declara: “si mis alumnos no aprenden como yo los enseño, entonces yo los enseño como ellos aprenden. La pedagoga cubana Dulce María Escalona consideraba que no hay alumnos que no aprenden Matemática, sino maestros que no saben enseñarla.

El pedagogo cubano Luciano R. Martínez señaló: “La labor del maestro (...) ha de tener como base indispensable que lo sostenga y que lo inspire, un conocimiento lo más perfecto posible de la psicología de la niñez y un dominio acabado de los

métodos y procedimientos más adecuados para lograr el aprendizaje de los alumnos (...) Su saber no debe conducirlo jamás a una verbolezca y rutinaria aplicación de reglas o preceptos de la vieja pedagogía porque su trabajo consiste en una gloriosa empresa de carácter eminentemente científico.”

Es muy evidente que la preparación del maestro es decisiva para enfrentar los cada vez más complejos desafíos que entraña educar.

Se impone la necesidad de denominar variados métodos y procedimientos para enseñar como lo demandan nuestros alumnos, en función de ellos.

Todos los métodos son válidos y ninguno debe convertirse en método único, todopoderoso, aplicable en todos los contextos y situaciones. Siempre podríamos preguntarnos: ¿y qué hacer con los niños que no aprenden con ese método?

No esperes que fracasen, no esperes a los exámenes o trabajos de control, descubre a tiempo y soluciona sus dificultades, recuerda que debemos garantizar educación de calidad para todos y cotidianamente hay que reflexionar sobre cómo lograr calidad y equidad en condiciones de masividad.

Para concluir estas reflexiones prefiero dejar espacio al destacado pedagogo cubano Carlos de la Torre Huerto, con elocuentes ideas que escribe para los docentes en el año 1903 en su “Manual o Guía para los exámenes de los maestros”:

El principal factor de la enseñanza no es el método empleado, ni el mobiliario ni la escuela, ni el material de la enseñanza, sino el maestro, que es la fuerza viva de la instrucción, el “alma mater” que ha de llenar de inspiraciones el corazón y el cerebro del educando. De él, en gran parte, depende el porvenir de la niñez, y con ella, la ruina o prosperidad de la nación.

Bibliografía

- Bell Rodríguez, Rafael y otros (2000). Pedagogía y diversidad. Cátedra Andrés Bello para la Educación Especial. Casa Editorial Abril. Ciudad de La Habana.
- Coll César (1994) Fundamentos de la nueva reforma educativa. Conferencia impartida en Curso Madrid. España.
- De la Torre Huerta, Carlos (1903). Manual o guía para los exámenes de los maestros. La Habana, Cuba.
- Fariñas León, Gloria (1992) Maestro, una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia, La Habana, Cuba.
- Illán Romeu, Nuria (1996). Didáctica y organización en Educación Especial. Colección Educación para la Diversidad. Ediciones Aljibe, Málaga, España.
- López Machín, Ramón y otros (2000) Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y Actualidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba.
- Vigostky, L.S. (1995) Obras Completas. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba. (Primera reimpresión)

La formación inicial y permanente del maestro. Su singularidad en la atención a la diversidad

Dr.C María Teresa Ferrer Madrazo (6)

Dr.C Milda Lesbia Díaz Massip (7)

Resumen

La formación tanto inicial como permanente del docente en el contexto actual, se asume en este artículo como un reto en relación con la necesidad de potenciar el encargo social del maestro y en consecuencia la integralidad del sistema educativo. Se reconoce el carácter humanista de la educación y su reflejo en los postulados sobre la escuela inclusiva, la igualdad de oportunidades, la justicia social, constituyen aspectos importantes en la formación ética del docente como base de la real comprensión de lo que significa una educación de calidad para todos.

Las profundas transformaciones en el ámbito económico, político y social del mundo contemporáneo plantean crecientes exigencias a los sistemas educativos, en función del modelo de hombre que necesita cada sociedad, al constituir la educación componente y resultado de las transformaciones que el desarrollo científico y técnico en cada momento histórico concreto demanda.

Las transformaciones que se realizan en la Educación Cubana tienen como objetivo garantizar que cada niño, adolescente y joven pueda tener las mismas oportunidades para desarrollar al máximo su personalidad, en correspondencia con sus reales y objetivas posibilidades. Estas transformaciones son el resultado del perfeccionamiento del sistema socialista cubano, que ha permitido en estos momentos, se profundicen y consoliden los logros alcanzados en todas las esferas de la sociedad y ascender para su mejoramiento.

Este cambio educativo está fundamentado, por otra parte, por la rica teoría y práctica de la Pedagogía Cubana. Nada de lo expresado podrá lograrse sin la presencia del maestro, el que debe estar bien preparado para nutrir de profundos y sólidos conocimientos y de los valores más auténticos a sus educandos, para lo cual, como premisas fundamentales, ha de ser modelo, desde su instrucción, educación, sacrificio, abnegación, hasta su actitud solidaria, y compromiso para con su patria.

Al definir al maestro, P. V. Barl (1995) señala: [...] el maestro es la representación concreta de la utopía. El maestro se mueve en el mundo de las ideas, pero sobre todo en el universo de los ideales. No se es maestro si no se tiene el deseo, la aspiración o la voluntad de realizar acciones que a simple vista parecen desmesuradas. El maestro tiene la obligación de ser valiente, porque no rehúye, no teme a los problemas que la realidad le presenta y los enfrenta con la imaginación y la fantasía, elementos certeros e infinitos del pensamiento para modificar la naturaleza y acercar el futuro a la realización de su modelo ideal.

El maestro ideal es:

Un guía, un maestro, un innovador, un investigador, un consejero, un sabio, un sugeridor, un impulsor, un formador de hábitos, habilidades y actitudes, un narrador, un actor, un escenógrafo, un formador de colectividades, un estudiante, un enfrentador de la realidad, un emancipador, un evaluador, un protector que redime o salva, un realizador, una persona.

No obstante, para acercarse a ese ideal de maestro entre todas las cualidades posibles, al decir de Recarey Fernández Silvia, deben sobresalir las siguientes:

- Profesionalidad

- Comprensión
- Autenticidad
- Respeto al derecho ajeno
- Empatía

Es por ello que debe apropiarse de las técnicas que estimulen el aprendizaje para desarrollar sus habilidades y capacidades, y ser portador de las cualidades éticas y morales, expresión de su Formación Humanista, la cual se define por Mendoza L. como: “La formación en los estudiantes de un sistema de conocimientos, habilidades, sentimientos, valores, convicciones, que se fundamenta en una metodología dialéctico-materialista y un enfoque cultural y personológico, dirigido a la integralidad del conocimiento, al cultivo de la sensibilidad y la espiritualidad, a la interpretación y explicación de los procesos históricos, sociales y culturales relacionados con el hombre, así como al desarrollo de un estilo de pensamiento y actuación en función de la transformación de la realidad.”¹

El educador debe entonces realizar una actividad pedagógica, comunicativa, transformadora, a la altura de las exigencias de sus alumnos.

La Formación inicial y permanente de maestros como parte de la Tercera Revolución Educativa en Cuba introdujo una nueva dinámica en la formación del personal docente; una etapa inicial y breve, pero que exige una preparación intensiva, profunda e individualizada desde lo cognitivo-afectivo-motivacional, que los habilita para insertarse en la actividad docente de la escuela de cualesquiera de las educaciones, escenario que contribuirá a consolidar su formación profesional. En esta etapa es esencial la unidad entre instrucción y educación, en tanto constituye eje central del proceso cuyo objetivo fundamental es asegurar que el habilitado asuma los retos de la época actual y participe activamente en el desarrollo de la educación.

¹ Mendoza Portales L. : Didáctica de las humanidades , Pueblo y Educación, 2005 p. 11

Constituye elemento esencial en esta y en las sucesivas etapas, el vínculo del estudio y el trabajo, como expresión de la necesidad de formar al educador en contacto directo con su objeto de la profesión desde los primeros años materializando la máxima martiana de preparar al hombre para la vida.

El maestro, la diversidad y los estilos de aprendizaje

La concepción acerca del desarrollo humano está íntimamente relacionada a otra categoría básica que es *diversidad*. Solo es posible acercarse a una verdadera concepción del desarrollo humano desde la óptica de la diversidad.

El término diversidad no es nuevo, si se analizan las ideas pedagógicas cubanas desde el siglo XIX es un planteamiento recurrente reflejado en el valor de la concepción humanista de educación cuya máxima está en el legado martiano que matiza brillantemente toda la pedagogía cubana.

La diversidad es “una postura pedagógica que parte del reconocimiento de las diferencias de sexo, cultura, desarrollo y aprendizaje de los alumnos como fundamento de una educación inclusiva”¹

Diversidad es la aceptación de diversas maneras de la diferencia, con la concepción de que el problema no es si está o no en un ambiente común, sino cómo está, si está en igualdad de posibilidades y oportunidades. Es más que una concepción pedagógica, una postura ideológica, que exige el cambio de una

¹ Bell Rodríguez R.: Pedagogía y Diversidad, Pueblo y Educación, La Habana 2001. UNESCO-UNICEF. Palacio de las Convenciones. C. de la Habana Cuba.

cultura de la competencia hacia una que ponga al ser humano, con toda su diversidad en el centro de las preocupaciones de los gobiernos, que recaba de una real transformación en la teoría y la práctica social y pedagógica.

“La cultura de la diversidad implica un discurso eminentemente ideológico..., de la apertura social o la innovación educativa, exige una verdadera transformación del pensamiento, de la práctica social y pedagógica que demanda otro modo de educación al considerar la diferencia como lo más genuino del ser humano”.¹

La diversidad debe verse como una postura ética de real garantía de una educación de calidad para todos, sin embargo no siempre ni en el plano teórico ni en el práctico ha logrado mantener un equilibrio entre lo que debe hacerse y lo que se hace.

La diversidad está determinada por:

- La variedad de condiciones y características de los seres humanos
- Los distintos mecanismos de interacción, a partir de que todas las personas reaccionan diferente ante iguales estímulos a pesar de tener bases neurofisiológicas comunes.
- Diferentes factores sociales y culturales.
- Particularidades del contexto histórico.

En los estudiantes, la diversidad se manifiesta en:

- El ritmo de aprendizaje
- Los conocimientos previos que le sirven de base para nuevas conceptualizaciones
- Las expectativas sobre la escuela
- Las estrategias y estilos que utiliza para aprender
- Las habilidades sociales
- Las motivaciones e intereses

¹ Arias Beatón G. : Diversidad, cultura y desarrollo personal desde una perspectiva histórico cultural en convocados por la diversidad, Pueblo y Educación, La Habana 2002

De ahí el valor que tiene la comprensión cuando de diversidad se trata de crear las verdaderas condiciones para la igualdad educativa, lo cual presupone:

- Igualdad en el acceso a la educación desde la edad temprana
- Disponibilidad de docentes con adecuada preparación
- Desarrollo de similares programas educativos
- Aseguramiento de medios, materiales y equipos requeridos
- Logro de resultados relevantes en todos los alumnos

Una escuela que promueva la igualdad educativa es una escuela abierta a la diversidad, que debe garantizar las condiciones y medios para que todos los niños aprendan y se desarrollen, facilitándoles a todos por diferentes vías, la posibilidad de alcanzar los objetivos más generales que se le plantean al sistema educativo, cuya base está en el principio de la normalización, que plantea que el niño debe educarse en las condiciones más normales posibles, en el medio más socializador y desarrollador.

La escuela debe ser flexible para que en ella puedan encontrar respuesta a sus necesidades todos los alumnos, por la variedad de opciones educativas que se les ofrecen, de ahí el valor de la organización de la vida del centro educativo, las tareas de aprendizaje, la selección de objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios y la concepción de la evaluación. De su tratamiento depende el que se atenúen las diferencias o que se acrecienten.

La tesis central de la *integración escolar*, plantea que la escuela debe garantizar educación de calidad para todos los educandos, sin excluir a ninguno de ellos por razones de raza, sexo, grupo social o creencia religiosa.

El fin de la integración, exige preparar todo el sistema educativo para este proceso y dentro del sistema lo fundamental es la preparación de los docentes, de la cual depende la acertada ubicación de los escolares en la escuela que le pueda brindar la adecuada respuesta educativa, evitando así la deserción o desvinculación del sistema educativo, con la consiguiente afectación social.

Estrechamente vinculado a este proceso está el diseño de estrategias que garantizan el eficaz proceso de formación del estudiante con el concerniente trabajo de seguimiento, partiendo de las potencialidades que brinda el currículo común, privilegiado en los últimos años por el carácter flexible que posibilita a la escuela la realización de adaptaciones curriculares.

Hoy se reconoce que la Educación Especial, es un tipo de educación que incluye todas las variantes de servicios y ayudas que se ofrecen en función de las necesidades educativas especiales de cualquier persona, que no se circunscribe a la escuela especial, sino que reconoce el carácter excepcional de la misma para la atención a las necesidades educativas especiales más complejas y por tanto considera a la escuela regular como el contexto idóneo para el desarrollo del escolar con necesidades educativas especiales. Es una educación que debe, a partir del reconocimiento de las regularidades y variabilidad en el desarrollo y del dominio del proceso educativo por los que ha transitado este desarrollo, reforzar la labor compensatoria como vía esencial de potenciación del desarrollo.

El maestro ha de tener clara concepción que los alumnos con los que interactúa necesitan aprender, visto el aprendizaje desde los fundamentos del enfoque histórico cultural como; **un proceso dialéctico de apropiación que tiene lugar a través de la experiencia donde se producen modificaciones de la actividad del alumno**” y que cada uno tiene vivencias diferentes y se apropia de la

información que le brinda la escuela también de manera diferente. En síntesis debe conocer las preferencias sensoriales de cada escolar y particularmente su estilo de aprendizaje.

La Teoría de los Estilos de Aprendizaje ha venido a confirmar la diversidad que existe entre los individuos y a proponer un camino para mejorar el aprendizaje por medio de la reflexión personal y de las peculiaridades diferenciales en el modo de aprender.

Los maestros encuentran aquí un área de notable interés e importancia para desarrollar correctamente su función. Hoy se afirma que no se puede orientar en temas de aprendizaje con plenas garantías si no se tiene en cuenta explícita o implícitamente la teoría de los Estilos de Aprendizaje.”

Sobre el concepto de estilos de aprendizaje son múltiples los especialistas que han realizado sus valoraciones. Algunas definiciones lo definen como:

Formas en que se organizan las estrategias y son utilizadas por un sujeto de manera preferente (Fuensanta Cerezo. M. 1995)

Predisposición por parte de los alumnos a adoptar una estrategia de aprendizaje particular, con independencia de las demandas específicas de la tarea en cuestión (Schmeck ,1983)

Conjunto de estrategias similares que utiliza cada estudiantes de manera habitual cuando se enfrenta a la tarea de aprender (Bigg1988)

Todas aquellas características individuales con las que los alumnos afrontan y responden a las tareas escolares (Fierro 1990)

El análisis de algunas de las definiciones permite revelar que existen rasgos comunes; sobre todo aquellos que remarcan el **carácter personalizado** de las tendencias o preferencias que muestran los escolares en situaciones de aprendizaje. Se aprecian posiciones diferentes en torno a la relación entre lo biológico y lo social: unas que dimensionan el aspecto biológico otras que establecen un equilibrio entre el componente biológico y el social.

Entre los rasgos básicos que se identifican en estas definiciones, se encuentran

- Carácter individual y personalizado.
- Expresa acciones particulares que realiza el sujeto que aprende.
- Es relativamente estable.
- Implica apropiación de estrategias de aprendizaje.

Lo anterior explica por qué las condiciones educativas, resultan una invariante que puede condicionar en sentido desarrollador el crecimiento personal de los educandos y a su vez establecer una relación potenciadora del desarrollo de la sociedad, sin desconocer las premisas que desde la perspectiva biológica, social y psicológica acompañan a cada estudiante.

En su tesis doctoral Gayle, A. retoma la definición de Condiciones Educativas elaborada por los investigadores del Instituto Central de Ciencias pedagógicas de Cuba como *“Sistema y subsistema de acciones y relaciones y su repercusión subjetiva en el individuo que, dadas circunstancialmente o con intencionalidad hacen posible la previsión probable de un hecho, en este caso, educativo”*.

Estas condiciones que le sirven de entorno al que aprende, o de la que forma parte, van a condicionar que se asuman estrategias, bajo cuya influencia el aprendizaje se va a tornar más o menos eficiente.

- Ubicar a los alumnos para que reciban la máxima información con las menores distorsiones posibles.
- Estimulación de la participación activa de los alumnos.
- Determinación de potencialidades del alumno para aprender.
- Eliminación de barreras para el aprendizaje.
- Flexibilización de la atención individual, diferenciada y grupal.
- Dotar al alumno de estrategias de aprendizaje que los ayuden a obtener
- mejor resultados de su forma de aprender.

Atender acertadamente **la diversidad social** presente en el ámbito de la población escolar significa diagnosticar integralmente, las necesidades y potencialidades educativas y sociales, para detectar los problemas sociales del medio familiar y comunitario, así como determinar estrategias de intervención como solución a los mismos, con lo que expresen una actitud comprometida con los sectores más vulnerables socialmente, presentes en el ámbito de la población escolar. Ello se expresa en:

- Investigar los problemas científicos del componente social del proceso docente educativo, visto como parte del diagnóstico integral; la familia y la comunidad
- Dirigir el proceso pedagógico de socialización de los escolares en la educación en valores; y según las estrategias de intervención diseñadas para atender la diversidad social de sus escolares.
- Transmitir con su ejemplo y actuación diarios el sistema de valores que le permitan promover actitudes revolucionaria, patriótica y antiimperialista en los escolares y sus familiares y que estas sean proyectadas hacia la comunidad.

- Orientar de forma consciente los intereses, necesidades y potencialidades sociales de los escolares y su familia, en correspondencia con las motivaciones individuales, las necesidades y la diversidad sociales.
- Preparar a la familia de los escolares, para ejercer con mayor efectividad sus funciones básicas en general, y la educativa en particular.
- Potenciar la influencia educativa de la comunidad, en tanto es la escuela el centro cultural más importante de la comunidad.
- Manifestar en su actuación el amor y el respeto por todos los escolares y su familia, en el reconocimiento de la diversidad, mediante una adecuada comunicación, que permita ayudarlos de manera acertada en el proceso de socialización.
- Evaluar la efectividad y pertinencia de las estrategias diseñadas y aplicadas, las acciones planificadas y ejecutadas, la comunicación establecida, el diagnóstico; y valorar su trabajo de intervención social.

Lo anterior exige a los docentes que forman a los futuros maestros un cambio en la concepción de la formación de estos, de manera que comprendan y valoren la importancia social de la labor del educador y la educación como vía para la transformación de la sociedad.

Sobre el papel transformador de la educación, José Martí expresó: "...el profesor no ha de ser un molde donde los alumnos echen la inteligencia y el carácter, para salir con sus lobanillos y jorobas, sino un guía honrado, que hay que ver, y explicar su pro, lo mismo que el de sus enemigos, para que se le fortalezca el carácter de hombre al alumno..." (Martí Pérez J.: Ideario Martiano, Tomo XII, Pueblo y Educación 1984 p. 16)

Esta valiosa idea de Martí destaca cómo el escolar debe ser sujeto de la educación y cómo el educador debe contribuir con su desarrollo integral desde la crítica creadora de la realidad.

El maestro al que se aspira debe lograr una elevada preparación que le permita alcanzar el éxito en la actividad que realiza. En esa dirección debe constituirse en guía, orientador, facilitador y formador de colectividades, entre otras.

La función social asignada al educador

La función social asignada está en estrecha relación con el patrón de conducta esperada de un educador, al desarrollar las actividades pedagógicas relacionadas con el ejercicio de su profesión. Ella refleja su posición en el sistema de relaciones sociales, con todos sus derechos y deberes, su poder y su responsabilidad en la educación del ciudadano. Los educadores contribuyen a formar las cualidades relacionadas con las funciones que deben cumplir durante su desempeño:

En el proceso de educación escolarizada, en la institución que los prepara como profesionales.

En la descripción estatal e institucional de puestos y funciones.

En el proceso de socialización que se produce en el puesto de trabajo, en la escuela, en la comunidad.

- En la información espontánea que existe en la sociedad.
- De la influencia directa entre los profesionales en ejercicio.

Ello se produce en el proceso de socialización profesional, mediante el cual las organizaciones transmiten sus experiencias a sus trabajadores y estudiantes.

Ello depende de las exigencias, organización, nivel de desarrollo, entre otros elementos que se presentan en la institución o centro de que se trate.

En este sentido la Addine F. (2004) ¹ plantea: "...el análisis de la práctica educativa, constituye en el momento actual una vía privilegiada para seguir avanzando hacia una mejor conceptualización de los procesos educativos, la que realizada mediante la investigación, deviene un elemento de profesionalización por excelencia".

En el ejercicio de la profesión de educador, siempre hay por lo menos dos personas interactuando los que deben tener una clara comprensión de tres aspectos de la proyección de los sujetos que intervienen en el proceso profesional, para que se logre éxito en la actividad, esto se resume en:

Maestro	Alumno
Percepción que tiene el maestro de su propio papel	Percepción que tiene el estudiante de su propio papel
Percepción que tiene el maestro del papel del estudiante	Percepción que tiene el estudiante del papel del maestro
Percepción que tiene el maestro de cómo es visto su papel por el estudiante	Percepción que tiene el estudiante de cómo es visto su papel por el maestro.

Estas relaciones que deben establecerse, son las que logran un desempeño exitoso y deben ser básicas en la preparación profesional del educador.

Es evidente que no se pueden satisfacer las necesidades de otros a menos que se perciba con claridad lo que esperan de uno. El educador debe preparar al educando para la percepción clara de su papel en la sociedad.

¹ Addine Fernández F.: Didáctica teoría y práctica, Pueblo y Educación, La Habana 2004

Para lograr un desempeño óptimo el maestro debe tener interiorizadas sus funciones en la sociedad. El Dr. L. García R. plantea como funciones fundamentales del educador:

- Instructiva-informativa.
- Educativa.
- Orientadora
- Desarrolladora
- Cognitiva-investigativa
- Movilizadora.

Dichas funciones manifestadas integralmente en la personalidad del educador y su proyección en su conducta profesional permiten lograr los objetivos que la sociedad espera de su actuación: la educación ciudadana.

A través de diferentes métodos empíricos tales como la observación de los escolares en las actividades audiovisuales, docentes, informáticas, deportivas, culturales, laborales y lúdicas el maestro tiene la posibilidad de identificar cuáles son las tendencias más significativas en materia de utilización de estrategias de aprendizaje, preferencias sensoriales, que caracterizan la manera en que los escolares logran aprendizajes más eficientes. Sobre la base de lo expresado antes, resulta evidente que en la práctica educativa actual no se han sistematizado lineamientos, instrumentos, técnicas o procedimientos que orienten al maestro cómo registrar las tendencias de los escolares para la utilización de estrategias en situaciones de aprendizaje.

El trabajo de formación de los futuros maestros debe dirigirse en lo fundamental a:

- Realizar un correcto diagnóstico de su colectivo pedagógico, a partir de la heterogeneidad del mismo, esto implica tener en cuenta la experiencia de vida y laboral, niveles y estado de sus vivencias, conocimientos y habilidades desarrolladas, condiciones de vida, dominio e interiorización de la política educativa; conocido el resultado de estos indicadores, diseñar las acciones políticas e ideológicas en esta dirección.
- Propiciar el protagonismo de los escolares, irradiando frescura, comprensión y compromiso.
- Implementar en el plan individual de los docentes su preparación y desempeño, dirigidas a fortalecer la labor político ideológica con sus escolares, y hacia sí mismo.
- Seleccionar los métodos que va a utilizar en cada caso; para lo que se recomiendan retomar y fortalecer: la observación a las actuaciones de los estudiantes, dar la explicación mesurada precisa y concreta, la persuasión sistemática, la demostración diaria, la crítica oportuna, en el momento y lugar adecuado, la conversación o diálogo ameno, interesante, el debate reflexivo, la participación consciente, el estímulo, la sanción educativa, la problematización sincera, la escucha atenta y sobre todo, el ejemplo personal como modelo a seguir por sus alumnos.
- Actuar alejado del formalismo y los esquemas, con creatividad y dirigiendo las acciones instructivo - educativas al desarrollo de las potencialidades de los discentes.
- Profundizar en su preparación sociológica, psicológica y pedagógica a partir del enfoque dialéctico materialista y ético de la actividad profesional.
- Desarrollar las competencias didáctico-profesionales, comunicativas e investigativas para el mejoramiento de su desempeño profesional en correspondencia con los indicadores de la calidad de la educación.

- Perfeccionar el desarrollo de las diferentes formas de superación para no egresados de los CES, como vía para el mejoramiento del proceso de profesionalización.
- Perfeccionar la relación escuela-familia-comunidad garantizando el carácter de sistema de su influencia.
- Convertir la autosuperación y la superación en hilo conductor del proceso de profesionalización de este maestro.
- Potenciar las características del maestro en formación como sujeto de las transformaciones educacionales actuales en el contexto de la práctica profesional.
- Convertir las vivencias y experiencias de los maestros en formación en fuerza motriz para la transformación de la actividad psicopedagógica que desarrolla en los distintos contextos de actuación profesional.
- Potenciar la formación de valores de los maestros en formación en correspondencia con las exigencias actuales de su función social, el perfeccionamiento de sus sentimientos de identidad nacional, así como otras formas de identidad que favorezcan el desarrollo de las cualidades profesionales.
- Estar actualizado en relación con los acontecimientos nacionales e internacionales. Dominar las transformaciones que se implementan en la escuela cubana, con énfasis en el nivel primario y demostrar que ha interiorizado su valor para el cambio educativo.
- Comprender la esencia del cambio educativo y su implicación en el perfeccionamiento y desarrollo de la sociedad cubana actual.

- Demostrar en su actuación compromiso con el colectivo, a partir de la cultura del sentido de pertenencia a la escuela, municipio, provincia, residencia y a la patria.
- Saber aprovechar el sistema de trabajo metodológico para potenciar la participación y el protagonismo de los maestros en las transformaciones, teniendo como centro el debate abierto, la reflexión sistemática y la información política -ideológica e instructivo - educativa actualizada.

El maestro debe:

- Ser sensible ante el trabajo y problemas de los otros.
- Saber comunicarse con cada uno de sus compañeros, padres y alumnos.
- Conocer a cada subordinado y atenderlo en consecuencia.
- Demostrar que domina la interrelación existente entre la justicia social,
- igualdad de oportunidades, equidad, libertad, aprendizaje, cultura general integral entre otras, como expresión de la esencia del socialismo cubano.
- No renunciar al ideal en la formación de las nuevas generaciones, aun cuando el estado real sea difícil.
- Propiciar que todos manifiesten sus criterios propios, que se cree un clima de confianza donde el conocimiento de lo que piensan los demás sea la base para ofrecer los argumentos necesarios. Ello constituye una premisa de todo el proceso, lo mismo en una clase, que un colectivo de ciclo o grado.
- Alcanzar un nivel de organización metodológica que posibilite que desde el contenido de las asignaturas, cualesquiera que estas sean, se pueda reflejar rápidamente los acontecimientos nacionales e internacionales, con creatividad.
- Lograr flexibilidad en el trabajo, tener en cuenta que la labor de educación, como la política es, entre otras cosas, es el arte de equilibrar.
- Privilegiar siempre la clase, como el primer espacio de discusión y convencimiento, pero no olvidar la importancia de otros espacios

La formación de maestros en la actualidad ha devenido un singular proceso de influencias de los distintos agentes que intervienen en su formación y el autoperfeccionamiento continuo de su desempeño profesional sustentado en sus vivencias y experiencias adquiridas en la práctica pedagógica.

En las condiciones actuales de formación inicial del maestro, se privilegian acciones coordinadas de la escuela y la universidad como contextos formativos que propicien mayor equilibrio entre educación y autoeducación; potencien el papel protagónico del estudiante en su proceso de formación, que implique aprendizajes diversos, a partir del conocimiento de las particularidades del estudiante y respete la amplitud del perfil de la formación.

Bibliografía

- Addine Fernández F. y otros (2004): Didáctica: teoría y práctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Bermúdez, R. (2001) El aprendizaje formativo: una alternativa para el crecimiento personal en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad Habana.
- Blanco Pérez A. (2001): Introducción a la sociología de la educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Calzado, D y Addine, F. (2001) Metodología de la enseñanza aprendizaje en la formación de maestros. Curso Pre congreso Pedagogía. La Habana.
- Cobas Ochoa Carmen L. (2008) Una concepción didáctica para la utilización de las preferencias sensoriales de los escolares de 4to grado de

la educación primaria en la construcción de textos escritos. Tesis en Opción al Grado Científico de Dr. en Ciencias. La Habana.

- Colectivo de Autores (2005). Didácticas de las Humanidades. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Colectivo de autores. (1987) Documento base para la elaboración de los Planes de Estudio C. Ministerio de Educación Superior. Ciudad Habana.
- Colectivo de autores. (1998) Caracterización de las carreras que se estudian en la Facultad de Educación Infantil del ISPEJV. Material en impresión ligera. Ciudad Habana.
- Colectivo de autores. (2000) La transformación educativa. ICCP. Material en soporte electrónico. La Habana.
- Colectivo de autores. (1996) Recomendaciones de la 45 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra.
- Colectivo de autores. (2003) La escuela como microuniversidad en la formación integral de estudiantes de carreras pedagógicas. DFPP. MINED. La Habana.
- De la Torre, C. (1903) Manual o guía para los exámenes de los maestros. La Habana.
- Díaz Masip, M. (2004) Tesis en opción al grado científico de Dr. En Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Díaz Masip, M. L y otros (2007): Potencialidades para la integración curricularen la formación inicial del maestro de la Educación Infantil. La Habana.
- Fernández Pérez de Alejo, G. (2001) La formación del maestro de Educación Infantil. Curso Precongreso. X Conferencia Latinoamericana de Educación Especial. Ciudad Habana.
- Ferrer Madrazo y otros, La profesionalización del joven maestro. Curso precongreso Evento internacional de Pedagogía 2005. Cuba.
- Gayle Morejón A y otros.(2004). El estilo de aprendizaje, un espacio para el ajuste de la respuesta pedagógica, la modificación y el crecimiento personal. La Habana.

- Hernández Álvarez, L.E. (2003) Curso para tutores de la carrera de Educación Especial. Material en soporte electrónico. Ciudad Habana.
- Huberman, M y Levinson, N. (1988) Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas. Revista Educación. Número 286, Madrid.
- ICCP. (1990) Investigación sobre el Perfeccionamiento Continuo del Sistema Nacional de Educación. Ciudad de la Habana.
- Svetlana Anatolieva y otros (2005): El proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo en los escolares con diagnóstico de retraso mental (Artículo)

La interrelación de la escuela y la familia desde la diversidad educativa.

Acciones prácticas

Dr.C Argelia Fernández Díaz (8)
Dr.C Ángel Luís Gómez Cardoso (9)

Resumen

En el presente artículo se parte de considerar las condiciones del desarrollo humano, al asumir que la individualidad como característica de la personalidad es, desde los momentos más tempranas de la vida, un resultado de la interacción dialéctica entre las condiciones biológicas, las condiciones socio-históricas concretas en que se desenvuelve el sujeto y sus propias cualidades psíquicas. Se apuesta por la interrelación entre la familia y la comunidad como vía para atender la diversidad de los niños, adolescentes y jóvenes en general con precisiones para el diagnóstico, evaluación y orientación a la familia de aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

El desarrollo humano, que tiene lugar a lo largo de toda la vida del individuo, un proceso dialéctico, contradictorio y sumamente complejo. Por todo lo anterior se afirma que las características inherentes al desarrollo humano son las que generan su propia diversidad en la manifestación de su actuación y en su desarrollo biológico, la cual se expresa en las diferencias individuales.

Las diferencias individuales analizadas como disparidades que existen entre los individuos de cualquier especie en relación con las condiciones de cada individuo en su desarrollo como seres biológicos y en los seres humanos además como seres sociales. Estas disparidades que se presentan entre los seres humanos se manifiestan también en las aulas escolares.

Se debe hacer énfasis en que estas condiciones del desarrollo tienen un carácter individual, pues cada sujeto interioriza su acción de modo personal y a su vez lo

manifiesta del mismo modo. Esto demuestra que las diferencias en lo individual y en los grupos de sujetos, entre otras razones se manifiestan en: el grado o nivel de desarrollo físico alcanzado, nivel cultural, ritmos y estilos de aprendizaje, modos de actuación, vías y medios de educación y enseñanza, entre otros elementos.

El mundo educativo no está ajeno a la preocupación por la atención a la diversidad que caracteriza a las sociedades modernas. Instituciones internacionales, nacionales, autónomas y locales, en todos los ámbitos y países, desarrollan acciones, programas o proyectos para potenciar la atención personalizada, facilitar el intercambio cultural, garantizar el acceso a la educación de alumnos con dificultades de aprendizaje, atención a talentos, y de esta forma orientar su proceso pedagógico.

Además de ampliar las posibilidades de los estudiantes, de forma tal que aprendan a utilizar sus recursos personales al enfrentar diversos problemas, debe ser una tarea de todo sistema de educación. De hecho todas las acciones deben ir encaminadas a la atención a la diversidad desde lo individual de cada sujeto, en interacción con otros, consigo mismo, con el contexto, lo que forma parte del propio desarrollo cultural.

Los cambios que en todas las áreas de la vida material y espiritual se viene produciendo a nivel mundial exigen modificaciones esenciales en los modos de desempeños del ser humano, en cada una de dichas esferas. Responder a tales cambios implica que se practiquen nuevas formas de educación que permita que los seres humanos se desarrollen y alcancen un potencial que les permita manifestar un desarrollo personal, pero a su vez que facilite su accionar social.

Muy evidente es la discriminación en mayor o menor medida, que existe de grandes grupos de personas, ya sea por sus condiciones raciales, culturales, étnicas, religiosas o propiamente sexuales, por sus discapacidades físicas o motoras. Estos seres humanos han sido marginados y sometidos al rigor de normas morales y legales que mutilan su desarrollo por ser considerados seres débiles e inferiores, no capaces de aportar a la sociedad.

Lo que se desea es promover el respeto a la conciencia personal y particular que se desarrolla a partir de la libertad que tiene todo ser humano de vivir y de disfrutar de su existencia. Para aplicar el principio que sustenta la igualdad de oportunidades para todos, en función de que cada sujeto pueda desarrollar sus potencialidades desde lo educativo, se distinguen de forma reiterada estos elementos:

- Acciones que fomentan la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (la desigualdad por razón de género vista como una cuestión general que afecta a la totalidad de la población);
- Acciones que van a la eliminación de las desigualdades que resultan de otros factores (discapacidad física o mental; discriminación racial, cultural, étnica o religiosa; situación de desventaja socioeconómica, ritmos de aprendizaje, capacidad intelectual, entre otras.)

Es consideración de los autores de este material que se debe asumir un criterio orientador en cuanto a la definición de atención a la diversidad en educación. Se define en este trabajo como; la atención a la educación individualizada de cada sujeto donde se tiene en cuenta las diferencias que se encuentran en los estudiantes, bajo el principio de la equidad como igualdad de oportunidades según sus potencialidades en función del crecimiento personal y social. Lo que no tiene cabida es el abandono pedagógico que puede ser determinante en el desarrollo de la personalidad de muchos escolares, sin embargo, una de las principales dificultades que se presentan en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje es precisamente la atención a la diversidad en el contexto grupal.

Considerando que la equidad significa crear las condiciones para que todos tengan oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, atenuando las consecuencias que se derivan de la desigualdad social y económica, la discapacidad, la discriminación étnica, cultural, género entre otros.

La educación actual afronta múltiples retos, uno de ellos es dar respuesta a los profundos cambios sociales, económicos y culturales que se prevén para la "sociedad de la información". Queda entonces pregunta ¿Cómo promover la interrelación del centro docente y la comunidad desde la diversidad educativa?

Es algo en lo que deben reflexionar todos los que tienen el encargo de educar en cualquier sociedad, teniendo en cuenta la detección de las potencialidades de cada sujeto, lo que significa trascender lo visible, todo lo cual significa una actitud ética por lo que tiene este deber desde lo profesional en la educación, unido a políticas de apertura a la equidad, tolerancia, aceptación del otro, de la democracia basada en la conciencia de la reciprocidad y del reconocimiento de las diferencias. Es obvio que el ser humano está inmerso, en una realidad de circunstancias disímiles y contradictorias de carácter ideológico, político, económico, cultural que se tienen que tener en cuenta.

La interrelación entre el ser humano y la sociedad en que se desenvuelve en un periodo y contexto histórico cultural concreto, condiciona el surgimiento, formación y desarrollo de la conciencia de identidad personal y su interconexión con la identidad cultural y nacional de un pueblo, lo que explica el proceso en virtud del cual se apropian y generan los valores entre generaciones, en particular, los más perdurables, que permiten sedimentar las realizaciones históricas y crecer en las producciones espirituales y materiales en un tiempo determinado. Es importante así emprender proyectos de desarrollo humano desde la atención a la equidad y la

diversidad que permitan que las nuevas generaciones se apropien de una forma de actuar que conlleve a la conservación de la especie humana desde el tratamiento y el respeto del otro para todos juntos sostener lo que se ha alcanzado y superarlo.

Todo esto permite un reforzamiento de la identidad de la personalidad, lo que conlleva al autorreconocimiento de la singularidad, de las diferencias con respecto a los otros y que integra y contiene en los rasgos personales, las características de los grupos a los que pertenece el sujeto, que promueven una proyección social en su actuación.

Para ello es importante adentrarnos en la conceptualización de comunidad y cómo establecer metodológicamente la interrelación a partir de diferentes vías.

¿Qué entornos comprende la comunidad?

La comunidad comprende el entorno comunal y el entorno familiar. El entorno comunal lo constituyen las condiciones que abarcan la infraestructura social, los servicios que permiten la supervivencia del ser humano, se hace alusión por tanto a servicios que garantizan nuestra alimentación, que nos apropiemos de la de la cultura acumulada por la humanidad, los que garantizan la salud, el trabajo para el sustento de la familia, entre otros. Como parte del entorno comunal se encuentran las organizaciones, centros de trabajo, instituciones de diversa naturaleza y los centros docentes como instituciones educativas de la comunidad.

El entorno familiar a su vez, comprende las condiciones que permiten que el ser humano se resguarde del medio social. Es el medio más inmediato al ser humano desde su nacimiento. Ambos entornos, es decir el familiar y comunal se complementan en el proceso de socialización de los seres humanos.

¿Qué comprende la comunidad?

Entorno comunal

Entorno familiar

Centro docente

Al hablar de comunidad vecinal si se tiene en cuenta lo territorial o geográfico, no se hace referencia al lugar que ocupa un asentamiento humano. Se considera la comunidad como algo superior a la agrupación o asentamiento humano, aunque de hecho es su premisa. Se refiere a comunidad cuando en esas agrupaciones humanas existe una interacción social, cuando se plantean mecanismos que parten de las leyes generales de la sociedad. Es precisamente en esa interacción social, donde se van desarrollando sentimientos de pertenencia o de bien común; apareciendo así la comunidad como sujeto social.

El término comunidad siempre se ha asociado al ser humano conviviendo en interacción, en su propio grupo familiar y con otros grupos, es decir se asocia con una agrupación de personas que establecen relaciones y se utiliza esta concepción para denominar las mismas en dependencia de los diferentes contextos y roles que asume. Muchas acepciones existen tanto.

La comunidad es la agrupación de personas que se perciben como una unidad social, donde se evidencia una estructura organizativa, donde se comparte un territorio, intereses y necesidades, interactuando entre sí y promoviendo acciones colectivas a favor del crecimiento personal y colectivo, manifestando sentimientos de pertenencia como expresión de su identidad comunitaria (Fernández A, 2008).

¿Qué diferencia la comunidad de la sociedad?

La comunidad como localidad más centrada y básica para el sujeto, la comunidad espacio visible, físico y concreto, la comunidad como mecanismo mediador entre el individuo y la sociedad.

La Sociología Marxista tiene como aporte fundamental la definición del ser humano como ser social, esto es que vive y se desarrolla en sociedad, lo que

presupone la pertenencia a la familia como grupo primario pero a su vez a una realidad intermedia entre la familia y la sociedad, la comunidad como meso realidad.

El mundo educativo no está ajeno a la preocupación por la atención a la diversidad que caracteriza a las sociedades modernas. Ampliar las posibilidades de los estudiantes, de forma tal que aprendan a utilizar sus recursos personales cuando se enfrentan a la educación, debe ser una tarea de todo el sistema de educación a nivel nacional, pero muy unido a través del mismo fin educativo con el resto de las agencias socializadoras. De hecho todas las acciones deben ir encaminadas a la atención a la diversidad desde lo individual de cada sujeto, en interacción con otros, consigo mismo, con el contexto, lo que forma parte del propio desarrollo cultural.

¿Qué fundamenta la interrelación de la escuela y la comunidad para la atención a la diversidad en función de la calidad desde una concepción desarrolladora de la personalidad?

El enfoque que a juicio de los autores ofrece una fundamentación más acertada al desarrollo de la personalidad desde lo psicológico es el histórico cultural cuyo iniciador es L.S. Vigotsky (1896-1934) quien con todo derecho, es el fundador y primer gran teórico de este enfoque.

Un ejemplo de ello es la Ley fundamental del desarrollo planteada por Vigotsky:

..."Cualquier función psicológica superior en el proceso del desarrollo infantil se manifiesta dos veces, en primer lugar como función de la conducta colectiva, como la organización de la colaboración del niño con las personas que lo rodean; luego, como una función individual de la conducta, como una capacidad interior de la actividad del proceso psicológico en el sentido estricto y exacto de esta palabra"

Al hacer un análisis de esta ley se puede expresar que cada momento del desarrollo de la personalidad se caracteriza por una peculiar y particular combinación de factores internos y externos, lo que se condiciona por las

vivencias que tiene el sujeto en esa etapa de su vida además de los nuevos logros o desarrollos psicológicos de la etapa. Por lo que hay que dedicar especial atención cómo se establece la interrelación de los centros la familia y al comunidad en función de las tareas propias de cada edad.

Por tanto se hace necesario la presencia de otros como bien destaca Vigotsky para el desarrollo de la personalidad, lo cual corrobora la necesidad de la interrelación de los centros docentes, la familia y la comunidad que permita un accionar donde se produzcan vivencias para que los sujetos puedan orientar su vida de una forma más plena y desarrolladora.

Se hace énfasis por tanto en que el preparar al ser humano para su vida y su inserción social significa que se implique en la construcción de sus propias estructuras de conocimiento, que se implique en el proceso de creación y transformación, en su propio proceso pedagógico. La inserción social depende de cómo llega lo mejor de la sociedad a él, lo que demanda conocer lo transmitido por la propia experiencia de quienes ya lo vivenciaron.

Aquí se evidencia el criterio de qué es una influencia educativa, desde lo planteado por el autor; Antonio Blanco (2001); “Acciones que se ejercen con el objetivo de asegurar la asimilación y reproducción de toda la cultura anterior, así como de las relaciones sociales existentes. Generalmente actúan como procesos de cooperación y comunicación social, y se pueden clasificar en: Intencionales y no intencionales, sistematizadas (centro docente) y no sistematizadas (otras agencias socializadoras), influencias especializadas (profesores, instructores) o no especializadas (padres, amigos, vecinos, entre otros)”

Se puede por tanto inferir la necesidad de aunar esfuerzos en función de que estas se conjuguen con un mismo fin educativo, no solamente para asimilar y

reproducir la cultura sino también para contribuir a transformarla. Esto es válido ya que en cada ser humano, se revelan los valores con que se enriquece la sociedad en su conjunto. Por eso es importante referir el por qué y para qué fundamenta además de lo psicológico, lo sociológico, filosófico y pedagógico, la interrelación de los centros docentes, la familia y la comunidad.

La familia aparece como insustituible, sus influjos educativos, proponen patrones de conducta a sus miembros, que están condicionados por la propia sociedad, la propia estructura social de la familia y por la educación familiar. La tarea principal de la familia es la socialización del sujeto, pues ésta constituye el espacio primario que permite la asimilación de la cultura humana y a su vez contribuye a perpetuarla.

Asimismo forman parte del entorno comunal las organizaciones y las instituciones sociales, presentes en la comunidad, estas desempeñan un papel importante y propician influencias educativas hacia todos los que en ella conviven. También las organizaciones de masas tienen como función principal, aglutinar y movilizar a las masas en el cumplimiento de tareas sociales útiles en las diferentes esferas: políticas, cultural, educativa, productiva y de salud, dado que deben buscar la transformación y beneficio general de la propia comunidad en cuestión, lo cual es válido para cualquier sistema social imperante, siempre que la comunidad se lo proponga.

Por otra parte las organizaciones y las instituciones agrupan valiosos recursos materiales y espirituales y una rica experiencia, que puestos en función de la orientación y educación ciudadanas, contribuyen a desarrollar la identidad comunitaria y a sensibilizar a los individuos para que participen consciente y creadoramente en la transformación de su realidad más cercana: La familia y la comunidad.

El vínculo entre la escuela y la comunidad, que se concreta en acciones orientadas a la solución colectiva de todas las influencias educativas, para garantizar el intercambio, la colaboración e integración en el proceso pedagógico

que se lleva a cabo en el centro docente y la contribución a necesidades educativas de la familia y la comunidad con la cuales interactúa.

La educación a la familia debe estar mucho más en la línea de abrir posibilidades y perspectivas que no en buscar recetas, o métodos tradicionales de las generaciones que le antecedieron, debe fomentar en todos sus miembros el respeto a la diferencia y el rechazo a la desigualdad, donde prevalezca y se comprenda el valor de los conocimientos, las ideas y los sentimientos, donde exista la disciplina personal a la vez que todos sus miembros puedan dialogar con absoluta confianza. La familia de hoy no está sola para defender las afirmaciones anteriores, pero las debe preservar con un esfuerzo sostenido y con una imaginación renovada (Cañedo Iglesias, G 2006).

La familia requiere de ser orientada adecuadamente para el desempeño de su labor educativa, en un primer momento por constituir la primera escuela del niño y donde recibe las influencias educativas más elementales y luego como continuadora de lo que el niño es capaz de aprender en el marco institucional escolar, así como el reforzamiento de las normas y patrones de conducta establecidos en el hogar desde las primeras edades.

Tanto la familia como la escuela deben abrirse para recibir las influencias positivas que repercutan en la educación integral del niño. Es expresarse en términos de considerar ambas instituciones como un sistema dinámico abierto que revela la continua interacción con el entorno, lo que es facilitado por la propia estructura y organización a nivel macrosocial y el carácter comunicativo de las personas, dispuestos a recibir y a ofrecer.

Es innegable que cuando la familia ejerce una influencia positiva en la educación y la formación de su descendencia, los progresos son más visibles y alentadores,

razones suficientes para valorar la importancia de una adecuada preparación de los padres para satisfacer las disímiles necesidades de los hijos.

Es ineludible el estudio minucioso de la problemática familiar para un mejor manejo y entendimiento de la familia, con particular énfasis en la búsqueda de soluciones a sus dificultades. Constituye un gran desafío, la orientación oportuna y sistemática que necesitan los padres para el ejercicio de su función educativa.

La acción de orientar es un hecho natural que ha estado siempre presente en todas las culturas y ha sido necesaria a lo largo de la historia para informar a las personas o ayudarlas a desarrollarse e integrarse social y profesionalmente.

Hay aspectos que no pueden obviarse en la orientación a la familia (Collazo y Puentes, 1992) sobre todo si se tienen cuenta el valor que poseen en el trabajo con las familias:

- La orientación debe considerarse como un proceso continuo, vital para todos los seres humanos a fin de prepararlos para la realización eficiente de las “tareas de desarrollo” para que logren desenvolverse con mayor independencia.
- La orientación significa ayuda y no imposición del punto de vista de una persona sobre otra. No es tomar decisiones por alguien, sino ayudarlo a resolver sus problemas, a desarrollar sus criterios y a responsabilizarse con sus decisiones.
- La orientación en sí misma contempla objetivos individuales y sociales, ya que a la vez redundando en beneficio del desarrollo pleno del hombre, lo hace capaz de aportar más a la sociedad.

La orientación familiar es un proceso de ayuda de carácter multidisciplinario, sistémico y sistemático dirigido a la satisfacción de las necesidades de cada uno de los miembros de la familia. Es un sistema de influencias socioeducativas encaminado a elevar la preparación de la familia y brindar estímulo constante para la adecuada formación de su descendencia. En el caso de las familias con hijos

con discapacidad, el proceso de orientación familiar reviste particular importancia por el nivel de preparación y estímulo necesarios para promover un modo de vida que se corresponda con las características inherentes y específicas de las mismas, y satisfacer las necesidades de estos niños de acuerdo con las normas establecidas por la sociedad.

El proceso educativo se complejiza aún más cuando estamos frente a una familia donde alguno de sus hijos presenta una determinada discapacidad. En estos casos la familia se somete, desde el mismo instante en que recibe la noticia del diagnóstico, a profundos cambios, para los cuales no siempre tiene la orientación y la preparación suficientes; es por ello la complejidad del trabajo de orientación, precisamente por las múltiples complicaciones y barreras que las mismas generan en su dinámica funcional, las cuales entorpecen el desarrollo favorable de todos sus miembros; en particular, el de los propios hijos, de ahí la imperiosa necesidad de que los docentes acometan las acciones de orientación con una preparación que le permita aplicar acciones específicas para alcanzar éxito.

Estas familias requieren de orientaciones precisas que incluyan una serie de conocimientos y ayudas concretas sobre qué hacer con los hijos, cómo, cuándo y para qué hacerlo. Es desarrollar actitudes y convicciones, estimular intereses y consolidar motivos y, de esta forma lograr la integración de los padres en una concepción constructiva sobre las personas deficientes y sus posibilidades en la sociedad.

La orientación familiar debe dirigirse a la búsqueda de posibilidades y perspectivas y no únicamente a la implantación mecánica de métodos y estilos de funcionamiento de generaciones anteriores. Es propiciar la creación de

mecanismos de funcionamiento propios que contribuyan al crecimiento de la familia como institución social sin desestimar los patrones de comportamiento establecidos por la familia de origen.

Para llevar a cabo las acciones de orientación y de preparación a la familia deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- La exploración de los problemas y la determinación de las necesidades básicas de aprendizaje (incluye la sensibilización de los padres)
- La programación de la acción educativa.
- La acción educativa y participativa (intervención)
- La evaluación.
- Los nuevos problemas y necesidades.

Analicemos entonces qué elementos debe tener en cuenta el docente para el trabajo con familias. El punto de partida para el trabajo es la etapa de identificación que incluye el conocimiento de la realidad objetiva en la que se organiza, vive y actúa. En este primer paso se recopila toda la información necesaria, lo que permite tener un conocimiento inicial de la familia. Aquí se incluyen:

- Los problemas familiares, cómo, dónde y desde cuándo se manifiestan.
- La extensión e intensidad de los mismos.
- La actitud y las opiniones de otras personas al respecto. En fin, un diagnóstico presuntivo que supone la formulación de una hipótesis que requiere ser comprobada y objetivizada.

Una vez identificada la familia, se debe comenzar el estudio multidisciplinario de la misma. Esta parte precisa de tener muy en cuenta que desde el mismo inicio del estudio de la familia, es importante que no se sienta agredida y para lograrlo es necesario que participe activamente en el proceso de diagnóstico. Cabría hablar entonces de un diagnóstico participativo, o sea, un diagnóstico que la incluya en el análisis de la situación, en un ambiente que propicie poner la investigación en

manos de los protagonistas, para que sean ellos quienes adopten posiciones y tomen decisiones sobre el qué, para qué y cómo diagnosticar en correspondencia con sus intereses y necesidades a partir de la definición de los problemas hasta la formulación de acciones para solucionarlos o atenuarlos.

El diagnóstico participativo es, sobre todo, un proceso educativo por excelencia. En él, la familia comparte experiencias, intercambia ideas y aprende colectivamente al profundizar e investigar su propia realidad sobre la base de causas objetivas, reales. Nadie mejor que la propia familia para entender y proporcionar recursos de ayuda basados en sus vivencias cotidianas.

La participación de la familia en todo el proceso de estudio rompe barreras que en ocasiones limitan el objetivo del diagnóstico; entre ellas la barrera de la comunicación y el nivel de interacción. No es un estudio de la familia, sino desde la familia y con la familia.

Para estudiar a la familia, hay que penetrar en su estructura, conocer el desarrollo de la misma. Es necesario concebir la estructura de ese desarrollo con un enfoque integral. El comportamiento hacia el niño debe analizarse no sólo desde el punto de vista biológico, sino desde la forma en que se afronta el “problema” de ese niño.

Para llevar a cabo un estudio multidisciplinario de este grupo social primario, es menester considerarlo como la integración de la diversidad y valorar el resultado de la herencia histórica de la misma. Por lo tanto, son elementos claves para este estudio: el sistema de relaciones que se establecen en la estructura del desarrollo de la familia, sus componentes y los roles que desempeñan cada uno de ellos, los límites y la autonomía de éstos y, como elemento esencial, el rol comunicativo entre ellos.

Es muy importante prepararse para indagar sobre la comunicación interfamiliar; es decir, qué, cómo y para qué comunica la familia, y hasta dónde se comunica. Es imprescindible al profundizar en la comunicación, hurgar no sólo en la que se realiza mediante la palabra, sino también mediante gestos y el contacto de piel a piel, que a veces son más necesarias que la propia palabra.

Para estudiar seria y detenidamente a la familia es necesario conocer: sus metas, la evaluación de la propia familia sobre su “problema”, la conducta de enfrentamiento del problema, la situación que conspira contra la estabilidad familiar, las debilidades de la familia, las fortalezas y las potencialidades de la familia, los mecanismos de adaptación y crecimiento, así como los estilos de comunicación.

Un aspecto de vital importancia es cómo se evalúa la familia. Ella tiene que sentirse respetada; por lo tanto, no se debe invadir su espacio. La familia debe evaluar su propia dificultad, lo cual obliga a reflexionar sobre sus propias reflexiones, valga la redundancia. Hay que respetar sus criterios y demostrarle que puede analizar los problemas por sí misma.

Así, es importante la indagación sobre las vivencias personales de sus miembros y el impacto causado en ellos por determinada situación comunicativa. Singular importancia tiene también el estado actual de la estrecha vinculación entre lo cognitivo y lo afectivo. Sólo mediante la profundización en el estudio de la familia se tienen elementos para arribar a un diagnóstico y evaluación de ésta sobre la base de sus necesidades.

Es necesario en extremo tener en cuenta la estrecha relación existente entre lo que piensan y expresan estas familias, las circunstancias en que viven y lo que realmente hacen, o dicho de otro modo, lo que piensan y lo que expresan deben ser el reflejo de la situación en que viven. No siempre esta relación se manifiesta de forma coherente, a veces piensan en algo que no se corresponde con la

actuación, o simplemente la forma de actuar no se corresponde con las necesidades de la situación en que viven.

Sin lugar a dudas, esta relación es vital, porque la transformación de la realidad de estas familias sólo se logra con una actuación mancomunada, en la que ellas asumen el papel protagónico a partir del conocimiento de esa realidad. No existen necesidades y acciones aunque cambiante y contradictoria, por la incoherencia entre lo que piensan, actúan y las situaciones en estas familias. El conocimiento pleno de las necesidades reales, contribuye a la aplicación de acciones de acuerdo con las necesidades. Este paso supone varios requisitos:

- Precisar las acciones a desarrollar con la familia en sí.
- Precisar las acciones a desarrollar con la familia para que trabaje o actúe con el niño.
- Establecer un orden jerárquico en el sistema de acciones.
- Garantizar el alcance múltiple de las acciones que se planifiquen, es decir que tengan un alcance multidimensional y multidireccional.
- Autorreflexión por parte de la familia y de los que trabajan con ella que propicie la valoración de la evolución o la involución ante el “problema”.

Ahora bien, con la aplicación de las acciones no basta para la preparación que requiere la familia. Se precisa de un seguimiento sistemático de las acciones diseñadas, tanto de la evolución general de la familia, como de la evolución del niño y la niña por parte de la familia. Es conveniente que la familia se autoevalúe de modo tal que arribe a sus propias conclusiones, por lo que sus miembros deben mantener un registro con las vivencias, las experiencias y los resultados concretos del trabajo ejecutado.

Por último, se hace indispensable la evaluación de las acciones diseñadas y la actualización del diagnóstico inicial. Resultan muy valiosos los criterios de los propios padres. En la medida en que los padres se percaten de los resultados diarios lentos, a veces de sus hijos, la situación inicial adquirirá paulatinamente otros matices, porque se habrán preparado para asumir una conducta tendente a la comprensión y la búsqueda de soluciones en el marco de las relaciones interpersonales de la familia.

Como es de suponer, el trabajo no culmina con la fría evaluación de la eficacia de las acciones diseñadas, porque la realidad cambia constantemente y siempre habrá más necesidades por resolver. Es fácil percatarse entonces del carácter cíclico de las mismas. Al evaluarla, no pueden omitirse ciertas reflexiones; por ejemplo, si la familia y el niño han evolucionado, cabe afirmar que las acciones diseñadas fueron adecuadas; si, por el contrario, involucionan, retroceden o se estancan, no cabe duda de que las acciones diseñadas no se corresponden con las necesidades concebidas y, lógicamente, no hubo certeza en el diagnóstico establecido.

En ambos casos, se retoma el diagnóstico como nuevo punto de partida para establecer un nuevo ciclo. Primero, para actualizar el estudio y las necesidades, y escalar peldaños superiores en el desarrollo estructural y armónico de la familia; segundo, para profundizar en el estudio, rediseñar y redefinir las acciones en correspondencia con las verdaderas necesidades que, lógicamente, se basan en la certeza del diagnóstico. El objetivo del nuevo diagnóstico es ampliar o profundizar en los conocimientos sobre la realidad actual de la familia con vista a lograr la solución del “problema”.

El alcance cíclico de las acciones no significa la repetición mecánica de cada paso, sino el establecimiento de un orden lógico en forma de espiral que permita alcanzar niveles de solución y calidad más elevados en cada etapa. El rol protagónico de los padres permite afrontar las reacciones emocionales, cognitivas y sociales de los hijos; apreciar de manera más objetiva los cambios de actitud de estos; experimentar cambios positivos en los niveles de estrés; valorar las

capacidades del niño y el sentido de competencia en la atención de estos, todo lo cual repercutirá en más armonía, seguridad y estabilidad del hogar.

La diversidad desde lo sociológico, pedagógico, biológico, psicológico, es una categoría que expresa las diferencias presentes no solamente en cada sujeto, sino también en grupos de sujetos. La interrelación de las acciones educativas de la familia en la comunidad debe propiciar un sistema de influencias educativas coherentes.

El trabajo con familias tengan o no hijos con discapacidad, no es tarea fácil, de hecho parece una utopía, pero una utopía realizable. Dar amor a los niños y a sus familiares es comprenderlos y respetarlos.

El hecho de reconocer la no existencia de universidades para aprender el rol que nos corresponde como padres y de considerar en cierto modo que el aprendizaje como padres es por excelencia por ensayo y error, constituyen elementos que hablan a favor que para el desempeño de una labor educativa dentro del seno familiar se necesita de preparación; en modo alguno puede dejarse a la espontaneidad de los padres.

Bibliografía

- Arias, Héctor. La comunidad y su estudio. Ed. Pueblo y Educación. C. Habana, 1995
- Corral Ruso, Roberto. Historia de la psicología (Apuntes para un libro de texto) Ed. Félix Varela, 2003.
- Díaz, Cecilia. Experiencia de recuperación histórica – cultural. Cantimplora, una semilla plantada en buena tierra. Ed. ALFORJA. Costa Rica, 1983

- Gómez Cardoso, Ángel Luis (2007). Estrategia educativa para la preparación de la familia del niño y de la niña con diagnóstico de retraso mental. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. Camagüey.
- San Turnill, Benjamín. Metodología de la participación en la comunidad. Ed. Cinco Estrellas. Guatemala, 1995.
- Núñez, Aragón; Castillo Silvia. Manual del promotor. Para la vida. Ed. Pueblo y Educación. C. Hab, 1994.
- Ministerios de Educación de Cuba. Documento trabajo comunitario integrado. MINED. C. Hab, 1996.
- Haknecker, Marta. El condado. Construyendo casas y transformando al ser humano. Ed. Cien. C. Hab, 1996..
- _____ (2007) La familia y la cultura de la diversidad. Vía Internet [http:// www.monografias.com](http://www.monografias.com)
- Castro Alegret, Pedro Luis. (1995) Familia, sexualidad y discapacidad.- Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Collazo Delgado, Basilia. (1992) La orientación en la actividad pedagógica / Basilia Collazo Delgado, María Puentes Albá.- Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Espinosa Rabanal, Almudema. (1995) Iguales, pero diferentes. Un modelo de integración en el tiempo libre.- Madrid: Editorial Popular.
- _____ (2008). El maestro y la familia del niño con discapacidad. Editorial Pueblo y Educación. ISBN 978-959-13-1794-0
- _____ (2008). El niño y la niña con diagnóstico de retraso mental: manual de ayudas para la familia. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria, 2008. ISBN 978-959-16-0848-2 (Libro digital).
- _____ (2008). Estrategia educativa para la preparación de la familia del niño y de la niña con diagnóstico de retraso

mental. Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, 2008. Ciudad de La Habana ISBN 978-959-16-0847-5. (Tesis doctoral)

- _____ (2007). Familia e Intervención Temprana. En Revista El amor nos hace crecer. Revista para padres y maestros. Número Inaugural. Publicada por el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo A. C. de México, **CEIDE**, y el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, **ICCP**, de Cuba.
- _____ (2001). La familia del niño con Síndrome de Down: una conceptualización operativa / Ángel Luis Gómez Cardoso, Olga Lidia Núñez Rodríguez.- p. 14-17.- En Revista Contacto (México). Edición Especial.
- _____. (1999) Propuesta de un Diseño de Ayudas para la familia del niño con Necesidades Especiales. Una vía de Trabajo Social. Tesis en opción por el título de Master en Trabajo Social, Universidad de Camagüey.
- _____. (2003) Comunicación y amor: elementos esenciales para el cumplimiento de las funciones familiares en el seno de la familia del niño con Síndrome de Down. Publicación Electrónica. Página Web www.astrolabio.net y www.monografías.com.
- Jiménez Paco (1999). De Educación Especial a Educación en la Diversidad. España. Editorial Aljibe
- Lorenzo M. Pérez Martín...-/et al/La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo (2004) /...-La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mohanty, C.T (1990). On race and voice: challenges for liberal education in the 1990. En Cultural Critique, No 14, Winter1989-1990.

- Núñez Aragón, Elsa (1995). ¿Qué sucede entre la escuela y la familia?- Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (2005). Familia y Escuela 2. Algunas dificultades con los niños, niñas y sus familias que el maestro debe conocer Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Padrón Echevarría, Ana Rosa (2000). Comunicarnos en la familia. (Material Mimeografiado).- La Habana.
- Torres González, Martha (2004). Comunicación y familia. Material Power Point. La Habana.
- Vigotsky, L.S Obras Completas . TOMO V. Editorial Pueblo y Educación Primera reimpresión, 1995. (3). Blanco, Antonio. Introducción a la Sociología de la educación. Ed. Pueblo y educación. C.Habana; 2001.
- VIRURU, R (2002). Colonized through language: the case of early childhood education. En Contemporary Issues in Early Childhood.

La Zona de Desarrollo Próximo. Su diagnóstico desde una concepción integradora

Dr. C. Svetlana A. Akudovich (10)

Dr. C. Caridad R Zurita Cruz (11)

Resumen

Los elementos expuestos en este artículo parten de categoría y el concepto de Diagnóstico se constituye en un instrumento general para todo el proceso de obtención y construcción del conocimiento. Se hace énfasis en que se deberá garantizar una educación y una enseñanza desarrolladora, partiendo de los componentes que caracterizan las necesidades y potencialidades de cada educando y los múltiples factores que intervienen en ello. Se profundiza además, en el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y su importancia para la identificación de potenciales en el desarrollo.

El aspecto clave en el enfoque actual del proceso de diagnóstico y evaluación es la búsqueda de las potencialidades del desarrollo. La necesidad de tomar en cuenta las potencialidades del desarrollo del niño en el estudio diagnóstico fue señalada por L.S.Vigotsky hace varias décadas atrás, cuando él propone en la evaluación del estado del desarrollo tener en cuenta no solo las funciones que ya han madurado, sino también los que están en el proceso de maduración; no solo evaluar el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo, ya que "...en cada edad los procesos de la enseñanza y educación dependen directamente no tanto de las particularidades presentes organizadas y maduras del niño, como de las que se hallan en la zona de desarrollo próximo." (Vigotsky L. S. 1991)

La incorporación de la zona de desarrollo próximo dentro del proceso de diagnóstico para la atención educativa constituye un aspecto central que sustenta un nuevo enfoque en nuestro país, posibilitando centrar el estudio en las potencialidades del desarrollo de los niños, los adolescentes y los jóvenes, el todo el proceso de su actividad y no solamente en sus resultados finales. Lo anteriormente planteado nos lleva a la siguiente interrogante: ¿Cómo interpretar el concepto de la zona de desarrollo próximo con fines diagnóstico?

Para realizar el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo resulta necesario definir los conceptos esenciales que facilitan la comprensión del concepto con fines diagnóstico y determinar los indicadores que precisan su significado y esclarecen en gran medida la manera de operacionalizarlo.

En su sentido teórico el concepto establece una distancia entre lo que los sujetos pueden hacer por sus propios medios como producto del desarrollo (nivel del desarrollo actual) que es en lo que se centra toda la evaluación estática y lo que puede aprender gracias a la ayuda de los otros (ZDP), en lo que se centra el enfoque actual del proceso de diagnóstico para la atención educativa ya que el propio Vigotsky define este concepto como: "...no otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel del desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz."(Vigotsky L. S. 1979)

La zona de desarrollo próximo no es una formación predeterminada en el sujeto, sino en la que se crea en la colaboración conjunta con las otras personas. La educación es el impulsor principal del desarrollo del niño; pero con él también se relacionan las interacciones que establece el niño con la familia, la comunidad, en cualquier contexto social donde vive y se desarrolla el mismo.

Partiendo de la consideración de la zona de desarrollo próximo como un espacio construido socialmente se considera que la ayuda y la posibilidad de la transferencia son los indicadores básicos de este concepto, unidos a la consideración de los niveles del desarrollo real y potencial.

De una manera resumida se pasa a continuación a la explicación lo que significan los aspectos básicos que hay que tomar en cuenta cuando se habla de la zona de desarrollo próximo.

Partiendo de la propia definición de Vigotsky L. S. el nivel del desarrollo real (actual) es el desarrollo presente real del sujeto, que se expresa en sus cualidades psicológicas actuales, mientras que del nivel de desarrollo potencial es un espacio ulterior del progreso. Este nivel corresponde con la cualidad que tienen las funciones y formaciones psicológicas de continuarse desarrollando, de completar su formación o de formarse. Expresa la posibilidad de desarrollo de las estructuras y funciones psíquicas a partir de la interacción entre el sujeto y determinadas circunstancias que se lo propicien.

En el caso de diagnóstico de nivel de desarrollo potencial se expresa en la posibilidad de que el alumno tiene de cambiar su modo de actuación a partir de la ayuda de “otros” (maestro) o cualquier otro compañero más capaz.

A continuación se pasa entonces al análisis más explícito de los niveles de ayuda, los cuales constituyen uno de los indicadores importantes del presente estudio ya que la introducción de los niveles de ayuda en el proceso de diagnóstico permite modelar el proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido es importante hacer una diferenciación de los dos conceptos: los niveles de ayuda y los tipos de

ayuda que al parecer poseen el mismo significado, pero se diferencian entre sí. Su semejanza está dada por su fin, o sea, la activación de las potencialidades de desarrollo de los sujetos y la diferencia radica en su organización. Se entiende por los tipos de ayuda un conjunto de apoyos que posibilitan la activación de las potencialidades del desarrollo de los sujetos (alumnos) que se estudian en el proceso de diagnóstico. Y cuando estos tipos de ayuda se estructuran de los más generales a los más específicos se habla de los niveles de ayuda. De este modo los niveles de ayuda son la estructuración consciente de los tipos de ayuda en orden determinado.

Varios tipos de ayuda pueden estar estructurados en un nivel, pero varios niveles no pueden tener los mismos tipos de ayuda.

La determinación de los tipos de ayuda que serán utilizados en el estudio diagnóstico y su estructuración en los niveles depende del objetivo y contenido de las pruebas diagnósticas, de las particularidades de los alumnos, además de las experiencias del evaluador (maestro o especialista) en este proceso.

La aplicación de los niveles de ayuda constituye el centro de la fase de la instrucción durante la realización del experimento instructivo de diagnóstico y subraya el papel decisivo del docente en la dirección de esta actividad, que promueve la interacción entre él y el niño, el adolescente o el joven, para que se apropie del modo de solución de la tarea. En el caso de los niños pequeños y los alumnos con retraso mental es importante desglosar los niveles de ayuda muy rigurosamente siempre que sea posible, se debe introducir entre ellos un nivel relacionado con las acciones prácticas con los objetos, por la importancia de la forma material o materializada para ellos en la formación de la acción intelectual.

Además de los niveles de ayuda la posibilidad de transferencia constituye otro indicador importante para el estudio de la zona de desarrollo próximo en los niños, los adolescentes y los jóvenes.

Según Torres M. (2002) transferencia es utilizar, trasladar, aplicar un conocimiento o estrategia de solución del problema en situaciones nuevas o similares. Coincidiendo con esta definición, se considera que además es necesario la introducción de los términos “en colaboración con el adulto “para dar connotación social a este proceso, el cual es el resultado de la asimilación por parte de los niños, los adolescentes y los jóvenes del modo de la solución de la tarea en el proceso de interacción con el docente o especialista.

Cualquiera de estos tipos de la transferencia que se proponen en dependencia del contenido de las tareas diagnósticas explicita las posibilidades reales del estudio del concepto de la zona de desarrollo próximo, ganando en la profundidad de este estudio mucho más que la mera definición si realizó o no realizó el niño, el adolescente o el joven la transferencia.

En el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo en el contexto educativo, los dos indicadores (niveles de ayuda y posibilidades de transferencia) posibilitan el estudio de las potencialidades del desarrollo y deben ser considerados en este proceso.

En relación con el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo se utiliza simultáneamente el concepto de potencialidad, el cual se usa indistintamente y se confunde muchas veces con las capacidades, habilidades, los aspectos positivos que posee el alumno. Se considera importante llegar a una definición de la potencialidad o al menos expresar lo que se está entendiendo por ella, debido a las implicaciones teóricas y metodológicas que tiene este concepto.

En el análisis del concepto de la potencialidad se debe partir de la consideración del concepto potencial que aparece en el diccionario como “lo que puede suceder o existir, pero no existe aún, es una fuerza de potencia que algún día podemos aprovechar”. (Alvero F. 1988). De este modo las potencialidades que se están buscando en el proceso de diagnóstico, son “las funciones psíquicas que no han madurado todavía”, que están en el proceso de desarrollo, pero que deben desarrollarse bajo la influencia del medio social que rodea al alumno, el cual puede entorpecer o favorecer el desarrollo de ellos. De este modo, el concepto adquiere la connotación social, siendo el sinónimo del concepto de la zona de desarrollo próximo, o sea, se identifican las potencialidades con la zona de desarrollo próximo. Por lo que las capacidades positivas o conservadas en los alumnos pueden constituir la base para el desarrollo de las potencialidades.

En la literatura contemporánea se puede apreciar el uso simultáneo de las definiciones “diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y las funciones cognitivas que están en la zona de desarrollo próximo”. En relación con esto es necesario considerar que cuando se aplican diferentes tareas diagnósticas para estudiar la zona de desarrollo próximo o potencialidades del desarrollo a través de la operacionalización de los niveles de ayuda y de la transferencia se está buscando la zona de desarrollo próximo de tal o cual función psíquica que se propone para el estudio. De tal modo, la zona de desarrollo próximo de cada función sería diferente en diferentes funciones en dependencia de la asimilación de la ayuda brindada y de la transferencia de lo aprendido a situación similar que posibilita juzgar sobre su amplitud.

Por la amplitud se entiende la extensión de la zona de desarrollo próximo que se expresa en términos de amplia y estrecha. Se considera que la zona de desarrollo próximo es amplia si el alumno es receptivo para la ayuda, asimila la ayuda y la aplica en situaciones semejantes (transferencia) o para mejorar la realización de la misma tarea y estrecha cuando el alumno no asimila la ayuda brindada y no

mejora la solución de la tarea después de recibirla. A pesar de que la amplitud se expresa solamente en dos términos, la misma puede tener diferentes matices en dependencia de los niveles de ayuda asimilados por los niños, los adolescentes y los jóvenes en la solución de las tareas y los tipos de la transferencia que manifestó. En el caso de los alumnos con retraso mental, sobre todo se debe prestar atención en la evolución de la solución de la tarea después de recibir la ayuda, para ofrecer los juicios sobre la amplitud de la zona de desarrollo próximo.

Independientemente de estos aspectos la amplitud y la estrechez de la zona de desarrollo próximo pueden estar condicionados por el binomio cognición-afectividad, donde se pone de manifiesto la relación de dependencia mutua entre ambos fenómenos en el proceso de diagnóstico.

¿Qué se entiende por el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo?

“Por el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo se entiende un proceso encaminado a la búsqueda de las potencialidades del desarrollo de los niños, los adolescentes y los jóvenes sobre la base de la introducción de los niveles de ayuda y evaluación de los tipos de transferencia, que han manifestado ellos después de la ayuda recibida y el fin del cual es promover el desarrollo de todos”. (Akudovich, S. 2004).

¿Cómo realizar el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo?

A continuación ofreceremos algunos recursos metodológicos que orientan en la organización, ejecución y evaluación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo en el contexto del diagnóstico escolar.

La etapa de preparación.

La etapa de preparación, como su nombre lo indica, constituye la primera fase en el desarrollo de todo el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los niños, los adolescentes y los jóvenes. Es una de las etapas más difíciles y esenciales, ya que constituye la base para el desarrollo de las demás.

En ella el agente educativo debe definir el objetivo(os) que persigue en el proceso, en relación con los contenidos de los programas que van a trabajar y las funciones psíquicas (procesos psíquicos) o áreas del desarrollo que serán el objeto de estudio.

¿Cómo debe proceder?

Él debe:

Realizar el análisis de los programas escolares donde se encuentra el niño, el adolescente o el joven.

En este análisis debe dirigir sus esfuerzos hacia:

- Análisis de los objetivos y contenidos de los programas que se trabajan en diferentes áreas o asignaturas.
- Precisión de los contenidos y de las funciones psíquicas (procesos psíquicos) o áreas del desarrollo que serán el objeto de estudio.
- Siempre debe recordar que el punto de partida será lo que el niño, el adolescente o el joven puede realizar solo para llegar al estudio de lo que él puede hacer con la ayuda de los demás.

Una vez determinados los objetivos se prosigue a la selección de la actividad de evaluación que responda a los objetivos seleccionados. En esta selección hay que tener en cuenta los siguientes requisitos:

Deben estar contextualizadas, o sea, corresponder con los objetivos y contenidos de los programas que recibirá el niño, el adolescente y el joven en el grado escolar correspondiente y con sus experiencias en el centro educativo, es decir en el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como otros aspectos importantes como su historia escolar, su realidad socio- cultural entre otros aspectos.

Tienen que presentar cierta dificultad en su realización para poder introducir los niveles de ayuda y comprobar hasta dónde llega el niño, el adolescente y el joven en la solución de las tareas presentadas después de recibir la ayuda por parte del docente o especialista.

Las mismas deben ser seleccionadas teniendo en cuenta las particularidades del desarrollo del niño, el adolescente y el joven en la etapa que se realiza el estudio. No debe olvidarse que el diagnóstico es un proceso dinámico y que debe proporcionar los elementos de cambio inmediato, por pequeños que sean, en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por lo tanto, se opta siempre, que sea posible, por los procedimientos sencillos antes que por extremadamente complejos, pero siempre con cierta dificultad para el niño, el adolescente y el joven.

Es necesario asegurar el conocimiento profundo de la actividad a realizar por parte del docente. De esta manera se garantiza una aplicación correcta sin vacilaciones que confundan al niño, al adolescente o al joven, y una interpretación adecuada de los resultados.

Debe recordarse, que el recurso de las actividades seleccionadas como pruebas diagnósticas se contempla como una fuente más de información que nunca debe considerarse como suficiente para decidir la estrategia de la intervención pedagógica completa.

En la selección de las pruebas diagnósticas el docente debe considerar que cada una posea su variante análoga, por lo que cuando se selecciona la misma, se debe proceder a la elaboración de su variante análoga por el modo de solución. En relación con esto hay que tener en cuenta los siguientes requisitos metodológicos:

- Las pruebas análogas deben perseguir los mismos objetivos que las pruebas principales.
- Deben presentar el mismo nivel de dificultad para el niño, el adolescente o el joven.
- Deben diferenciarse por el contenido.

Una vez seleccionadas las pruebas diagnósticas se procede a la precisión de los niveles de ayuda y de los tipos de la transferencia, considerando los mismos como indicadores para el estudio de la zona de desarrollo próximo.

Antes de estructurar los niveles de ayuda el docente debe conocer que:

- La ayuda debe estar ajustada a las características del niño, el adolescente o el joven y a la situación que se presenta en forma de prueba diagnóstica.
- Debe movilizar y activar los conocimientos del niño, el adolescente o el joven
- Debe provocar la actuación del niño, el adolescente o el joven en la dirección que señala el docente.

Considerando que el proceso de diagnóstico es un proceso de modelación de la enseñanza- aprendizaje en las condiciones específicas, una de las sugerencias que ofrecemos al docente está relacionada con la necesidad de estructuración de

la ayuda en niveles (desde los más generales hasta los más específicos). Esta estructuración posee varias ventajas:

- Facilita la aplicación de las actividades o pruebas diagnósticas siguiendo un orden determinado.
- Posibilita obtener los datos sobre el nivel de ayuda que necesita el niño, el adolescente o el joven para solucionar la prueba.
- Facilita el procesamiento cualitativo y cuantitativo de la información obtenida.
- Ofrece los elementos importantes que sirven como punto de partida para la elaboración de las caracterizaciones de los niños, los adolescentes o los jóvenes y de las estrategias de atención pedagógica.

Cuándo se trata de los alumnos con retraso mental, se sugiere que mientras más desglosados sean los niveles de ayuda, más información valiosa se puede obtener sobre posibilidades potenciales de estos alumnos. El propio maestro debe determinar en cuántos niveles se estructura la ayuda (no existe una receta para estos fines). Pero siempre que sea posible introducir el nivel relacionado con las acciones prácticas con los objetos.

A continuación se presentan algunas sugerencias de cómo el docente puede estructurar la ayuda en los niveles, las cuales no constituyen la alternativa única, sino más bien la guía para la acción, que puede ser enriquecida por el propio maestro. En la propuesta se estructura la ayuda en cinco niveles, considerando que los alumnos con retraso mental por poseer las características específicas de su desarrollo necesitan más ayuda para poder solucionar la tarea.

En esta dirección se sugiere que:

- El primer nivel de ayuda debe estar relacionado con la reorientación de la actividad y la comprobación de la comprensión de la tarea por parte del alumno.

Las orientaciones elaboradas por el maestro para que el alumno ejecute la tarea, que se expresan a través de las consignas dadas para el alumno en esta etapa de reorientación adquieren una connotación especial. Se trata de volver a orientar al alumno (reorientarlo) y comprobar la comprensión de la tarea por parte de él, para evitar que la solución incorrecta se dé debido a la incomprensión de lo que él debe realizar.

La eficacia de la ejecución de la tarea depende de cómo el niño, el adolescente o el joven reciben la base orientadora. En el caso del primer nivel de la ayuda la base orientadora estará representada en forma verbal sobre la base de las consignas o instrucciones que se le ofrecen al niño, el adolescente o el joven. Por eso el docente debe asegurarse de la claridad de las instrucciones que serán presentadas y prever cómo él comprobará la comprensión por parte del evaluado de lo que él debe hacer. Esto se puede hacer sobre la base de las preguntas como: "¿Comprendiste lo que debes hacer?, ¿Dime qué es lo que debes hacer?" entre otras previstas por el evaluador.

- El segundo nivel de ayuda (estimulación verbal) también puede estar presentado en forma verbal.

En este nivel el docente puede:

Elaborar las preguntas de apoyo.

Elaborar las preguntas sugestivas que dirigen al niño, al adolescente o al joven hacia la solución correcta de la tarea.

Aprobar las acciones correctas del niño, el adolescente o el joven.

Insinuar los errores que está cometiendo.

- El tercer nivel de ayuda se relaciona con la introducción de las acciones prácticas con los objetos, considerando la importancia de la forma material

o materializada para el niño pequeño o el alumno con retraso mental en la formación de la acción intelectual.

Dentro de las acciones prácticas que puede introducir el docente pueden estar en dependencia de las pruebas diagnósticas: las acciones de manipulación, las acciones de modelación, realización de dibujos, reproducción de los contornos de los objetos con ayuda de lápiz y otros. En el caso de las tareas verbales este nivel de ayuda puede estar ajustado a los contenidos de la tarea.

- El cuarto nivel de ayuda estará representado en forma de demostración directa de cómo cumplir la tarea.

En este caso el docente debe preparar la demostración de modo que el niño, el adolescente o el joven se apropie de la acción(es) que debe realizar para poder cumplir la tarea. La demostración de modo de solución de la tarea no puede confundirse con la simple resolución de la tarea en lugar del alumno, sino ponerlo en condiciones de apropiarse de la esencia de la tarea a través de la propia demostración del docente.

- El quinto nivel de ayuda estará relacionado con la enseñanza más prolongada de la forma de cumplir la tarea.

En su esencia es un ejemplo de modelación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual el niño, el adolescente o el joven deben apropiarse del modo de solución de la tarea. Se sugiere realizar la estructuración de esta etapa con el apoyo en la misma tarea o de tarea similar que facilita el aprendizaje del modo de actuación.

Para precisar los tipos de transferencia el docente puede orientarse por diferentes variantes, ya que este proceso es flexible, depende del contenido de la tarea diagnóstica. Entre las variantes metodológicas de los tipos de la transferencia pueden estar: **Transferencia total y parcial.**

Transferencia total si el niño, el adolescente o el joven transfieren lo aprendido a la situación nueva, semejante, lo que demuestra su apropiación del modo de solución de la tarea. En la aplicación de la tarea análoga significa la resolución completa de la tarea en su nuevo variante.

Transferencia parcial. Si el niño, el adolescente o el joven transfieren parcialmente lo aprendido, no resuelve la tarea nueva por completo, pero demuestra que se apropió parcialmente del modo de su solución.

El nivel alto y bajo de transferencia

Nivel alto de transferencia- si el niño, el adolescente o el joven transfieren totalmente lo aprendido a una nueva situación, demostrando el modo de solución de la tarea.

Nivel bajo de transferencia - si no transfiere lo aprendido a la situación semejante. Estos tipos de transferencia el docente los puede utilizar en las tareas no verbales.

En las tareas verbales son más apropiados los tipos de transferencia propuestos por A. Ivanova:

- Transferencia completa en forma verbal.
- Transferencia parcial en forma verbal.
- Transferencia completa en acciones.
- Transferencia parcial en acciones.
- Transferencia completa en forma verbal –si el niño, el adolescente o el joven transfieren lo aprendido a una situación semejante y explica por qué lo hizo así.

- Transferencia parcial en forma verbal-si transfiere lo aprendido a una situación semejante, pero no siempre explica por qué lo hizo así.
- Transferencia completa en acciones-si transfiere la tarea en acciones, pero no explica por qué lo hizo así.
- Transferencia parcial en acciones- si transfiere parcialmente la tarea en acciones, pero no dice por qué lo hizo así.

Cualquiera de estas variantes puede estar ajustada a los contenidos de la tarea. Esta propuesta de las variantes de transferencia no es única y acabada, sino puede ser modificada y enriquecida por el propio docente. Después de precisar los niveles de ayuda y los tipos de transferencia el docente debe preparar el registro de observación y control de las tareas que realiza el niño, el adolescente o el joven.

El mismo constituye un protocolo donde se anotan las respuestas del niño, el adolescente o el joven correspondientes a diferentes momentos del proceso de la solución de la tarea. Por eso, el docente debe precisar en el registro los aspectos que serán el objeto de análisis y evaluación posterior: aspectos relacionados con los indicadores de la zona de desarrollo próximo, momentos del desarrollo del proceso de diagnóstico en diferentes fases de la etapa de ejecución, dejando espacio para las anotaciones de las respuestas del niño, el adolescente o el joven.

La etapa de ejecución.

Los aspectos esenciales de esta etapa donde se pone de manifiesto la aplicación de las fases sucesivas del experimento instructivo de diagnóstico con las

modificaciones que se introducen en él para el estudio de la zona de desarrollo próximo.

Para el desarrollo de esta etapa el docente debe conocer que:

- La primera fase estará relacionada con la ejecución independiente de la tarea por parte del niño, el adolescente o el joven para poder constatar el nivel de desarrollo actual del proceso psíquico que se estudia a través de la prueba diagnóstica. En esta fase el docente no debe intervenir, solo observar y anotar en el registro las respuestas del niño, el adolescente o el joven.
- La próxima fase- instrucción está relacionada con el suministro de la ayuda a través de los niveles que brinda el maestro para que el niño, el adolescente o el joven se apropie del modo de solución de la tarea.
- Esta apropiación se manifiesta en la tercera fase, cuando se le propone al niño, al adolescente o al joven la misma tarea a resolver después de recibir la ayuda por parte del docente. En esta fase la función del docente es observar y registrar las respuestas del niño, el adolescente o el joven.
- El desarrollo de la fase de aplicación de la prueba análoga, donde se valoran las posibilidades de la transferencia de lo aprendido a situaciones semejantes manifiesta el grado de apropiación del modo de solución de la tarea que logra el niño, el adolescente o el joven después de las instrucciones.

La introducción de la fase de "doble instrucción" dentro del experimento instructivo de diagnóstico ofrece una posibilidad más para que el alumno con retraso mental se apropie del modo de solución de la tarea y mejore la realización. En esta fase se aplican los mismos niveles de ayuda que en la primera fase de instrucción.

En la fase final del desarrollo del experimento instructivo de diagnóstico se presenta la tarea análoga dando al alumno una posibilidad más de demostrar su apropiación del modo de solución de la tarea.

Este esquema de aplicación del experimento instructivo de diagnóstico posibilita al docente la valoración de la variabilidad o cambio en el modo de la solución de la tarea en varias ocasiones, lo que permite la valoración de todo el proceso de la actividad y evita las conclusiones anticipadas sobre las posibilidades de aprovechar la ayuda por parte del alumno con retraso mental y transferirla a situaciones semejantes.

En esta etapa se pone de manifiesto la interacción entre el docente y el niño, el adolescente o el joven en torno a la solución de la tarea(as) que condiciona la dirección y mediación o guía del docente como persona más experimentada sobre el alumno.

En esta etapa el docente debe:

- Crear un clima favorable que transmite la confianza en las posibilidades del niño, el adolescente o el joven para realizar la tarea, establecer una relación emocional positiva que garantice el éxito de la actividad.
- Lograr la motivación para la actividad presentada.
- Garantizar las condiciones adecuadas del local: orden, limpieza, espacio, iluminación etc.
- Ofrecer las instrucciones necesarias con claridad antes de comenzar la tarea.
- Evitar las distracciones provenientes del exterior, ya que estas pueden alterar los resultados.
- Realizar el registro de todo el proceso de la solución de la tarea en el protocolo.

Para lograr la interacción con el niño, el adolescente o el joven y la dirección de este tipo de actividad, el docente debe:

- Controlar el centro de la atención de la actividad del niño, el adolescente o el joven.
- Presentar gradualmente la ayuda a través de los niveles.
- Posibilitar todo el tiempo necesario para que el del niño, el adolescente o el joven realice la tarea.
- Mantener el clima emocional positivo durante toda la realización de la tarea.

Una vez concluida la etapa de ejecución se procede a la próxima etapa que refleja la evaluación de este proceso en el contexto del diagnóstico escolar.

La etapa de evaluación.

En esta etapa se realiza la evaluación de la información obtenida sobre la base del procesamiento e integración de los datos recogidos a través de la unidad de los dos enfoques: cualitativo y cuantitativo del diagnóstico, que garantizan la integralidad en el estudio de la zona de desarrollo próximo del niño, el adolescente o el joven en el contexto del diagnóstico.

Pero a pesar de la unidad dialéctica entre estos enfoques, la evaluación cualitativa debe predominar, pues la misma permite realizar la valoración de todo el proceso de la realización de la actividad por parte del niño, el adolescente o el joven, detectando la evolución o sus progresos en la apropiación del modo de solución de la prueba diagnóstica.

La evaluación cuantitativa constituye la base para la elaboración de las escalas valorativas y los perfiles del desarrollo (real y potencial). Para realizar la evaluación cuantitativa el docente debe:

- Elaborar las escalas de evaluación en dependencia del contenido de las tareas diagnósticas. Pueden ser las escalas de 3 o 5 puntos respectivamente.

Para elaborarlas el docente debe conocer que:

- Los datos extremos de las escalas deben corresponder a la puntuación máxima y mínima correspondiente y el intervalo intermedio debe corresponder a los niveles de ejecución de la tarea en dependencia de su proceso de realización.
- La puntuación máxima (3 o 5 puntos) se otorga si el alumno realiza correctamente la tarea y la mínima, 1 punto, si no la realiza.
- La evaluación cuantitativa ayuda a precisar la variabilidad (cambio) en la resolución de la tarea por parte del alumno después de la introducción de los niveles de ayuda (en la tarea principal) y en la tarea análoga (transferencia), también apoya la elaboración de los perfiles del desarrollo (real y próximo).

La evaluación cualitativa debe considerarse como eje central de todo el proceso de la evaluación, ya que permite al docente evaluar no solo el resultado final, sino todo el proceso de la solución de la tarea. Para la realización de la evaluación cualitativa el docente debe valorar los siguientes aspectos:

- Motivación del niño, el adolescente o el joven por la tarea.
- Nivel de la ayuda que necesitó el niño, el adolescente o el joven, precisando el tipo de la ayuda que se encuentra en este nivel.
- Cómo retomó la ayuda.
- Si la pudo aprovechar en la solución de la tarea.

- Cambios ocurridos en la realización de la tarea después de la ayuda recibida.
- Posibilidades de la transferencia de lo aprendido a una situación semejante.
- Nivel de la ayuda de la que se apropió para mejorar su nivel de transferencia.
- El cambio cualitativo final visto desde todo el proceso de la realización de la actividad.

De este modo el docente puede establecer su pronóstico acerca de la amplitud de la zona de desarrollo próximo de los procesos psíquicos o áreas del desarrollo que fueron el objeto de estudio. Teniendo en cuenta la amplitud de la zona de desarrollo próximo la misma será estrecha si el niño, el adolescente o el joven no asimiló la ayuda brindada y no mejoró la solución de la tarea después de recibirla y será amplia si demostró ser receptivo para la ayuda, la asimiló y pudo transferir lo aprendido en la situación semejante o mejorar la solución de la tarea. Pero entre estos dos polos de la amplitud hay una serie de matices que el docente debe tener en cuenta para la evaluación cualitativa de los resultados. En relación con esto él debe prestar la atención a los niveles de ayuda que necesitó el niño, el adolescente o el joven y a los tipos de transferencia que él manifestó ya que estos serán diferentes en cada uno y, por lo tanto, la amplitud de la zona varía en dependencia de estos dos indicadores.

La amplitud de la zona de desarrollo próximo sirve a su vez de indicador para juzgar sobre los futuros pronósticos acerca de la capacidad de aprendizaje del niño, el adolescente o el joven. Pero este no es el único indicador, hay que verlo en un conjunto de factores internos y externos que pueden intervenir, entre los cuales están: las condiciones sociales de vida y educación, el estado físico y psicológico, el entorno familiar y escolar, particularidades individuales, entre otros aspectos.

Una vez concluida la etapa de evaluación se procede a la próxima etapa.

La etapa de elaboración de las prescripciones.

En esta etapa se realiza la elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas y de las estrategias de atención educativa.

La caracterización psicopedagógica constituye una premisa para la implementación de la estrategia.

En relación con esto hay que recordar al docente que:

- La caracterización constituye una valoración integral del niño, el adolescente o el joven y su medio (escolar, familiar, comunitario) por lo que el aspecto relacionado con las potencialidades del desarrollo (ZDP) es un elemento dentro de la caracterización psicopedagógica.
- La caracterización de las potencialidades del desarrollo no debe poseer el carácter meramente descriptivo, sino explicativo, donde el docente debe tratar de establecer las relaciones que se producen entre varios factores y condiciones para obtener las explicaciones pertinentes. Esto explica la necesidad de complementar el estudio de la zona de desarrollo próximo a través del experimento instructivo de diagnóstico con otros estudios sobre el niño, el adolescente o el joven y su entorno.
- La caracterización se elabora después de que el docente realiza el diagnóstico del niño, el adolescente o el joven y su entorno, por lo que la inclusión de las potencialidades del desarrollo en la caracterización se realiza dentro del tiempo que se dispone para estos fines.
- La estrategia de atención educativa que se elabora sobre la base de la caracterización psicopedagógica está conformada por un sistema de

acciones dirigidas hacia un objetivo (potenciar, modificar, cambiar, reorganizar el desarrollo)

En el proceso del diagnóstico de la zona de desarrollo próximo la estrategia debe responder a las potencialidades del niño, el adolescente o el joven como aspecto central en su elaboración, pero en general la misma se elabora desde la perspectiva de las necesidades y potencialidades.

¿Qué debe hacer el docente para que las estrategias de atención educativa respondan a las potencialidades del niño, el adolescente o el joven?

Él debe:

- Partir de la consideración de los recursos humanos y materiales con los cuales cuenta para dar la respuesta pedagógica al desarrollo de las potencialidades del niño, el adolescente o el joven (conocimientos y habilidades personales, materiales y otros).
- Determinar las ayudas que necesita el niño, el adolescente o el joven para el desarrollo exitoso de los procesos psíquicos que están en la zona de desarrollo próximo.
- Realizar las adaptaciones curriculares (significativas o no significativas) en función del desarrollo de las potencialidades del niño, el adolescente o el joven si es necesario.

Una vez elaboradas las caracterizaciones psicopedagógicas y las estrategias de se realiza la introducción de ellas a la práctica pedagógica, la cual constituye la próxima etapa y final del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo. En esta etapa se ponen de manifiesto la calidad de la información recogida y la eficiencia de la estrategia elaborada con fines de promover el desarrollo del niño, el adolescente o el joven según sus potencialidades.

La etapa de introducción a la práctica.

La introducción a la práctica de la estrategia de atención educativa elaborada para cada niño, adolescente o joven requiere el seguimiento y control por parte del docente.

El proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo visto como un aspecto central dentro del proceso de diagnóstico para la atención educativa permitirá al docente encaminar sus esfuerzos en esta dirección y lograr el estudio de las potencialidades del desarrollo del niño, el adolescente o el joven sin perder de vista el carácter integral del proceso de diagnóstico para la atención educativa.

Las reflexiones presentadas están orientadas a redimensionar el proceso de diagnóstico realizado en todos los contextos educativos, donde tiene un importante valor la familia, con su participación activa en el mismo, con un enfoque humanista e histórico cultural, del crecimiento y desarrollo de la personalidad humana en toda su variabilidad y diversidad.

Bibliografía

- Akudovich, S. (2004). Fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona del desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental en e contexto del diagnóstico escolar. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas ICCP, La Habana.
- ----- (1998). Zona de desarrollo próximo como vía para el diagnóstico del retraso mental. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Educación especial. Ciudad de La Habana.
- Akudovich S., Alvarez. C. Evaluación, diagnóstico, prevención. Libro. Curso No.5.República Bolivariana de Venezuela .Maestría en Educación Especial,

- Álvarez, C. (1998). Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo. Alternativa en la validación de una metódica del cuarto excluido. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.
- Arias; G. (1999). Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico- cultural. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. Soporte electrónico.
- Campione,J. et.al. (1989). Thezone of proximal development: Implication effort individual defferences and learning. En B. Rogoff y J. Wertsch.Children´s learning in de “zone of proximal development”. No 23. New Directions for Child Development.San Francisco, Jossey-Buss.
- Gaikó, I. (1999). Zonas de desarrollo actual y próximo: la mirada actual, aplicación práctica. En Problemas actuales de la actividad de los psicólogos prácticos. Universidad Pedagógica Nacional de Minsk, p. 32-36(en ruso).
- Gayle, A. (1996). De la teoría a la práctica del trabajo correctivo-compensatorio.
- Hernández, G. (2001). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. Obtenido de la Red Mundial el 20 de marzo de 2003: <http://www.cesu.UNAM.mx/iresie/revistas/perfiles/85-86-htm/84-04htm>
- Ivanova, A. (1970). La enseñabilidad como el principio de la valoración del desarrollo mental de los niños. Pedagógica, Moscú. (En ruso)
- Kushnir, N. (2002). La investigación psicopedagógica de la preparación de los niños para la escuela. La Escuela Inicial, Minsk (en ruso)
- López, R. (2002). De la “Pedagogía de los defectos” a la Pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en la Educación Especial. Libro de R.Bell y R. López Convocados por la diversidad. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p.40-69.
- ----- (2002). Educación y diversidad. Reflexiones e implicaciones metodológicas. . Libro de R. Bell y R. López Convocados por la diversidad. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p.15-25.

- ----- (2000). Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- Luria, A. (1975). Importancia del diagnóstico acertado. En Superación para los profesores de psicología. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, p. 167-177.
- Rico, P. et. al. (2000). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana. Soporte electrónico.
- ----- (2003.) La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. Soporte electrónico, la Habana, Cuba.
- Tsvetkova, L. (2000). Vigotsky en la psicología soviética. En Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 45-60.
- Vigotsky, L. (1982). Pensamiento y lenguaje. Edit. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Wertsch, J. (1995). Vigotsky y la formación social de la mente. Ediciones Paidós.
- Yaichuk, B. (1999). Vigotsky y el campo problemático actual de la psicología social y personología. En problemas actuales de la actividad de los psicólogos prácticos. Universidad Pedagógica, Minsk, p. 16-21(en ruso).
- Zurita, C y López, M La educación y la pedagogía Especial en proceso de cambios. Redimensionamiento de la Educación Especial. El diagnóstico en la atención educativa. Curso pre congreso Educación y Pedagogía Especial.

La atención a la diversidad y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde las condiciones de la educación inclusiva

Dr. C Sonia Guerra Iglesias (12)

Resumen

La llegada del siglo XXI acentuó la polémica acerca de qué postura asumir con respecto a los nuevos problemas que se le presentan a la ciencia en el área de la Educación Especial para resolver la contradicción que se genera entre la concepción tradicional de la educación de las personas con necesidades educativas especiales en escuelas especializadas con tal fin y la nueva concepción que se abre camino en la práctica educativa, en la que se asume el derecho y posibilidad de educar a los escolares con necesidades educativas especiales en cualquier contexto educativo con la calidad que requiere el proceso educativo.

En este sentido, se le confiere vital importancia a los saberes que aportan las ciencias pedagógicas; de manera particular la Pedagogía y Didáctica tienen un alcance y transcendencia en la atención educativa a los escolares con necesidades educativas especiales que rebasa los límites disciplinarios rígidos.

La educación enfrenta hoy tareas de gran actualidad científica; una de ellas es lograr transformaciones en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar al máximo las potencialidades de todos los alumnos. Ello requiere de la real universalización de la educación y de la búsqueda de mayor equidad en los sistemas educativos, los cuales han asumido como un reto de la contemporaneidad la atención a la diversidad.

Entre las reflexiones y cuestionamientos que resulta interesante debatir y valorar por los docentes se encuentran las siguientes:

¿Cómo atender la diversidad en el contexto escolar?
¿Cómo ajustar la respuesta educativa a la variabilidad en el desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales?

¿Existe una concepción de la ayuda pedagógica? ¿Cómo se fundamenta?

¿Qué núcleos teóricos están en su base?

¿Cómo articular los niveles y tipos de ayuda? ¿En qué se diferencian?

¿Cuál es la forma más acertada de aplicarla?

¿Qué hacer para evitar los errores que se cometen en ocasiones?

¿Se debe planificar con antelación?

¿Qué hacer cuando un niño presenta dificultades para resolver una tarea?

¿Qué tipo de ayudas (personales, curriculares, didácticas o materiales precisa el escolar para compensar sus dificultades de aprendizaje y favorecer su progreso en relación con las capacidades que ha de desarrollar?

Al abordar esta temática resulta imprescindible detenerse en las ciencias que integran el núcleo de la pedagogía, dentro de las cuales se encuentra la didáctica, ya que le corresponde a la didáctica general y a sus formas de concreción en distintas áreas del saber (las didácticas particulares) asumir en su sentido más profundo, la transformación de estilos de enseñanza basados en la sobrevaloración de los considerados “defectos del desarrollo” hacia formas de enseñar verdaderamente potenciadoras de ese desarrollo.

La suprema meta de contribuir a la formación integral de los educandos en general sin excluir a aquellos que presentan necesidades educativas especiales no puede

desprenderse de una serie de intereses y necesidades políticas, ideológicas, económicas y sociales, donde se garanticen las condiciones de salud, de educación y de vida a todos los ciudadanos, de manera que se logren diseñar aquellos rasgos esenciales que caractericen la formación de un ciudadano capaz de auto transformarse y transformar el mundo que le rodea (Ruiz Aguilera, 2003)

Esta aspiración requiere superar las limitaciones que se presentan en el proceso educativo con respecto a la atención a la diversidad y abogar por:

- Concepción más objetiva acerca de qué es la diversidad educativa y su atención desde la escuela y otros contextos educativos.
- Mayor comprensión e interpretación del contenido y las formas de atención a la diversidad educativa.
- Alcance de la necesaria precisión al determinar las necesidades y potencialidades en el diagnóstico y caracterización de la generalidad de los alumnos.
- Aprovechamiento al máximo de los recursos metodológicos para atender la diversidad.
- Clarificación de los límites entre las acciones generales y específicas que se deben realizar en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de forma diferenciada.

En la actualidad existe una mayor apertura a la cultura de atención a la diversidad y una mejor comprensión de la necesidad de respetar y aceptar la variabilidad de las diferencias del desarrollo de las personas autores como Verdugo M.; Rico P.; Ruiz A.; Castellanos D.; Álvarez C.; Bell R.; Gayle A.; López R; que coinciden en señalar la pertinencia de la fundamentación de este planteamiento desde los postulados del enfoque Histórico–Cultural de L.S.Vigotsky (1896-1934) y sus seguidores.

La prevención y potenciación del desarrollo en la atención a la diversidad se ubica en una concepción desarrolladora y optimista del ser humano, en la cual la

educación deberá centrarse en las potencialidades de este para vencer sus limitaciones en la medida de lo posible. Resulta necesario e imprescindible partir de una visión integradora del desarrollo cultural de los niños, adolescentes y jóvenes en general y de aquellos que presentan necesidades educativas especiales en particular, de manera que se oriente hacia la relación Educación-Vida.

Ello conduce a:

- Reconocer las capacidades para educarse de todos los niños, lo que tiene una enorme fuerza educativa.
- Orientar la relación dialéctica individuo-sociedad vista en sus múltiples dimensiones culturales y espirituales.
- Promover la socialización de los educandos para contribuir a la eliminación de sentimientos de minusvalía y a la elevación de la autoestima.

Claves para el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Valor metodológico para la inclusión de los escolares con necesidades educativas especiales

La aplicación de la teoría histórico-cultural es esencial para desarrollar una concepción desarrolladora, su esencia humanista se expresa en formulaciones como las siguientes: la enseñanza guía y conduce el desarrollo, la relación entre lo biológico y lo social, la ley genética del desarrollo, la estructura mediatizada de las funciones psíquicas superiores, la Zona de Desarrollo Próximo y la interacción entre el sentido y el significado en la actividad de enseñanza-aprendizaje en función de las posibilidades compensatorias.

Teniendo en cuenta que la Zona De Desarrollo Próximo es un concepto clave del Enfoque histórico-cultural, debemos analizarlo en relación con otras categorías y leyes que abordan las fuentes y génesis del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, las cuales facilitan la comprensión holística del concepto en relación con la potenciación del desarrollo en las necesidades educativas especiales.

La ley fundamental del desarrollo de las funciones psíquicas superiores constituye la clave para la comprensión del desarrollo psíquico humano. “Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena 2 veces, en 2 planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente como una categoría interpsíquica, después dentro del niño, como una categoría intrapsíquica (Vigotsky, 1987).

Las *funciones psicológicas superiores* tienen su *antecedente (prehistoria)* en los aprendizajes cotidianos, adquiridos socialmente en la familia o en el medio que rodea al sujeto. No obstante *su historia* renace en la educación intencional de la escuela, precisamente donde se inicia la apropiación consciente de la cultura humana, sus signos e instrumentos. Esta función de la educación orientada hacia la formación integral del hombre de manera intencional, sistematizada y organizada, está en la base de la justificación del sistema formal de educación como una necesidad de la cultura humana organizada.

El conocimiento de esta ley facilita la comprensión de la Zona de Desarrollo Próximo como espacio socialmente construido a través de la interacción y comunicación pone de manifiesto la relación entre sus dos niveles: el del desarrollo actual y el del desarrollo potencial. De este modo, constantemente se desarrolla un ciclo de traslado del nivel de desarrollo potencial hacia el nivel actual del desarrollo a través de la interacción social, donde el papel del otro como mediador es decisivo, como señala Acudovich (2004).

El estudio de la Zona de Desarrollo Próximo no puede verse separado del importante papel de la mediación y sus valores. Aquí la tesis acerca del origen

social de las funciones psicológicas superiores que llevó a Vigotsky a analizar la estructura mediatizada de estas funciones es sumamente necesaria.

Esta contribución de Vigotsky ha sido recogida por un importante núcleo de psicólogos y pedagogos contemporáneos que han asumido un papel de liderazgo en la investigación sobre temas relacionados con este importante aspecto (Coll, 1990; Morenza, 1996; Álvarez, 1998; Betancourt y otros, 2002; Rico, 2003; Acudovich, 2004), al punto de considerar la mediación como una importante unidad de análisis a partir de que el ser humano vive en su medio y actúa en conjunción con las demás personas, y que tales actos ocurren mediante el uso de herramientas, signos o reglas.

Una operacionalización muy sugestiva sobre la mediación es la realizada por Morenza L y Terré O (1996) en la que abarcan tres tipos de mediación: social, instrumental y anatomofisiológica. A estos tipos de mediación les corresponden importantes valores que permiten potenciar un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en los escolares con necesidades educativas especiales (Guerra, 2005).

Tipos de mediación. Valores para la potenciación del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales

Mediación social

Se refiere a la utilización de otra persona como instrumento de mediación para la acción sobre el ambiente. Papel de los grupos sociales en la integración del sujeto a las prácticas sociales. Papel del otro en la formación de la conciencia individual.

Valores:

Es una vía para la socialización de los educandos.

- Propicia el cumplimiento de la función social de las materias de estudio.
- Privilegia el papel del otro en el proceso educativo.
- Promueve la interacción, la comunicación y la actividad social.
- Permite crear situaciones para la interacción alumno-maestro / alumno-alumno/ alumno-familia / alumno-comunidad.

Mediación instrumental

Posee dos aristas importantes, ya que es vista como herramienta y como signo.

Herramientas. Se trata de la utilización por los hombres, en las acciones de transformación de la realidad, de instrumentos creados por la cultura.

Signos. Sistemas de diferente nivel de complejidad que eslabonan la psiquis del sujeto y que permiten transmitir significados. La mediación instrumental a través de sistemas de signos ha sido llamada mediación semiótica. Tiene que ver con el acercamiento entre las interpretaciones de las situaciones elaboradas por los adultos y por los niños, en relación con los referentes culturales que estos últimos poseen con respecto a los primeros; incorpora la función desempeñada por la comunicación y por el diálogo y complejidad de los mensajes.

Valores

- Es una fuente para el desarrollo cultural que permite la relación del educando con los objetos de la cultura.
- Brinda la posibilidad de hacer más objetivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y diversificar los medios de enseñanza y fuentes de conocimiento.
- Regula la vida social y la autorregulación de la actividad.
- Posibilita el empleo de un código de comunicación asequible a las personas con necesidades educativas especiales.
- Propicia la transmisión y comprensión de significados.

Mediación anatomofisiológica

Se refiere a los sistemas anatómico-fisiológicos que permiten que el hombre entre en contacto con los estímulos y las informaciones del medio.

Valores

- Contribuye al mejoramiento de la función de determinados analizadores.
- Facilita el contacto con información de diferentes fuentes.
- Constituye un recurso para acceder al currículo.

La mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es vital para lograr la potenciación del desarrollo (implica maximizar las condiciones previas y potencialidades de los educandos para elevarlas a niveles superiores, lograr independencia para una incorporación lo más plena posible a la vida social).

Para potenciar este desarrollo es necesario realizar la caracterización de los alumnos (para la identificación de potencialidades y necesidades) y su entorno (para revelar sus fortalezas y debilidades), y con ello garantizar la elaboración y puesta en práctica de estrategias generales y diferenciadoras para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje concebido como la vía mediatizadora fundamental para la adquisición por el alumno de los conocimientos, procedimientos, normas de comportamiento, valores; es decir, la apropiación de la cultura legada por las generaciones precedentes —la cual hace suya—, como parte de su interacción en los diferentes contextos sociales específicos donde cada alumno se desarrolla.

Se parte de que el aprendizaje es el proceso de apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende de forma gradual acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo (Rico, 2003).

Para contribuir al desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en los escolares con necesidades educativas especiales es importante considerar que todas las personas tienen diferentes potencialidades en diferentes ámbitos de desarrollo (PRELAC, 2003), como son los aspectos afectivos, las posibilidades de integración y actuación social, las relaciones interpersonales, el desarrollo cognitivo-metacognitivo, físico, ético y estético; por tanto, a la educación le corresponde incentivarlos para ampliar las oportunidades de aprendizaje de todos los niños al margen de cualquier condición que tipifique su desarrollo.

Estas precisiones acerca de la atención a la diversidad refuerzan la idea de la importancia que tiene pensar en todos los escolares y adaptar en el mayor grado posible, el sistema al educando y no éste al sistema, sin ser seducidos profesionalmente por la ilusión de la homogeneidad en el magisterio, este es un desafío que la escuela hace suya en la medida que alcanza mayor efectividad en el trabajo con todos los niños y jóvenes en el ejercicio de sus derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la plena participación (Bell Rodríguez R, 2003)

En este sentido es importante considerar entre los requerimientos de este proceso el grado de diferenciación del grupo relativo al área o esfera que se inscribe la tarea en cuestión, la naturaleza y estructura de las tareas de aprendizaje, las condiciones y recursos con los que cuenta el maestro, las posibilidades de interacción y cooperación que ofrece la tarea, la motivación de las actividades , la implicación en la autoestima y la seguridad de los sujetos, así como las

implicaciones de la tarea para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los miembros del grupo, y en particular de aquellos sujetos con necesidades especiales (Castellanos D, 2001).

Estos requisitos se pueden cumplir con un uso adecuado de la recursividad, concebida como la disponibilidad de recursos que forman parte de la competencia y experticia de una educación que permiten transferir y favorecer la retroalimentación de conocimientos, habilidades y modos de actuación de un contexto a otro, de un directivo a otro, de un padre a otro, de un maestro a otro o de manera interactiva entre los diferentes participantes del acto educativo (Guerra S, 2012). Ver representación No. 1.

Los avances de las ciencias de la educación, de la tecnología y la informática al servicio de la educación no tendrían valor si no estuvieran asociados al factor humano donde el especialista que brinda sus servicios ocupa un rol fundamental, junto al resto de los docentes y otros mediadores donde se destacan los mismos niños, otros miembros de la familia y la comunidad donde está enclavada la escuela y donde vive el niño.



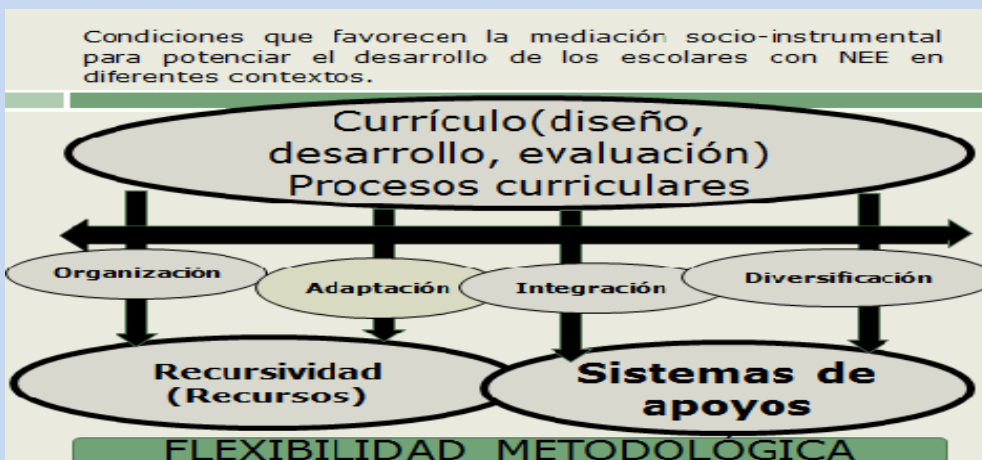
Representación de la recursividad. No. 1

La experiencia acumulada por la Educación Especial permite poner a disposición de directivos y docentes un conjunto de estrategias y alternativas para trabajar con escolares que presentan necesidades educativas especiales en diferentes contextos.

Recursos y apoyos para atender la diversidad

En el orden teórico- metodológico y práctico se hace necesario revalorizar el enfoque didáctico y curricular a desarrollar en las actividades con los niños, escolares y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales en cualquier contexto educativo. Las competencias y habilidades del docente para el diseño, planificación y ejecución de la enseñanza-aprendizaje como proceso pedagógico son indispensables para las buenas prácticas en la escuela inclusiva donde la mediación se enriquece por el propio currículo, así como por los recursos y apoyos que se pueden ofrecer.

Se trata de condiciones para favorecer la mediación socio-instrumental en los procesos de inclusión educativa y social. A continuación se realiza una representación de la interacción dinámica de estas condiciones. Ver representación No. 2.



No. 2

Son diversos los recursos con los que cuenta el maestro para atender la diversidad, no obstante en este material se ejemplificarán recursos metodológicos que han tenido un seguimiento mediante la vía científica por la autora y que se han constatado en la práctica educativa con escolares con necesidades educativas especiales en Cuba y en otros entornos.



No. 3

Los recursos para atender

la diversidad son de diferente naturaleza, constituyen un conjunto de **elementos mediáticos y alternativos para atender al alumnado en la que se revelan modos de actuación profesional en la práctica educativa. Tienen un carácter flexible.**

De gran valor resulta en el estudio y aplicación de estos recursos por parte del docente las siguientes habilidades por parte de los docentes:

- Caracterizar a sus alumnos atendiendo a sus logros, potencialidades y necesidades para lograr la determinación de aquellas tendencias que se dan en su grupo clase grupo clase con respecto **al qué y cómo aprenden**, de manera que el **por qué y para qué aprenden trasciendan** en cada una de las actividades que realice.
- Aplicar los **valores de la mediación socio- instrumental**, donde se destaque el papel del otro y de los símbolos convencionales y auxiliares de la cultura humana.
- Diseñar y ajustar la **ayuda pedagógica**.
- Planificar, desarrollar y evaluar las **adaptaciones a** objetivos, contenidos, metodología y evaluación, de acuerdo a las necesidades educativas especiales de los escolares, cuando resulte necesario.

Estas habilidades resultan de gran valor en el desempeño profesional de los docentes, es por ellos que nos detendremos en algunos recursos que impactan lo organizativo, lo didáctico, lo metodológico y curricular.

La identificación de las potencialidades y necesidades de los alumnos

Se requiere del conocimiento de los logros del desarrollo de los alumnos, según la edad de cada alumno, así como la determinación de los saberes previos que poseen los alumnos, también resulta necesario la previsión de dificultades y

errores que puedan presentar los alumnos, así como la aproximación a la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos , de forma tal que se determine el nivel de desarrollo real de cada alumno y el nivel de desarrollo potencial para poder brindarle los apoyos necesarios.

Realización de adaptaciones curriculares

Todas las medidas que se propongan para responder a la diversidad y para conseguir una mayor individualización de la enseñanza redundan en beneficio de aquellos alumnos que tienen necesidades educativas. Una de estas alternativas para conseguir su atención la constituyen las adaptaciones curriculares.

Garrido J., 2001 define las adaptaciones curriculares como la respuesta a la realidad concreta de un alumno o grupo de alumnos en la que se realizan modificaciones en objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Entre las principales sugerencias que se realizan para la realización de adaptaciones curriculares se encuentran las siguientes:

- Introducción actividades individuales, alternativas o complementarias.
- Eliminar actividades e las que el alumno no se beneficie o no pueda tener participación activa y real.
- Diversificación de la forma de organización del aula, sobre todo considerando aquellas en las que los alumnos con dificultades puedan desempeñarse de mejor forma.
- Modificación del método general seguido para determinado contenido y del nivel de complejidad de las actividades.
- Modificación de la selección de materiales y adaptación de materiales, así como de los agrupamientos previstos.

- Modificación de la selección de instrumentos de evaluación.
- Elaboración de algunas tareas teniendo en cuenta los intereses de los niños que presentan las mayores dificultades.
- Elaboración de tareas que permitan la participación de todos los alumnos.
- Inclusión de materiales concretos y/o visuales para los alumnos que así lo requieran.
- Variar la forma de organizar el aula.
- Adaptación en la temporalización.

El diseño, ajuste y aplicación de la ayuda pedagógica

En el diseño de la ayuda pedagógica los docentes deben evitar cometer errores como son la sustitución del error por un llamado de ayuda a otro escolar para la respuesta correcta, el ofrecimiento de la respuesta, la estimulación de las llamadas respuestas de “rápido “ lo que genera la acción incorrecta del escolar, de manera que los aventajados dan respuesta mientras que el resto escucha, ello conduce a falsas apreciaciones de lo que resulta un buen aprendizaje.

Otro aspecto que resulta de gran importancia es la diversificación de la ayuda pedagógica de acuerdo con los tipos existentes, entre los tipos de ayuda pedagógica más generalizadas se encuentran las siguientes : orientar al escolar la lectura del ejercicio , realizar preguntas para conocer su razonamiento y hacerlo reflexionar hacia la interpretación correcta ante el error , utilizar modelos o elementos a nivel materializado, utilizar ejercicios que permitan a nivel más simple descomponer la exigencia de la tarea. (Pilar Rico, 2003)

Existen otros tipos de ayuda que generalmente son empleados para el trabajo con aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales de tipo físico como son guiar la mano para escribir, dibujar, sostener al escolar para efectuar un desplazamiento y hacer un ejercicio físico, ayudas visuales como ofrecer un modelo a seguir, presentar la información gráfica o escrita que complemente informaciones o instrucciones orales, así como ayudas verbales entre las que se

destacan órdenes más sencillas, preguntas sobre el desarrollo de la actividad, preguntas sobre los procedimientos seguidos para solucionar un ejercicio.

Relaciones importantes en la concepción y desarrollo de la actividad docente

El docente **diseña la ayuda pedagógica** a partir de **la identificación de las potencialidades y necesidades de los escolares** crea condiciones para que desarrollen al máximo sus potencialidades tanto en su sentido amplio (satisfacción de las necesidades educativas de todos los alumnos) como en su sentido estrecho (referente a las necesidades educativas especiales de los escolares, las cuales pueden estar asociadas a la discapacidad), en este sentido en muchas ocasiones necesita recurrir a **las adaptaciones curriculares** que en sí mismas constituyen apoyos para el aprender a ser, conocer, hacer, convivir y emprender , ello lo coloca en mejores condiciones para que su rol como mediador sea cada vez más activo.

El papel de la ayuda pedagógica en el marco relacional expuesto anteriormente requiere de una mayor profundización que se realizará a continuación a partir de una propuesta que abarca elementos teóricos, metodológicos y prácticos necesarios para la regulación de la actividad de maestros y escolares.

La actuación del docente se convierte en un acto de creación que requiere de conocimiento y experiencias en el que tiene que enfrentarse a una gran variabilidad de formas de aprender, de diferencias individuales que se traducen en estilos y ritmos de aprendizaje diversos. Este hecho plantea la necesidad de buscar estrategias para atender la heterogeneidad del alumnado y ofrecer una respuesta educativa diferenciadora. En esta línea, adquiere relevancia la ayuda

pedagógica en el contexto de la atención a las diferencias individuales en el contexto escolar.

Tener en cuenta las particularidades individuales de los escolares es extremadamente importante ya que conduce a profundizar en su estudio e historia de vida para conocer la dinámica del desarrollo de su personalidad y brindarle el apoyo necesario a través de estrategias y procedimientos adecuados. Observar los logros y descubrimientos de un escolar, junto a sus insuficiencias y necesidades hace más interesante el proceso de enseñanza / aprendizaje, ya que permite saber de cada cual lo más importante para hacer más objetiva su participación en las actividades.

Para potenciar este desarrollo es necesario realizar la caracterización de los escolares (para la identificación de potencialidades y necesidades) y su entorno (para revelar sus fortalezas y debilidades) y con ello garantizar la elaboración y puesta en práctica de estrategias generales y diferenciadoras para promover un proceso de enseñanza – aprendizaje concebido como la vía mediatizadora fundamental para la apropiación por el escolar de los conocimientos, procedimientos, normas de comportamiento, valores, es decir, la cultura legada por las generaciones precedentes, la cual hace suya como parte de su interacción en los diferentes contextos sociales específicos donde cada escolar se desarrolla.

Diseño y ajuste de la ayuda pedagógica en el contexto escolar

Se establece una diferenciación entre los conceptos: niveles de ayuda y tipos de ayuda que al parecer poseen el mismo significado, pero se diferencian entre sí (Álvarez C. y Acudovich S, 2005) . Su semejanza está dada por su fin, o sea, la activación de las potencialidades del desarrollo de los sujetos y la diferencia radica en su organización.

Las autoras de referencia entienden los **tipos de ayuda** como un conjunto de apoyos que posibilitan la activación de las potencialidades del desarrollo de los sujetos (alumnos). Y cuando estos tipos de ayuda se estructuran de los más

generales a los más específicos se habla de los niveles de ayuda. De este modo, los **niveles de ayuda** son la estructuración consciente de los tipos de ayuda en orden determinado, que pueden ser de tipo físico, verbal, visual, etc. Varios tipos de ayuda pueden estar estructurados en un nivel, pero varios niveles no pueden tener los mismos tipos de ayuda.

Los **niveles de ayuda** entonces, son un sentido de la aplicación de la mediación socio instrumental en aras de promover nuevas zonas de desarrollo próximo, pues en su carácter de expresión instrumentada de esta zona (Álvarez C., 2004) van a trascender el contexto escolar, ellos penetran en los espacios familiares y comunitarios al concretarse como recursos y sistemas de apoyos sociales, cognitivos, afectivos y formativos estructurados desde un menor a un mayor nivel y dirigidos a crear, promover y ampliar las potencialidades del desarrollo de las personas con necesidades educativas especiales y su bienestar social.

Independientemente de que el maestro tiene que emplear tantos niveles de ayuda como demanden sus alumnos en correspondencia con el tipo de actividad que se realiza, su objetivo y contenido, desde el punto de vista metodológico resulta necesario su operacionalización para orientarse en la actividad educativa.

A continuación se destaca la operacionalización de los niveles de ayuda realizada por C. Álvarez, 1998, la cual ha sido validada con resultados positivos en Cuba tanto en el área del diagnóstico como en la intervención pedagógica.

Primer nivel de ayuda: Reorientación y atracción de la atención (Se repite la consigna enfatizando en las condiciones de la tarea).

Segundo nivel de ayuda: Preguntas de ayuda y estímulo (Se caracteriza por conducir al niño a través del sistema de preguntas).

Tercer nivel de ayuda: Demostración de la actividad (No se trata de resolver la tarea por el niño, consiste en ponerlo en condiciones de apropiarse de su esencia a través de la propia demostración del evaluador o del maestro).

En esta propuesta se evidencia la relación con la mediación en sus diferentes variantes, ya que se requiere del papel del otro y en dependencia de la tarea a resolver se incluyen ayudas verbales y materiales que son ilustrativos de cómo se puede favorecer el aprendizaje de los alumnos, por otra parte, se destaca la necesidad de que este proceso esté mediado por una situación comunicativa favorable.

Para una primera aproximación al análisis del **diseño de la ayuda pedagógica** vale remitirse a Lorenza Padilla, 1996 que concibe esta como aquellos mediadores externos que facilitan la organización del conocimiento y se diversifican producto al desarrollo de los niños, lo que se relaciona con la comprensión del nivel de organización de las estructuras de conocimiento por agregación y estructuración que transita por tres momentos: revelación del grado de desarrollo de la estructura de conocimiento, enriquecimiento de la estructura de conocimiento para la modelación del aprendizaje por agregación y modelación de las interacciones con el objetivo de producir nuevas reestructuraciones del conocimiento.

Estas tareas se concretan en juegos que gozan de gran popularidad por su carácter de juegos de entretenimiento, cuya realización es de modo individual, colectivo o participativo siendo aplicable a diferentes edades. Se comparte con Morenza Padilla el reconocimiento del papel relevante de la mediación en la proyección de actividades de enseñanza - aprendizaje.

En la comprensión sobre el **diseño de ayudas pedagógicas** se alude a que constituye el procesamiento didáctico anticipado de diferentes tareas de aprendizaje que se conciben como una aproximación a la diversidad de mediadores externos que en forma de apoyos los alumnos pudieran necesitar tanto en niveles como en tipos ,atendiendo a las particularidades del material de

aprendizaje, a la caracterización de los alumnos y con énfasis en las potencialidades del área cognitiva, afectiva - motivacional y social. (Guerra S, 2005).

Estos apoyos se programan con distintos gradientes de complejidad para alcanzar resultados a corto, mediano y largo plazo que se evidenciarán en la práctica pedagógica y no se limitan a una cantidad, frecuencia y duración determinada.



Cantidad, frecuencia, variabilidad y duración son cualidades de la ayuda pedagógica que se expresan en la totalidad de los recursos y medios que se ponen a disposición de los alumnos en tal situación, las veces que se brindan estos apoyos, su diversidad y el tiempo empleado para facilitar al aprendizaje.

El diseño de ayudas pedagógicas es una de las principales herramientas en la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es imposible prefijar como algo rígido, por lo que el docente debe estar preparado para realizar el ajuste de esa ayuda durante el desarrollo de esas actividades.

En este sentido el **ajuste de la ayuda pedagógica** viene a ser la regulación de los cambios referentes a los apoyos que es necesario brindar a los alumnos a través de la graduación de los diferentes niveles de ayuda, tomando en cuenta sus cualidades, en dependencia de las particularidades de los alumnos y la naturaleza

de las tareas de aprendizaje, con la finalidad de facilitar el acceso a los diferentes saberes involucrando aspectos cognitivos y afectivos. (Guerra, S, 2005)

En resumen lo anteriormente tratado puede estructurarse en una concepción de la ayuda pedagógica cuyo contenido abarque:

Lo general (Fundamentos de la ayuda pedagógica en los núcleos teóricos del enfoque Histórico - Cultural)

Lo particular (Niveles y tipos de ayuda)

Lo singular (Diseño y ajuste de la ayuda)

Se asume la ayuda pedagógica en función del desarrollo humano para propiciar cambios que ocurren en niños, adolescentes y jóvenes a lo largo de su vida, que enriquezcan su personalidad y potencien las estructuras cognitivas y afectivas que poseen para dar una respuesta a sus necesidades educativas.

Esta concepción alcanza tanto las dimensiones sociales, familiares, psicológicas y pedagógicas, se puede ajustar a diferentes áreas de desarrollo, áreas curriculares, asignaturas, en fin se mueven en el diagnóstico, caracterización e intervención, etc. De manera particular su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje le confiere a este un carácter desarrollador.

La ayuda pedagógica constituye una dimensión importante en la presente concepción, ello contribuye a que el maestro realice los ajustes necesarios y el alumno con necesidades educativas especiales demande y asimile el apoyo que se le brinda. Se considera la mediación socio-instrumental, la Zona de desarrollo próximo y la significación en el aprendizaje como una triada formidable para el diseño y ajuste de la ayuda pedagógica.

Dentro de las precisiones para el ajuste de la ayuda pedagógica con un enfoque diferenciado en la solución de tareas de aprendizaje se incluyen las siguientes:

- Orientación de la tarea de aprendizaje de acuerdo con las actividades concebidas para su realización.
- Control de la realización de los ejercicios de forma independiente o en colaboración con los otros.
- Verificación sistemática de los resultados alcanzados y de la necesidad o demanda de ayuda por parte del alumno.
- Ofrecer diferentes niveles y tipos de ayuda de acuerdo al diseño previo y a las características del alumnado.
- Constatación de la aceptación y asimilación de la ayuda.
- Control del éxito del alumno y el tratamiento pedagógico al resultado de la asimilación o no de la ayuda.

Otra cuestión a la que hay que brindar especial interés es a evitar los errores que pueden distorsionar la ayuda pedagógica (Rico P, 2004)

- Sustitución de los errores, en la respuesta del alumno por un llamado de ayuda inmediata a otro alumno, para que le de la respuesta correcta.
- Transmisión de conocimientos acabados por parte del docente a los alumnos en los que se le da solución a la tarea.
- Brindar una ayuda anticipada o prematura sin darle el tiempo necesario para que alumno realice el análisis que se requiere para la solución de la tarea.
- Estimular la ejecución de las actividades sin la necesaria comprensión por parte del alumnado con llamadas de “rápido”.

Cometer estos errores puede ser tan nefasto como la no aplicación de la ayuda pedagógica y si se trata de alumnos con necesidades educativas especiales es

más complejo porque se corre el riesgo de estereotipar comportamientos facilistas. Con ello se corren riesgos didácticos específicos porque se pone en peligro el aprendizaje del alumno al violentar las formas de aprender y de enseñar.

La aplicación de la ayuda pedagógica no puede convertirse en un dilema para el maestro al contrario es una de las armas más poderosas con las que cuenta para elevar la calidad de su trabajo. Cuenta con el conocimiento de sus alumnos, el control sistemático de todo lo que hacen. El maestro al poseer un diagnóstico y un pronóstico de cómo está preparado en niño para el aprendizaje puede predecir dudas, problemas y dificultades en sus alumnos y también las puede prevenir al organizar la enseñanza de manera que todos los niños puedan participar con éxito en el proceso de aprendizaje.

Existen estrategias docentes que por su sencillez pueden usarse con la generalidad de los alumnos o diferenciarse en otros momentos para ser estructuradas como parte de la ayuda pedagógica. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- Trabajo en equipo y en pequeños grupos basado en el aprendizaje cooperativo, con la inclusión en equipos equilibrados, parejas de equilibrio.
- Uso de materiales y medios típicos de la cultura universal como diccionarios, y enciclopedias.
- Desarrollo de sesiones de trabajo individual, es decir dedicar tiempo extra al tratamiento más individualizado y diferenciado con aquellos que así lo requieran.
- Preparación de ejercicios diferentes, preguntas específicas y actividades motivantes para utilizar convenientemente ante los éxitos y los fracasos de los alumnos.
- Desarrollar tareas en las que no se ridiculice a los alumnos porque eso denigra acentúa sentimientos de impotencia, disminuye la autoestima y se necesita integrar, motivar y no segregar.

- Realizar una explicación clara y asequible del material de aprendizaje, así como demostración de la actividad conjunta, estimulación de resultados.
- Ser cuidadoso con las actividades que generen competencias como concursos donde unos niños siempre se sentirán más sabios, poderosos, los mejores y otros seguirán engrosado sus sentimientos de frustración y sin elevar su autoestima. De hecho se debe estimular a través de estas actividades el crecimiento personal saludable.
- Saber determinar quién ha avanzado más para no centrarse simplemente en aquel que ha obtenido mejores resultados por lo que significa para el desarrollo integral de ese ser humano, ya que no es justo lo que acontece en la generalidad, pues muchas veces nos preocupamos por estimular al que mejor responde, más rápido hace el ejercicio y no al que más se esfuerza y por tanto ha logrado dar un salto cualitativamente superior.
- Diversificación de las ayudas verbales, frases como: Observa nuevamente, repite, que interesante, continúa, ¿Te parece bien así?, piénsalo otra vez pueden ser un estímulo para la realización de una tarea.
- Hacer coincidir lo que se dice y lo que refleja el maestro en sus expresiones corporales, en sus gestos y su mímica, de manera que haya coherencia entre la comunicación verbal y no verbal del maestro.

Estas estrategias se basan en argumentos que se asocian al trabajo con la diversidad de las necesidades de los escolares. Un ejemplo de ello es el trabajo en equipos y el aprendizaje cooperativo se pronuncian autores como Castellanos D, 1999; Salabarría C, 2009; Laborit D, 2011.

- El trabajo cooperativo es aquella modalidad de organización social del aula en la que los escolares tienen que colaborar entre sí para conseguir realizar la tarea de aprendizaje.
- El aprendizaje escolar supone distintos niveles de *intercambio* (intrapersonal, interpersonal y grupal)
- La clase frontal es la forma de organización que predomina desaprovechando las posibilidades del trabajo en pequeños grupos o equipos para lograr un aprendizaje cooperativo.
- El trabajo en equipos cooperativos es un marco ideal para aprender a dialogar, a vivir y a ser solidarios. Si descubrimos esto y lo constatamos en la práctica docente, seguramente seremos más persistentes y constantes a la hora de estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula, a pesar de las dificultades que conlleva.
- El aprendizaje cooperativo forma parte de lo que enseñamos o pretendemos conseguir, introducirlo en el aula supone hacer cambios substanciales en e
- Se requiere de que los escolares de niveles heterogéneos realicen de forma conjunta determinadas tareas a partir de una orientación que garantice asumir responsabilidades determinadas.

Las referencias a la comunicación extraverbal son necesarias, precisamente porque el escolar puede apreciar en el rostro del maestro si siente satisfacción o no por lo que hace, percibe si hay consentimiento ante sus logros, reconoce los gestos de estímulo y aliento, se alegra y conmueve ante una mirada dulce y de aprobación.

Por el contrario imaginemos un aula en la que la expresión del rostro del maestro es hosca y dura, denota rechazo hacia un niño o niña por errores cometidos en el orden intelectual, ante una duda se encoje de hombros porque ya ha explicado varias veces ese contenido o que de golpes en la mesa como expresión de disgusto; evidentemente sería un detonante de tensiones emocionales y de

violencia psicológica que atentaría contra el buen clima áulico para denotar la falta de apoyo a las necesidades de los alumnos.

Con la reflexión anterior se pretende evidenciar que en una situación didáctica que se desarrolle existen una serie de elementos que influyen decisivamente en el éxito o fracaso del proceso de enseñanza – aprendizaje, que se convierten en impulsos o barreras para el desarrollo y que influyen en los logros y desaciertos docentes al aplicar la ayuda pedagógica donde se materializa la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

A continuación se ofrecen algunos aspectos a considerar por los profesionales de la educación para evaluar y autoevaluar la ayuda pedagógica en el contexto escolar.

Logrado: Si se cumple con los niveles y tipos de ayudas seleccionadas y se cuenta previamente con un diseño de ayudas que contribuyan a que los alumnos se apropien de procedimientos de aprendizaje, desarrollando acciones que les permitan brindar un tratamiento pedagógico al éxito del alumno después de brindada la ayuda. Se brinda la ayuda sólo cuando es necesario.

Parcialmente logrado Si aplica los niveles y tipos de ayudas con insuficiencias en cuanto a su cantidad, frecuencia y duración. A utilizar las ayudas diseñadas previamente no las regula en función de su contribución a la apropiación de los procedimientos de aprendizaje por parte de los alumnos. En ocasiones se anticipa el uso de la ayuda pedagógica.

No logrado: Si comete errores en la aplicación de los niveles y tipos de ayudas que obstaculizan y frenan el desarrollo de los alumnos al precipitarla. No le brinda la debida atención a las ayudas pedagógicas diseñadas previamente o las implica

de manera inadecuada, desarticulada de los procedimientos de aprendizaje. Generalmente se anticipa en el uso de la ayuda pedagógica.

La participación del alumno es otra importante arista a considerar por lo que se les debe entrenar para ello, de manera que puedan solicitar la ayuda y rectificar los errores con posterioridad a la ayuda brindada, lo que puede ser evaluado de la siguiente forma:

Logrado: Si el alumno logra solicitar la ayuda cuando la necesita, es capaz de rectificar sus errores cuando se le brinda y en varias tareas no la necesita, muestra, además, satisfacción por los resultados obtenidos.

Parcialmente logrado: Si el alumno solicita la ayuda sólo en algunas ocasiones aunque lo necesite, le cuesta trabajo rectificar sus errores cuando se le brinda y no requiere la ayuda para la solución de todas las tareas, ni es necesario brindarle todos los niveles de ayuda concebidos.

No logrado: Si el alumno no solicita la ayuda cuando la necesita, no es capaz de rectificar sus errores cuando se le brinda y fracasa en la mayoría de tareas de aprendizaje.

Estos criterios valorativos tienen la finalidad de convertirse en un apoyo para la labor del docente, sin embargo es importante dotar a los niños y niñas de mecanismos psicológicos que le permitan incorporar la necesidad de la búsqueda de la ayuda cuando resulte necesaria y la admisión de que reconocer un error es una manera de crecer desde lo humano. Quizás lograríamos personas más tolerantes y menos actitudes segregacionistas, ya que ser un sujeto en desarrollo es compatible con el valor que tienen los apoyos en una sociedad de la cual la escuela es un reflejo. Revalorizar la ayuda en el contexto pedagógico de una manera adecuada es un reto posible de vencer.

A modo de conclusiones se enfatizará en la importancia que tiene para la atención a la diversidad del alumnado en las prácticas inclusivas la realización sistemática y articulada de acciones proactivas para su logro, entre las cuales resaltan promover

la superación, el intercambio y preparación docente, priorizar en la organización e higiene de la actividad docente una oferta de apoyos socio psicopedagógicos y recursos didáctico-metodológicos para atender a las necesidades educativas en diferentes contextos educativos, además de mantener la flexibilidad al valorar el currículo, sus objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza, formas organizativas y estrategias proyectadas, mediante mecanismos creativos para la solución de problemas.

Bibliografía

- Acudovich S. (2004). Estudio de la ZDP de los alumnos con retraso mental como parte de la atención a la diversidad, ISPRMM. Educación y diversidad Evento del CELAEE.
- Asociación Americana DE Retraso Mental. (2004). Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Décima edición. Editorial. Psicología Alianza. Madrid.
- Álvarez, C. (1998). Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo .Alternativa en la validación de una metódica del cuarto excluido. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. P (52)
- Camellas M.J. (1990) .Las habilidades básicas de aprendizaje. Análisis e intervención. PPU. Barcelona
- Castellanos Simons D. 2001. Diplomado "Herramientas Psicopedagógicas para el Trabajo en el Aula". Curso "diferencias individuales y necesidades educativas especiales". Material de apoyo. ISPEJV.
- Castellanos D. et al. (2002) Para promover un aprendizaje desarrollador. I.S.P. Enrique José Varona. .La Habana.

- Coll, C. (1990). Conferencias. Casa de la Cultura del maestro mexicano. México. P (32) (42)
- Díaz F. et al. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw – Hill. Interamericana. Editorial Mexicana. P (211)
- Guerra, S. (2002). Diseño de ayudas pedagógicas para el tratamiento a los conceptos tiempo y lugar histórico en la educación del escolar con retraso mental. Conferencia. Material mimeografiado. Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive. Pinar del Río (1-6)
- _____ . (2013) La preparación del docente en una concepción didáctica potenciadora del desarrollo. Congreso Pedagogía 2013. La HABANA. Cuba.
- Ministerio DE Educación Y Ciencia. (1992). Los alumnos con necesidades educativas especiales .M.E.C. España.
- Rico, P. et al. (2000). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación.
- _____ . (2003). La Zona de desarrollo próximo Procedimientos y tareas de aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. P (2) (15,16)
- Morenza, L (1996). Los niños con dificultades en el aprendizaje. Educa Lima. P (12) (14)
- _____ (1998). Bases teóricas del aprendizaje. Asociación Mundial de Educación Especial. W.A.S.E. P (13)
- Salabarría C. (2009) Estrategia pedagógica de intervención curricular para favorecer el aprendizaje de los contenidos matemáticos en los alumnos con retraso mental del i ciclo. Tesis Doctoral, 2009
- Laborit D. (2011) Reflexiones en torno a los grupos multigrado en la educación especial. Curso de perfeccionamiento. CELAEE. MINED. 2011.

La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales. Valor metodológico del enfoque histórico-cultural

Dr.C Sol Ángel Pérez Galdós (13)
Dr.C Caridad Hernández Pérez (14)

Resumen

El propósito fundamental de este artículo es analizar un conjunto de aspectos referidos a la inclusión educativa y la contribución del valor metodológico de la Educación Especial a este proceso, así como su alcance en el sistema educativo cubano. El enfoque de derecho matiza la intervención de las autoras que resaltan la importancia del protagonismo y la participación de los propios niños, así como la labor de los profesionales, familiares, organizaciones para lograr cambios positivos

Educación para todos e inclusión educativa

La Educación para Todos es un derecho humano fundamental que ocupa un lugar central en el desarrollo. Ha de constituir una prioridad nacional e internacional que requiere un compromiso político decidido y constante, mayores esfuerzos financieros y la participación de todos los implicados en este proceso. Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación para todos de calidad, persisten algunas realidades como un número importante de niños y niñas que no tienen acceso a la enseñanza primaria, otros consiguen completar el ciclo de educación básica y algunos que lo consiguen no lograr adquirir conocimientos y capacidades

esenciales. También carecen algunos de acceso a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.

En relación a este tema han ocurrido una serie de sucesos que marcan su proyección en los diferentes países y que establecen como objetivos y metas entre otros, ofrecer una “*educación de calidad para todos*”, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación. Una educación de calidad es entonces; una educación inclusiva, puesta que tiene como finalidad la plena participación de todos los educandos y las necesidades de los pobres y más desfavorecida. El desafío principal consiste entonces en asegurar que el concepto de inclusión educativa se refleje en las políticas de cada país y de los organismos de financiación.

Por su parte en la “48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación”, los participantes ratifican que una *educación inclusiva* y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Que se debe reconocer que es esencial disponer de un concepto más amplio de educación inclusiva que sea capaz de responder a las distintas necesidades de todos los educandos, y que dicha educación sea al tiempo pertinente, y equitativa.

Consecuentemente con lo anterior sobre la base de los resultados de las nueve reuniones preparatorias y las cuatro conferencias regionales sobre la educación inclusiva organizada por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, y fundándonos en los resultados de las reuniones plenarias y de las deliberaciones de los talleres de la presente Conferencia, hacemos un *llamamiento a los Estados Miembros para que adopten el enfoque de la educación inclusiva en la concepción, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las políticas educativas, como medio para acelerar aún más el logro de los objetivos de la Educación Para Todos (EPT) y para contribuir así a la construcción de sociedades más inclusivas.*

*Con este objetivo, se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva*². En correspondencia con ello, se hace necesario realzar las potencialidades de la educación para el enfrentamiento y vencimiento de la exclusión, las que están vinculadas sobre todo con el papel de la educación en la participación social, la integración laboral, la autoestima y la realización personal, cuyo aporte resulta imprescindible en la orientación de las estrategias dirigidas a reducir y eliminar la exclusión.

La finalidad y principal aval de la puesta en marcha de la *integración educativa* se basa en proporcionar oportunidades para aprender a todos los alumnos en base a la interacción cotidiana entre ellos; preparar a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad; promover el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades; fomentar la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales; promover la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad, y para estudiantes "en riesgo", sin estigmatizarlos; y difundir las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del currículo. Es un proceso que requiere abordar progresivamente la mejora de las condiciones educativas de los alumnos con *necesidades educativas especiales* y debe ser planificado con criterios integrales y con una buena coordinación de las instituciones implicadas.

¿A qué se refiere cuando se habla de necesidades educativas especiales?

Se refiere a las dificultades de mayor o menor grado para acceder y progresar en relación con los aprendizajes en el currículo escolar. 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, simples o complejas originadas por el contexto social y cultural, asociadas a su historia educativa y escolar (inadecuados métodos de enseñanza y educación, condiciones personales de sobre dotación intelectual y de discapacidad psíquica, motora o sensorial).

Pueden estar relacionadas o asociadas a deficiencias, discapacidad, minusvalía, enfermedades, trastornos, comportamiento significativo de la competencia curricular, relaciones interpersonales, estilos de aprendizaje y la incidencia del contexto familiar y/o comunitario. Algunas necesidades educativas especiales sólo requieren para ser atendidas una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículum común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje.

Otras necesidades educativas van a requerir modificaciones o ajuste en el currículo mismo, y finalmente existen necesidades que requieren para ser atendidas modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo. 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 el concepto de **discapacidad**.

Tras el intenso debate entre integración y educación especial que se dio en los procesos de transición y cambio de los sistemas de atención en los años setenta y

ochenta apareció el concepto de inclusión educativa. Al respecto se puede resaltar el enorme valor que siguen teniendo la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción UNESCO, (1994) como modelo de este planteamiento sistémico de la inclusión educativa y como un punto de inflexión respecto a la necesidad de imprimir un cambio, en buena medida radical, a la 4 orientación de nuestros sistemas educativos en cuanto a su capacidad para responder con equidad a la diversidad de alumnos que tienen derecho a una educación escolar de calidad, sin discriminaciones ni exclusiones, lo cual queda en buena medida plasmado en los principios que allí se establecieron.

La inclusión debe verse como un proceso de perfeccionamiento escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. Vista, entonces, desde esta perspectiva, la inclusión educativa no sólo tiene que hacer, y hace suyos, los saberes, las preocupaciones y las tareas investigadoras y prácticas propias de quienes estudian los procesos de cambio, eficacia y mejora en la educación escolar (Murillo y Muñoz Repiso, 2002) sino que aspira a darles sentido y orientación, esto es, a dotarles de un para qué que no siempre han estado claro en el pasado de estos movimientos.

Es la simbiosis que Ainscow et.al. (2006), intentan reflejar con la idea de “mejora escolar con actitud” y de los que esta Revista (REICE) y la Red que la sustenta (RINACE) son un ejemplo claro. Se trata de algo distinto a los procesos de

integración escolar, al uso que hemos visto desarrollarse en el último cuarto de siglo en distintos países y canalizado, mayoritariamente, como un asunto técnico que tiene que ver con unos pocos alumnos (a algunos de los considerados con necesidades educativas especiales), que estaban fuera de los centros ordinarios o regulares del sistema, a los que se ha invitado a estar dentro, si bien bajo la perspectiva de que se “asimilen o acomoden” a los patrones culturales de “la normalidad” imperante.

A la vista crítica de esta dinámica, la inclusión educativa tiene que ser algo distinto, que supere las limitaciones inherentes a esta perspectiva. Por su parte Niholm; (2006), plantea que se está intentado vincular la importancia de la inclusión educativa, en permanente tensión con los procesos de exclusión educativa, con el preocupante asunto de los procesos de exclusión social que tan presentes están en los análisis sociológicos contemporáneos. Por consiguiente “Inclusión es un proceso.

La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes” Barton; (1998).

Se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas de todo el mundo, niños, jóvenes y adultos que desean sentirse incluidos, esto es, reconocerlos, tomarlos en consideración y valorarlos en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo,..). Pero la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa, debe

entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante.

Resulta conveniente señalar entonces, que el **objetivo central de la inclusión** consiste en contribuir a la eliminación de la exclusión social, lo que presupone su comprensión como un **proceso de alcance general**, que rebasa los límites del área identificada como Educación Especial, al dictar la necesidad de su establecimiento como una política del sistema educativo y como un imperativo del desarrollo de la sociedad actual.

En correspondencia con ello la comprensión actual de la inclusión presupone la **participación y éxito de todos los estudiantes** y personas en general, en los procesos educativos que protagonizan, con posibilidades reales para asumir en diferentes momentos, diferentes roles, a cuyos efectos resulta de vital importancia el papel del maestro en la asignación y distribución de responsabilidades, encomiendas y otras actividades propias del proceso pedagógico. De hecho, para autores como Booth, (2006) la inclusión educativa vendría a ser, en su raíz, la tarea de promover cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción. Un elemento nuclear para entender su pensamiento y sus propuestas educativas es su opción por un modelo “social o socio crítico” respecto a la comprensión de los fenómenos de marginación o desventaja.

Ese modelo es el que se “visualiza” bien en el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” y que en buena medida es el aglutinador de la propuesta del Indexy de su concepción de lo que es una educación inclusiva: “El uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación”, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término “necesidades

educativas especiales”, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad.

Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. En consecuencia el proceso de inclusión implica la necesidad de **identificar y eliminar las barreras** que limitan o impiden su realización.

Generalmente cuando se habla de las barreras la primera representación que tenemos se asocia a las **barreras arquitectónicas**, a aquellos obstáculos físicos, naturales o arquitectónicos, que impiden o limitan que todas las 6 personas en un lugar puedan desarrollar todas las actividades con independencia, seguridad y comodidad. Estas barreras arquitectónicas se manifiestan en las construcciones de ciudades y edificios, también se aprecian en los diferentes tipos de vehículos, donde se expresan como barreras del transporte, como regla constituyen una de las primeras y luego cotidianas dificultades a las que se enfrentan las personas con problemas.

A pesar de las complejidades que presupone su eliminación, las barreras arquitectónicas no son las más difíciles de erradicar, para lo cual se requiere elevar el rigor en la aprobación y ejecución de diseños y proyectos con ajuste a lo normado al respecto y poder disponer de los recursos materiales que permitan su cumplimiento en las diferentes obras. Existen, sin embargo, otras barreras, no siempre tan visibles, que igualmente impiden o limitan el pleno desarrollo de las actividades y el acceso de todas las personas a ellas. En esencia estas barreras están asociadas a:

- El acceso a la información, la comunicación y a las actividades culturales
- Las barreras institucionales
- Las barreras psicológicas.

Como se comprende y sin desestimar los obstáculos que representan las barreras arquitectónicas y aquellas que limitan el acceso a la información y la comunicación, con frecuencia las verdaderas razones que obstaculizan la plena participación y disfrute de las personas con discapacidad, se encuentran detrás de otros dos tipos de barreras, comúnmente denominadas institucionales y psicológicas, respectivamente, que no siempre son visibles y por consiguiente, resultan más difíciles de superar y eliminar. En relación con las **barreras institucionales**, que son aquellas que toman la discapacidad como base para argumentar que no es posible que determinada persona, solo por esa causa, acceda a determinados estudios o tipo de preparación o empleo, queda todavía un largo camino por recorrer. Pero sin lugar a dudas las barreras menos visibles y a su vez las más difíciles de superar son las **psicológicas**, que como regla tienen una gran repercusión para el éxito del proceso de inclusión. Y eso es así porque este tipo de barreras está relacionado con los puntos de **vista, ideas y expectativas que sobre las personas con discapacidad tiene cada sujeto**, incluida la autovaloración de las personas con necesidades educativas especiales. Se presentan aquí las más variadas situaciones que encuentran reflejo en el plano individual, familiar, escolar, comunitario y social en general. En el enfrentamiento de estas barreras el papel de la familia, de los medios de comunicación, los actores sociales, los factores institucionales, de la escuela y en particular del maestro es fundamental.

Para la materialización de esa aspiración el papel de la educación es imprescindible, pues es precisamente desde la educación desde donde tenemos las mayores potencialidades para lograr el necesario cambio de conciencia que la inclusión demanda, y que implica que la diversidad y las distintas fuentes que la generan, sean asumidas como una condición para negar la exclusión y propiciar, a partir del logro de la igualdad educativa, una verdadera inclusión. Una propuesta interesante del tema que se aborda es la relacionada con el ***Index for Inclusion*** desarrollado por Booth y Ainscow, (2002) que se ha mostrado como un instrumento útil para ayudar a los centros escolares a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo su alumnado.

Constituyendo la Evaluación Educativa un elemento clave para propiciar el cambio. Se asume la definición de Evaluación Educativa dada por el Dr. C Héctor Valdés Veloz que plantea que es *el “proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable sobre cada una de las variables de contexto, insumo, proceso y producto que integran la definición operacional asumida en el país, región o institución educativa de que se trate. La información así obtenida se utilizará para emitir juicios de valor acerca del estado de la calidad educativa, los que constituyen puntos de partida para la toma de decisiones para mejorar la actividad educativa valorada”* Valdés, (2005). En ella resaltan cinco características esenciales:

- La Evaluación es un proceso sistemático, se apoya en información válida y fiable, se refiere no sólo a los productos, sino también a los procesos, contextos, e insumo de la Educación, se utiliza para juzgar, para calificar y está comprometida con el cambio educativo, con la mejora escolar.

Entonces, “El *Index for Inclusion*” constituye una herramienta de valor que pretende aunar calidad y equidad para los maestros y especialistas que laboran en los diferentes centros. “El *Index* entendido como la variable de este proceso de

Evaluación Educativa se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a: la **cultura**, las **políticas** y las **prácticas** de una educación inclusiva. La investigación acción que implica este proceso está pautada a través de un conjunto de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor **inclusión**. La dimensión “**Cultura**” está orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora.

Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias. La dimensión “**Políticas**” configura la **inclusión** como el terreno de cultivo para desarrollar las actuaciones de mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado. Por tanto, todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se visualizan desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, en lugar de la perspectiva del centro educativo o de las estructuras de la administración.

La tercera dimensión “**Prácticas**” garantiza que las actuaciones del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Esta dimensión pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Estas dimensiones podrían también utilizarse para estructurar el plan de mejora del centro educativo y servir de epígrafes principales del mismo. Contienen hasta un máximo de doce indicadores. Podríamos decir que los indicadores representan una formalización de “aspiraciones” con las que se valora y compara la situación

presente en el centro, para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora.

Cada centro puede seleccionar aquellos indicadores o aspectos que consideran importantes trabajar, entre ellos desarrollo de estrategias a través del currículo para mejorar la autoestima de los estudiantes o introducir actividades de formación del profesorado para hacer que las clases respondan más a la diversidad educativa, etc.

¿Qué es la educación inclusiva?

Es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de una escuela en la que coexistan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, una escuela que modifique su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan discapacidad.

La concepción e implementación de la intervención pedagógica para atender la diversidad ha combinado armónicamente la **contextualización, flexibilización y enriquecimiento del currículo**, con el proceso educativo **compensatorio y desarrollador**. Rico y otros, (2004), donde se pondera la actividad y la comunicación, como premisas para la formación de la personalidad, el trabajo docente en equipos, la relación escuela, familia, comunidad, la utilización de las nuevas tecnologías y la formación ideo-política y en valores de los educandos, en el contexto de un enfoque atención integral. Desde la perspectiva antes explicada se considera que la atención a la diversidad del alumnado “es la organización del sistema de influencias educativas considerando el fin y objetivos de cada nivel y tipo de enseñanza, como máxima aspiración, para ello es preciso movilizar los

recursos, apoyos y ayudas que satisfagan las necesidades y demandas de los educandos, para alcanzar dichos propósitos.” A. Gayle, (2006).

Por lo que la educación inclusiva se concibe como una manera actual de propiciar una Educación para todos. La educación inclusiva está planteada en el artículo 51 de la Constitución cubana. En el que se expresa: “Todos tienen derecho a la educación. Este derecho está garantizado por el amplio y gratuito sistema de escuelas, seminternados, internados y becas en todos los tipos y niveles de enseñanza, y por la gratuidad del material escolar, lo que proporciona a cada niño y joven, cualquiera que sea la situación económica de su familia, la oportunidad de cursar estudios de acuerdo con sus aptitudes, las exigencias sociales las necesidades del desarrollo económico-social.

Los hombres y mujeres adultos tienen asegurado este derecho, en las mismas condiciones de gratuidad y con facilidades específicas que la ley regula, mediante la educación de adultos, la enseñanza técnica y profesional, la capacitación laboral en empresas y organismos del Estado y los cursos de Educación Superior para los trabajadores. Existen también documentos normativos, resoluciones y otras disposiciones legales que recogen con claridad este principio y otros que tipifican a la educación cubana.

El tema de la inclusión está íntimamente relacionado con la igualdad de oportunidades para que niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, sin excepción alguna, puedan materializar su esencia humana en toda su diversidad y desarrollar al máximo sus potencialidades. La educación cuenta para ello con la activa participación de los protagonistas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje: los alumnos, el maestro, la familia y la comunidad. En Cuba no hay

grupos excluidos de la educación. Es llevada la escuela y la enseñanza a los rincones más alejados, aunque sea a un solo alumno aislado u hospitalizado, mediante maestros ambulatorios si es necesario, en los casos en que el niño o la niña no puedan valerse por si mismos, ni trasladarse a la escuela.

La posición teórico-metodológica en relación con la educación inclusiva en nuestro país, implica ver la teoría articulada con la práctica, íntimamente vinculada a ella y que abarca a la sociedad en su conjunto.

Lo anterior refleja además el apego, interpretación e implementación creativa de la concepción Histórico-Cultural, por lo que se hará referencia a su valor metodológico. En el año 1924 L. S Vigotsky se relaciona con la Psicología y en especial con la que entonces llamara la Defectología, donde hizo aportes importantes para la época que aún en la actualidad tienen una enorme vigencia. Sus obras ayudaron a la reestructuración de la práctica pedagógica general y en particular de la enseñanza especial.

En consecuencia su valor metodológico radica en el establecimiento del papel metodológico de la Pedagogía Especial, cuya esencia radica en el conocimiento acerca de que los datos y conclusiones que aporta el estudio de los niños con dificultades en el desarrollo, las que pueden resultar premisas para la solución de problemas psicológicos y pedagógicos generales.

La unidad conceptual y metodológica con la que Vigotsky asumió y desarrolló su labor científica, le permitieron formular un grupo de postulados de gran trascendencia y actualidad para la Educación, la Pedagogía, y la Educación Especial. Por consiguiente resulta innegable su contribución al desarrollo de la Educación Especial, destacándose por su intensa actividad científica, organizativa y práctica. Con particular énfasis defendió algunos postulados como:

Confirmación en la Educación Especial del carácter general de las leyes de la Pedagogía

Siendo consecuente con su postura acerca de que las leyes generales del desarrollo se ponen de manifiesto también en el desarrollo de los niños con alguna desviación o característica especial, Vigotsky coloca un particular énfasis al someter a crítica los intentos, que todavía hoy no han sido totalmente superados, de comprender la educación especial desde una perspectiva eminentemente clínica y paraclínica que la intentan tratar de comprender alejada, y en ocasiones al margen, de la pedagogía general. Al respecto señaló:

“Por eso, la educación de anormales, sean inválidos o talentosos, es considerada ajena al territorio de la pedagogía desde hace mucho, es decir, [es considerada] de tal tipo que no le conciernen las leyes generales de la educación. Debemos decir que este criterio es profundamente erróneo y que esa extraterritorialidad le ha sido atribuida por error, en virtud de la natural incompreensión de fenómenos que aún no han sido investigados. Las leyes generales de la pedagogía sólo pueden ser leyes científicas en tanto sigan siendo igualmente aplicables a todos los terrenos de la educación”. (Vigotsky L.S, Psicología pedagógica, un curso breve, Edición, prefacio y notas de Guillermo Blanck).

Ello en modo alguno niega la peculiaridad de la Educación Especial, acerca de lo cual Vigotsky precisó: “Imaginemos un niño ciego, sordomudo o con un defecto orgánico congénito del sistema nervioso central, por ejemplo, un oligofrénico. Para cualquiera resulta claro que todas las formas de la educación y la enseñanza, aunque no deben contravenir las leyes fundamentales de la pedagogía, tienen que tomar cierta dirección y sentido peculiares con respecto a tales niños”. (Vigotsky

L.S, Psicología pedagógica, un curso breve, Edición, prefacio y notas de Guillermo Blanck).

La individualización como exigencia general de la educación, no exclusivamente en los límites de la Educación Especial cuya vigencia es incuestionable

Al respecto precisó: “Resulta por igual incorrecta la idea de que el problema de la individualización surge sólo con respecto a lo que trasciende los límites de la normalidad. Por el contrario, en cada niño tenemos algunas formas de individualización, si bien es cierto que no tan tajantemente subrayadas y expresadas como en la ceguera, la genialidad, la sordera o la oligofrenia.

Pero un fenómeno no deja de ser el mismo si se reduce su expresión cuantitativa. La exigencia de la individualización de los recursos educativos, por lo tanto, también constituye una demanda general de la pedagogía y se extiende absolutamente a todos los niños”. (Vigotsky L.S, Psicología pedagógica, un curso breve, Edición, prefacio y notas de Guillermo Blanck).

Otro aporte importante de gran vigencia en la actualidad lo constituye:

El carácter interactivo del desarrollo psíquico, haciendo énfasis en la interrelación entre los factores biológicos y sociales

En este caso Vigotsky considera los factores sociales como los determinantes, como fuente del desarrollo de la persona, del sujeto, del individuo, mientras que considera que los factores biológicos resultan la base, la premisa para que pueda ocurrir ese desarrollo. Consideró esta interacción como una unidad compleja, dinámica y cambiante e identificó el condicionamiento social de las propiedades específicamente humanas de la psiquis.

Demostró que la influencia social en el sentido más general de la palabra es la fuente de formación de los procesos psíquicos superiores. Afirmó que son los factores sociales los que precisamente constituyen el sustento de lo que denominó “COMPENSACION” que resulta ser un complejo mecanismo que le sirve de base al restablecimiento o sustitución de las funciones alteradas o pérdidas, todo regulado por el sistema nervioso central.

Los diferentes espacios de socialización creados por el proyecto como la casa del niño y la niña como difusora de la temática de los derechos, el taller de transformación del barrio que apoya la transformación integral de la comunidad y el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes mediante un proceso de planeamiento participativo, la ludoteca Pinocho para la atención a los niños en edad preescolar y las reunión del grupo Infantojuvenil dirigida a incentivar el protagonismo, así como la participación en cuanto a derechos, constituyen ejemplos palpables de cómo los factores sociales pueden potenciar desarrollo de los escolares con necesidades educativas.

En este contexto, el mejor aprovechamiento del valor metodológico de la Educación Especial implica asumir una concepción más amplia, flexible y dinámica del alcance este subsistema y de sus interrelaciones con todos los subsistemas educacionales y con otros factores, organismos y organizaciones afines y perfeccionar la preparación de los docentes de la educación primaria con énfasis en aspectos psicopedagógicos, metodológicos y del contenido de las asignaturas para una mejor respuesta a la diversidad.

De esta manera el sistema educativo estaría en mejores condiciones para ampliar y potenciar su capacidad para propiciar una educación para todos. La experiencia educativa cubana, en particular en la realización de este proyecto ajustado a las

condiciones educativas tomando como referente todas estas ideas y conceptos de Vigotsky, con una vigencia extraordinaria resultan la guía del trabajo con los niños que presentan necesidades educativas especiales, unido a los esfuerzos de los docentes por establecer y mantener un clima emocional favorable, que privilegie el reconocimiento y la elevación de la autoestima de sus estudiantes y la propia, devienen condición esencial para el logro de una verdadera inclusión.

Bibliografía

- Anuario Estadístico de la República de Cuba (2000). Oficina Nacional de Estadística.
- Arencibia, V y otros (2003). “Profunda revolución en la Educación” Pedagogía 2003, Palacio de las Convenciones, La Habana.
- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas* Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G. y WEST, M. (1994) *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- Barton, L. (comp.)(1996) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata (1998).
- Booth, T. y Ainscow. M. (2000) *Indexfor inclusión*. Traducción castellana. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor, Madrid.
- Castillo Suárez S. (2005) *Los chicos del barrio: Participación e integración social de niños, adolescentes y jóvenes en situación de desventaja social*. Revista Temas. CESJ.
- Castro, Fidel: Discurso pronunciado en la Clausura del XI Seminario Nacional de Educación Media, 5 de febrero de 1987 (en) *Discursos de Fidel Castro en Periódico Granma, Edición Digital*, <http://www.Cuba.cu/gobierno/discurso>.
- Castro Alegret P. Luis (2004) “El maestro y la familia del niño con dificultades”. ICCP. Savethe Children.
- Castro Alegret P. Luis, Castillo Suárez S; Núñez Aragón E, y otros. (2005). *Familia y Escuela: El trabajo con la familia en el sistema educativo.*”

- Cerezal Mezquita, J y otros: (2000) “La formación laboral de los alumnos en los umbrales del siglo XXI”, Editorial Pueblo y Educación, C. de La Habana.
- Constitución de la República de Cuba. (1998).Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Cohen Ernesto. 1988. La investigación Participativa en el contexto de los proyectos de rural. Editorial CEAL. Chile.
- Colectivo de autores. ICCP (1998), (1999), (2000). Estudio de caracterización y opiniones sociopolíticas.
- Colectivo de Autores: (1999). Los Niños y sus Derechos 2. Para la Vida Editora Política.
- Colectivo de Autores: (2002). Documento base del proyecto “Los chicos del barrio: Participación e integración social de niños, adolescentes y jóvenes en situación de desventaja social”.
- Colectivo de autores: (2003). Informe de profundización del diagnostico de los alumnos, maestros y familias en el consejo popular “Jesús Maria”
- Declaración Mundial sobre educación para todos. “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.
- Díaz B., Guasch. , Vigaud, y otros. (1990): Caracterización del niño en riesgo por condiciones socioeconómicas y familiares adversas. Informe de investigación.
- Dyson, A. (2001a) Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión EN M. Echeita, G. y Sandoval, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*

- Echeita, G. (2008) Vol. 6, No. 2 REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Inclusión y Exclusión Educativa.
- Fariñas León Gloria (2004). "Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender. Un punto de vista histórico culturalista". Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.
- García Ramis Lisardo (2004). "Propuesta curricular para la escuela secundaria básica actual. Fundamentos teóricos y metodológicos". Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Gayle Morejón Arturo (2004) "Caracterización de los escolares en situación de desventaja social". Folleto.
- _____ (2005) "Concepción pedagógica para el tránsito de los alumnos de las escuelas de retardo en el desarrollo psíquico a la educación básica". Tesis doctoral.
- Herrera Orúe Elisa F. (2009) "Procedimientos para caracterizar y perfeccionar el estilo de dirección de los directores de escuelas primarias". Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Leal García Haydée. (2003). Selección de lecturas sobre Tendencias curriculares y atención a la diversidad. II Taller de capacitación. Compilación ICCP-SCUK.
- López Machín, Ramón. (2002). De la "Pedagogía de los defectos" a la Pedagogía de las Potencialidades. Nueva concepción en Educación Especial.
- Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000).
- Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002) INDEX For Inclusión una guía para la evaluación y mejora de la escuela.
- Martínez Aponte Miguel. (2005). Informe de Evaluación de Medio Término. Habana. SCUK.

La educación de la sexualidad en escolares con necesidades educativas especiales: un reto para los docentes en diferentes contextos educativos

Dr.C Julio Antonio Conill Armenteros (15)

Resumen

En este artículo se revela la importancia de la comprensión **alternativa, participativa y desarrolladora** de la educación de la sexualidad en el contexto educativo cubano privilegia el respeto al ser humano desde un proceso activo que hace común el tratamiento de los aspectos relacionados con la educación de la sexualidad desde una concepción **preventiva y formativa**, lo que permite la instauración de modelos, actitudes, formas de comportamiento y relaciones flexibles, de colaboración y equidad, rica en alternativas y opciones, con respeto a la individualidad y diversidad de las personas con necesidades educativas especiales.

La sociedad humana no ha sido indiferente ante determinadas variaciones en el desarrollo de los hombres y las mujeres, lo cual se ha puesto de manifiesto en todas las etapas de su desarrollo. Largo es el camino que ha debido transitar el ser humano para encontrar una explicación a los fenómenos que lo han circundado; incluso aquellos que lo atañen tan directamente como es el caso de las deficiencias físicas y mentales.

Era imposible ignorar la existencia de tales individuos, ya que requerían que se les atendiera especialmente. De esta forma surgió la necesidad de determinar la

relación de la sociedad con los individuos que presentaban necesidades educativas especiales, su posición social, sus derechos, así como los principios y objetivos fundamentales para brindarles la ayuda necesaria.

Hoy con el indetenible desarrollo de la sociedad, el avance constante del conocimiento humano, la acumulación de experiencias valiosas y el consiguiente empuje de la ciencia y la técnica, han posibilitado una transformación de la cultura gracias a una crítica a los prejuicios represivos (aunque aún es insuficiente); estas realidades colocan a la educación ante un gran reto: el de preparar a las nuevas generaciones para que puedan enfrentar con independencia las transformaciones que les impone el mundo contemporáneo y el vertiginoso desarrollo social.

Dentro de los propósitos de las escuelas especiales, encargadas de la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, está el de lograr su preparación para una vida adulta de manera independiente, y sin temor a la duda, los aspectos referentes a la educación de la sexualidad ocupan un lugar importante en el logro de estas aspiraciones.

El punto de partida de estas nuevas y superiores formas de construcción de la sexualidad exige, ante todo, que los educadores adopten enfoques acorde a las condiciones de vida social y personal de cada individuo y potencien su desarrollo sea cual sea su condición.

La transición a la edad adulta y la vida activa del alumnado con necesidades educativas especiales es un proceso que debe conducir a que lleguen a lograr el máximo nivel de independencia posible en función de sus necesidades y capacidades, en los diferentes entornos. En todo el trabajo que se realice con ellos hay que anteponer la educación; propiciarle las vías que le permitan una integración social adecuada, desempeñando el personal docente un papel preponderante en el cumplimiento de esta importante misión.

Los estudios realizados (Conill, J.A. 2012) han permitido identificar limitaciones en el personal docente para el tratamiento de los aspectos relacionados con la educación de la sexualidad y que inciden en el logro de su salida coherente.

Dentro de estas limitaciones se destacan las relacionadas con el dominio a profundidad de los contenidos relacionados con la educación de la sexualidad, la presencia aún de mitos y prejuicios en torno a esta problemática que le limitan su enfrentamiento en el desarrollo de su labor, así como en la organización, ejecución y control del proceso pedagógico, con la consiguiente influencia en la elaboración y puesta en práctica de estrategias interventivas que propicien el desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales en el área de la sexualidad.

Constituyen estos los móviles que nos conducen al tratamiento de esta problemática como vía para incidir en su estudio y en la búsqueda de alternativas que permitan la preparación del personal docente para el desempeño de sus funciones.

Antecedentes y evolución de los aspectos relacionados con la sexualidad humana y su educación

Al hacer un recorrido por la historia de la humanidad, se descubre que los aspectos relacionados con la sexualidad y su educación han estado presente en todas y cada una de las épocas, no sólo como expresión de la personalidad del individuo, sino también, formando parte de todos los componentes sociales en que él y ella participan, matizados estos elementos por las concepciones e interpretaciones que sobre el tema ha tenido la humanidad y que en muchos casos, están relacionadas con temores, prejuicios y tabúes.

En la historia de los aspectos relacionados con la sexualidad, se puede ver que el comportamiento de los humanos depende de las creencias e influencias culturales de cada civilización, que imprime en sus integrantes sus propios patrones de

normalidad, por lo que cada una de las épocas ha tenido sus peculiaridades y enfoques sobre la sexualidad.

Se destaca el accionar desplegado en el siglo XX, donde se aprecia un gran avance tecnológico y científico, lo que produjo cambios sociales y de ubicación en hombres y mujeres de gran repercusión en la sexualidad humana; se modificó el rol de la mujer en la sociedad y en la economía a partir del ingreso al mercado laboral; los avances de la medicina con respecto a la fisiología femenina y la aparición de métodos anticonceptivos, permitieron a las mujeres el acceso a información más confiable y a la aspiración de una sexualidad activa y placentera sin la carga permanente de embarazos no deseados.

No obstante, continúa existiendo el doble mensaje: la mujer sigue siendo educada para ejercer su sexualidad con un solo hombre, para ser esposa y madre. El hombre es educado con mensajes machistas y al no poder abandonar esta actitud, le cuesta comprender los cambios acaecidos en la mujer. Esta situación produce un desfase en la comunicación entre ambos, así como impide a los hombres vivir y entregarse con entera libertad al ejercicio de la sexualidad.

Se mantienen los roles sexuales estereotipados y la discriminación por géneros sigue siendo un arma de dominación del hombre. La gran exigencia que se impone para satisfacer a su pareja les impide disfrutar de su propio cuerpo y gozar plenamente su sexualidad. Kaplan, H. (1994) expresó: "la sexualidad debe desplegarse de una manera libre y espontánea para ser una experiencia feliz". Es más un trabajo que un derecho y placer, y puede llegar muchas veces a provocar disfunciones sexuales, por ejemplo eréctiles.

En el análisis y comprensión de la esencia y el tratamiento que se le ha dado a la problemática de la sexualidad y su educación permiten concluir expresando que: el proceso que ha caracterizado el desarrollo de la civilización humana en distintas épocas apunta hacia un dominio del hombre sobre la mujer, todo lo cual ha repercutido en los modos y estilos de actuación en diferentes culturas, no obstante, se vislumbra un proceso de transformación y de comprensión de estas

realidades con una dinámica mucho más optimista y de interacción entre ambos que repercutirá favorablemente en la educación de las nuevas generaciones.

El pasado fue testigo de un lento pero progresivo reverdecimiento de la educación, de un cuestionamiento de las vías tradicionales, impregnadas del espíritu dogmático y escolástico, buscando respuestas que se traducen en diferentes movimientos como la escuela nueva y la educación popular, entre muchos otros.

Transitamos ya por el siglo XXI y se hace urgente y necesario que toda la sociedad se ponga en función de lograr una preparación adecuada de sus ciudadanos a fin de que puedan ejercer una sexualidad plena, donde hombres y mujeres sientan el amor y la alegría inmensa de vivir.

La problemática objeto de análisis ha sido abordada desde diferentes puntos de vista y por lo general se coincide en la necesidad de verla en su conjunto como un elemento importante en la formación de la personalidad, la cual: comprende no solo información anatómica y fisiológica, sino también social y ética.

Se mantiene el criterio de que la educación de la sexualidad es un tema que todavía asusta a mucha gente. Como fruto de ello, la información manejada por jóvenes y adultos está cargada de concepciones erróneas, de nociones precarias, de mitos y tabúes.

En todo el proceso de estudio de los antecedentes que han caracterizado la educación de la sexualidad, se ha podido comprender que es una compleja dimensión de la vida de las personas, la cual se manifiesta en todos los espacios de relaciones sociales que establece el individuo.

En el contexto cubano, los aspectos relacionados con la educación de la sexualidad han tenido un mayor protagonismo a partir de la última década del siglo

pasado, con la puesta en práctica del proyecto: "Hacia una sexualidad responsable y feliz", con lo cual se establecen las orientaciones para el enfrentamiento de esta dirección educativa en los distintos niveles escolares y que constituye fuente obligada de consulta para el desarrollo de cualquier acción en esta área, así como el accionar de destacados investigadores en el tema: Castro, P. L., González, A., Castellanos, B., García, L., Suárez, A., Conill, J. A., Navarro, S. M., entre otros.

Tendencias, concepciones y enfoques generales sobre la sexualidad humana y su educación

Las actuales condiciones de desarrollo, imponen la necesidad de conducir el proceso de educación de la sexualidad sobre la base de la formación moral de las nuevas generaciones, donde se destaca el papel de la escuela, la familia y la comunidad en la orientación y formación de valores, acordes con nuestra experiencia histórico cultural, incluyendo en todo este proceso la educación de sentimientos y la adquisición de aprendizajes básicos para una vida adulta independiente y responsable.

Diferentes concepciones han servido para sustentar teórica y metodológica la educación de la sexualidad, que discurren en una diversidad de criterios, por ejemplo: la concepción moralista, la erótica, la integral, la dialógica concientizadora, entre otras. Algunos de estos enfoques, concepciones corrientes, etc., como se le ha llamado en diversas ocasiones, transitan por diferentes etapas, arraigados en una tradición cultural en correspondencia con la época histórica que responden a una moral educativa, ética y jurídica pertinente.

Diferentes y variadas han sido las concepciones para educar la sexualidad y en este siglo XXI, aún confluyen muchas de ellas, no obstante, se impone una concepción **humanista** de la educación de la sexualidad en la cual se declara que el sujeto puede decidir el curso a seguir en su sexualidad, la misma está

centrada en el ser humano, trata de liberarlo de los estereotipos de la moral sexual anterior, y se asocia a procesos educativos participativos.

En la actualidad, un grupo cada vez más numeroso de especialistas se adhiere al criterio **holista, ecológico**, que integra en un sistema superior humano los factores biológicos, psicológicos y sociales acerca de la sexualidad y su educación. (González, A. y Castellanos, B., 2003). Esta concepción enfoca la educación de la sexualidad desde todos los ámbitos posibles, psicológica, biológica, ética, social, moral, jurídica, dentro del marco de la educación integral de la personalidad, favoreciendo el desarrollo positivo de los seres humanos, como protagonista de su sexualidad, libre y responsable de sus acciones, que pueda actuar en la sociedad, en armonía con esta, de manera más tolerante, flexible y activo, crítico y autocrítico.

En el contexto educativo cubano, en los últimos años ha estado incidiendo la comprensión **alternativa, participativa y desarrolladora** de la educación de la sexualidad, la que es entendida “como el proceso activo que potencia al individuo para el encuentro libre, pleno y responsable con el otro sexo y con la propia sexualidad, en correspondencia con sus necesidades y las del contexto, garantizando el protagonismo y la capacidad de elegir los límites personales de la sexualidad, así como el respeto a los de las personas con las cuales se relaciona”. (González, A. y Castellanos, B. 2003)

También es común el tratamiento de los aspectos relacionados con la educación de la sexualidad desde una concepción **preventiva y formativa**, la que permite la instauración de modelos, actitudes, formas de comportamiento y relaciones flexibles, de colaboración y equidad, rica en alternativas y opciones, con respeto

a la individualidad y diversidad, que facilite y mejore la comunicación entre padres y madres, hijos e hijas, maestros y maestras y coetáneos en general, promoviendo los valores más positivos, en todos los contextos de actuación (familia, escuela, comunidad), para el logro armónico e integral de la personalidad.

Así mismo, se profundiza en el enfoque de la **educación interdisciplinaria**, el que integra las disciplinas en cuanto a materias de enseñanza y a los aspectos diversificados que deben contemplarse en la educación. Las acciones a acometer por la escuela deben estar imbricadas desde esta posición, donde la educación de la sexualidad forma parte del proceso de formación integral de la personalidad y se integra con todo el sistema de acciones correctivas-compensatorias y estimuladoras del desarrollo, que utiliza la escuela.

Estos criterios enfatizan en privilegiar la institución escolar, el conjunto de las asignaturas y actividades, los métodos y la comunidad educativa en sentido general para el logro de los propósitos de la educación de la sexualidad desde el proceso docente educativo.

Para la Educación Especial resultan de gran significado los aspectos que comprende la **potenciación psico - afectiva** en el ámbito educativo, aspecto este que ha sido defendido por Pérez Fowler; García Ajete; Peña (2007) y su contribución a la educación de la sexualidad, pues ello significa la estimulación, enriquecimiento y la elevación cualitativamente superior del desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales, que representa darle amor, mientras los enseñamos y educamos para que se desplieguen los valores y sentimientos positivos y humanos que promuevan el crecimiento como personalidad. Significa potenciar y promover las vivencias afectivas positivas en todas las dimensiones donde se expresa la sexualidad y en sus funciones: comunicativa, erótico afectiva y reproductiva.

Cuando se potencia la educación de la sexualidad en los escolares con necesidades educativas especiales, a las familias y los docentes se le han de

ofrecer los recursos que posibiliten su labor correctiva - compensatoria y estimuladora del desarrollo para el logro de una convivencia armónica, placentera y feliz, contribuyendo de esta forma a la elevación de su calidad de vida.

El personal docente como potenciador de la educación de la sexualidad en escolares con necesidades educativas especiales

La educación de la sexualidad puede ser un instrumento que promueva la comprensión del papel que jugamos en el mundo como seres sexuados y de los determinantes histórico-sociales que marcan las actitudes y roles, es por ello que al personal docente le corresponde un puesto de vanguardia para hacer aportes fundamentales y sustanciales en la conformación del proceso y en la elaboración de proyectos concretos para implementar una educación de la sexualidad sistematizada y organizada.

Estamos plenamente convencidos del papel que le corresponde al personal docente en la educación de la sexualidad y la necesidad de que dispongan de las herramientas necesarias que le permitan la dirección acertada de este proceso educativo.

Se mantiene el criterio de que la educación de la sexualidad es un tema que todavía asusta a mucha gente. Como fruto de ello, la información manejada por jóvenes y adultos está cargada de concepciones erróneas, de nociones precarias, de mitos y tabúes.

En todo el proceso de estudio de los antecedentes que han caracterizado la educación de la sexualidad, se ha podido comprender que es una compleja dimensión de la vida de las personas, la cual se manifiesta en todos los espacios de relaciones sociales que establece el individuo.

La educación de la sexualidad debe sistematizar científicamente el sistema de influencias socio culturales que ha rodeado el desarrollo de cada individuo, colocando al sujeto en el centro, como protagonista, de su actividad, del aprendizaje social en valores, es por ello que puede considerarse como una preparación de infantes, adolescentes y jóvenes, para la vida adulta independiente, con los recursos de personalidad que posibiliten al individuo dar solución satisfactoria a los diversos problemas que le pueda plantear la vida; y lograr su realización en lo individual, lo familiar y lo social.

La sociedad, por su parte, “es el más amplio contexto donde el individuo sexuado se desempeña, interactúa y se comunica con las personas de ambos sexos a lo largo de su vida, mediante una gran diversidad de actividades, en el juego; los estudios; el trabajo; la participación en la vida comunitaria, desde el punto de vista intelectual, político, artístico, científico o recreativo. De esta dimensión provienen los modelos, los patrones y los valores genéricos culturalmente predominantes, a partir de las cuales se conforma, se educa y evalúa la sexualidad de la persona”. (González, A. y Castellanos, B. 2003).

Al emprender las acciones dirigidas al logro de una educación de la sexualidad de los escolares con necesidades educativas especiales se hace necesario tener en cuenta el fin principal de estas instituciones que es el de prepararlos para una vida adulta con independencia, y donde el personal docente será uno de los principales responsables de posibilitar dicho desarrollo.

Una importante misión tiene el personal docente que labora con escolares que presentan necesidades educativas especiales y lo es ejercer, de manera coherente, todo el sistema de influencias que le permitan la formación integral de la personalidad del alumnado, donde estarán incluidas acciones que permitan incidir en la educación de su sexualidad.

Los estudios desarrollados por Conill, J. A. (2005), lo condujeron a considerar muy importante y necesaria la labor que debe desarrollar el personal docente en su accionar con los escolares que presentan necesidades educativas especiales y

considerando que los fundamentos del enfoque histórico-cultural sirven de sustento al proceso para concebir y ejecutar la intervención en el área de la sexualidad, propone el término **“docente potenciador de la educación de la sexualidad”** como aquel que conduce, guía, dirige, promueve, produce y acelera el desarrollo de cada uno de sus escolares, situándolos como protagonistas activos de su propio aprendizaje, en función de la formación y desarrollo de valores, normas de comportamiento, etc., que contribuyan a la educación de la sexualidad.

Es el personal docente, en unión con todo el conjunto de factores que inciden en el proceso formativo del alumnado con necesidades educativas especiales, los encargados de proseguir y elevar a niveles superiores el desarrollo de la esfera psicosexual de su personalidad, la que tuvo sus inicios en el contexto familiar; este proceso se hace muy complejo, dado en lo fundamental por la incidencia que han tenido los prejuicios, concepciones, tabúes, etc., que durante la historia de la humanidad han acompañado al proceso educativo de este tipo de escolar y que en el contexto social cubano también ha ejercido su influencia.

El personal docente como ente social, recibe los prejuicios de su medio en relación a la sexualidad y en tal sentido, le cuesta trabajo aceptarla, de ahí la necesidad de que se apropie de los métodos adecuados que le permitan ejercer el proceso educativo acertadamente.

Todo ello se ha visto reflejado, no solo en la educación que ha desarrollado la familia, sino que ha trascendido a la comunidad y a la institución escolar. No obstante, ¿cuenta el personal docente con los recursos y medios necesarios para ejercer una influencia educativa eficiente?; siempre y cuando aproveche los espacios que le brindan la clase y otras formas de organización docente y

extradocente en función de educar la sexualidad de sus educandos esta pregunta tendrá una respuesta afirmativa.

El personal docente debe tener en cuenta las características individuales de sus educandos, la edad y las potencialidades que posee, a fin de poder ejercer una influencia positiva en la formación de la esfera psicosexual de la personalidad del escolar con necesidades educativas especiales.

La labor del personal docente estará dirigida al logro, no solo de conocimientos, sino también a proporcionarles a los educandos las vías y procedimientos que les ayuden al enfrentamiento de las disímiles situaciones de la vida cotidiana y que puedan encontrar una solución acertada, de manera independiente y creativa, de ahí la necesidad del accionar consecuente del personal docente en la práctica cotidiana de la escuela especial.

El éxito en esta labor sólo se podrá alcanzar si se tienen en cuenta las particularidades propias del proceso docente educativo en estrecho vínculo con las condiciones y particularidades individuales de los escolares.

Todos estos elementos forman parte de la política educacional cubana en aras del logro de la formación multilateral de las personas, constituyendo este un principio esencial en educación.

Resulta necesario y muy importante adecuar el proceso de enseñanza a la vida cotidiana del escolar, dado en lo fundamental, por la influencia significativa que tienen los entornos en que se desenvuelve para su desarrollo integral y que en dependencia de las características de estos propician o dificultan ese desarrollo, al respecto es necesario tener en cuenta el diseño de estrategias de intervención en las que se potencien las posibilidades de cada uno de ellos.

La interacción entre el escolar con necesidades educativas especiales y el personal docente encargado de su formación integral debe estar matizada por un ambiente de comprensión, confianza, donde impere una atmósfera psicológica adecuada, pues todo ello contribuye al crecimiento personal del escolar y a que el

maestro y la maestra puedan obtener mayores niveles de información sobre su funcionamiento general.

Precisamente, en ese contexto es donde entran a jugar un papel importante el diseño de las acciones que ha de emprender el colectivo pedagógico en función de concretar los objetivos para cada nivel de enseñanza y donde se tengan en cuenta los aspectos formativos de la sexualidad, es por ello que se presentan a continuación las vías a través de las cuales se puede contribuir al logro de una educación de la sexualidad más eficiente en el contexto de la escuela especial.

En el desarrollo exitoso de la educación de la sexualidad del escolar con necesidades educativas especiales, el personal docente no puede perder de vista los objetivos y propósitos de esta enseñanza y el papel que le corresponde en la preparación para la vida adulta independiente, de ahí que sea necesario abordar temas relacionados con: la economía doméstica; conocimiento y cuidado de su propio cuerpo; aspectos anatómicos y fisiológicos de la sexualidad humana; cambios físicos que se operan; la higiene, el aseo y la salud; la vida en pareja; las normas de conducta social, tanto en el plano privado como público; las fantasías sexuales; la masturbación; las infecciones de transmisión sexual; el modo de defenderse de los abusos sexuales; el tránsito a la edad adulta y vida activa, entre otros.

Para los escolares con necesidades educativas especiales la educación de la sexualidad se conceptualiza como una preparación para la vida adulta independiente, con los recursos de personalidad que posibiliten al individuo dar solución satisfactoria a los diversos problemas que plantee su vida, logrando la realización en lo personal, lo familiar y lo social. Destacamos que esta educación va dirigida a influir didácticamente en la capacidad de amar, contribuir a ese

conjunto de sentimientos, motivaciones y actitudes, así como al disfrute de la felicidad en el amor.

El personal docente y los familiares del escolar con necesidades educativas especiales deben mantener una actitud abierta, fraterna y de confianza con cada uno de ellos, tratando de darle solución a las disímiles interrogantes e inquietudes que se le puedan presentar, evitando así que busquen otras fuentes de información, que pueden entorpecer el trabajo educativo.

Se debe tener en cuenta que cada escolar, en cada contexto y bajo determinadas situaciones, refleja la realidad vivenciada y construye su forma peculiar de responder a los requerimientos del medio, de ahí el valor del trabajo de orientación y educación que ejercerá la escuela y la familia en esta importante área del desarrollo personal.

Antes de finalizar las principales ideas referentes a la educación de la sexualidad en los escolares con necesidades educativas especiales, se quiere compartir un aspecto de significativa importancia en todo el accionar que se ha de desarrollar, tanto por docentes, familias y población en sentido general, y es el relacionado con la prevención del abuso sexual.

En ocasiones el abuso sexual es imposible de prevenir por el lugar en que se realiza ya sea alejado de algún familiar que pueda brindar protección o ya sea por la persona que lo realiza (que puede ser de confianza o de estimado prestigio).

Pero siempre se pueden tomar algunas medidas.

- 1- Haciendo respetar, el derecho a la privacidad del cuerpo. (Describir y diferenciar formas de caricias y contactos de las personas con el niño)
- 2- Buscando más información para entender la importancia y las consecuencias del abuso sexual.

- 3- Evitando situaciones peligrosas como aceptar invitaciones de desconocidos, permanecer a solas en casas de familiares lejanos y poco confiables, vecinos o amigos.

Tratemos de evitar que nuestros niños sean abusados sexualmente por desconocimiento o por falta de protección de los adultos, evitemos un sufrimiento tanto para los menores como para los familiares.

Hasta aquí algunas de las precisiones que desde el punto de vista teórico han permitido la comprensión de los aspectos relacionados con la sexualidad humana y su educación, así como las implicaciones del personal docente y las familias en el desempeño de la labor educativa en esta tan importante área del desarrollo de la personalidad de los escolares con necesidades educativas especiales.

Los estudios que se han realizado acerca del proceso de educación de la sexualidad, evidencian la esencia social de la misma, destacando el papel que han desempeñado las influencias socio culturales en el desarrollo de cada individuo, lo cual se hace evidente en el caso de los escolares con necesidades educativas especiales si tenemos en cuenta que estos elementos son de significativa importancia en su formación integral, donde el medio que les rodea debe convertirse en fuente positiva para el enfrentamiento de cualquier acción interventiva, destacando en este sentido el accionar del personal docente.

Bibliografía

- Carvajal Rodríguez, C. et. al. (2003). Temas de educación para la salud y educación de la sexualidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. Cuba.

- Castro Alegret, P. L. (2003). Sexualidad de niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. Editorial Científico Técnica. La Habana. Cuba.
- Conill Armenteros, J. A. (2005) Alternativa metodológica para potenciar la preparación del personal docente en la dirección del proceso de educación de la sexualidad del alumnado con retraso mental en la provincia de Pinar del Río. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. La Habana. Cuba.
- _____ (2012) Educación de la sexualidad en escolares con necesidades educativas especiales: un reto para la actividad del docente. Curso pre congreso de Pedagogía 2013 a nivel provincial. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", Pinar del Río.
- García Ajete, L. (2011). Los Trastornos Emocionales y de la Conducta: Una visión, comprensión y perspectiva diferente desde la sexualidad. CELAEE.
- González, A. Y Castellanos, B. (2003). Sexualidad y géneros. Alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI. Editorial Científico – Técnica. La Habana, Cuba.
- González Hernández, A. et. al. (1998). Hacia una sexualidad responsable y feliz. Documento Teórico Metodológico. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Mena, P. O.; Castro, P. L. (1994). Investigaciones del programa para la atención a la sexualidad de las personas con deficiencias físico motoras discapacitantes. CELAEE: La Habana, Cuba.
- Ruiz Gamio, X. (2000). Sociología y Educación de la sexualidad. Universidad Pedagógica "Félix Varela", Santa Clara, Villa Clara. Material en soporte electrónico.
- Suárez Estévez, A. (2010). Estrategia pedagógica para la educación de la sexualidad con enfoque de género en escolares con retraso mental. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

La Prevención en la educación desde las bases y rasgos del proceso de formación de valores

Dr.C. Rafaela Mevis Pupo Pupo (16)

Resumen

El mundo de hoy requiere de ciudadanos cuyos modos de actuación respondan a valores conformadores de una ética de vida donde la honestidad, la responsabilidad, el amor a sus semejantes, la laboriosidad, el respeto al otro y el amor a la patria sean cualidades que distingan a los seres humanos. Eso solo es posible lograrlo mediante la educación. El proceso de formación de valores es una de las prioridades de la Educación en la que deben participar activamente con estrategias preventivas todas las instituciones de la sociedad para que se produzca un proceso armónico, integral y coherente que satisfaga las necesidades educativas de cada menor.

Para garantizar que el proceso de formación de valores transcurra de forma que favorezca el crecimiento personal de los alumnos de cualquier nivel de educación y actúe preventivamente garantizando la formación integral de la personalidad es necesario que se desarrolle sobre bases sólidas desde el enfoque histórico cultural.

El proceso de formación de valores es una de las prioridades de la Educación en la que deben participar activamente todas las instituciones de la sociedad para que se produzca un proceso armónico, integral y coherente que satisfaga las necesidades educativas de cada menor.

Los estudios y experiencias en el tema evidencian que el proceso de formación de valores aún se desarrolla con un enfoque fragmentado en las diferentes asignaturas, centrado en los conocimientos acerca del tema y no se aprovechan todas las potencialidades de las relaciones de actividad y comunicación que la escuela promueve para potenciar este proceso.

Si este proceso se desarrolla solo sobre bases empíricas, con buenas intenciones, se aspira a formar valores aislados, por actividades poco sistemáticas no se logrará el efecto para el trabajo preventivo y traerá como consecuencia distorsiones en este complejo proceso.

Si en la escuela predomina el uso de métodos directivos donde el maestro es el centro del proceso pedagógico, el alumno asume un rol pasivo que no favorece el desarrollo de sus potencialidades, no se promueve de forma creativa el trabajo con la familia, no se realizan con sistematicidad actividades culturales, deportivas o recreativas, de carácter extracurricular, hay poca participación de las instituciones y organizaciones de la comunidad en el trabajo que realiza la escuela, lejos de contribuir a la formación integral, la educación no será potenciadora del desarrollo personal.

Cuando la escuela funciona como un sistema, todas las actividades del proceso pedagógico contribuyen a la formación de valores. Ninguna actividad por sí sola puede lograr la formación de valores que pretende si no se organizan adecuadamente todas las influencias educativas que promueve y ninguna de ellas es más importante que la otra; si actúan fragmentadamente no se cumplirán sus propósitos. Cada educador desde su lugar debe contribuir a que este sistema funcione, para que actúe preventivamente.

La formación y el desarrollo constituyen una unidad dialéctica, aunque el desarrollo se concibe como el momento de mayor cristalización, estabilidad y repercusión de un fenómeno, esto no significa que su surgimiento coincida con esta etapa.

La formación de valores es un proceso educativo en el que una actividad, relación, proceso, conocimiento, cualidad, se construye o reconstruye, adquiere significado

y sentido para la vida del menor, se personaliza, se estima y contribuye a la autorregulación del comportamiento. Pupo P., (2006)

El proceso de formación de valores comienza desde que el niño nace; gracias al proceso de socialización desarrollado por la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto, se van formando los valores en un proceso de individualización, que conduce al desarrollo de la personalidad.

En la edad escolar se incorporan en el niño valores culturales patrióticos, estéticos, lo que se propicia por el desarrollo del pensamiento abstracto; el adulto constituye un modelo para los escolares. Se forma el sentimiento del deber, y las motivaciones morales se convierten en fuerzas orientadoras de su conducta y se van independizando de las vivencias emocionales.

Los menores con Trastornos Afectivo - conductuales y los de la enseñanza general no se diferencian en las leyes generales del desarrollo, en el mecanismo de la formación de la personalidad, en los métodos educativos generales que puede emplear la familia, la escuela y la comunidad para contribuir al proceso de Formación de valores, sí se diferencian en la Situación social del desarrollo peculiar de cada menor en la influencia de los mediadores sociales generadores de vivencias negativas causantes de la desviación en los valores y la personalidad.

La autora considera que los valores son formaciones psicológicas que se forman en cada persona concreta a través de su historia personal, de sus vivencias, experiencias, de las necesidades que satisface: no son impuestos desde fuera, el hombre los va conformando a través de su vida. En ellos se pone de manifiesto la estrecha relación entre conocimiento, afecto y voluntad.

Los valores se organizan jerárquicamente en forma de sistema, constantemente se están actualizando, son dinámicos, relativos, cambiantes; dependen de los intereses, influencias culturales, familiares, educativas y de los principios y normas que imperan en la sociedad. Son relativos porque lo que hoy tenía un significado social puede cambiar en dependencia de las transformaciones que se dan en la vida: en la política, la economía o la sociedad creando nuevos sentidos personales, que es la significación individual que tiene para la personas.

Es necesario tener en cuenta que los valores se interrelacionan formando un sistema, por eso preferimos verlos en su integridad y analizar todas las potencialidades del proceso pedagógico para lograr su formación, no sólo se pueden analizar en relación con el contenido sino en su relación con todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, al propiciar diferentes relaciones de actividad y comunicación que favorecen el proceso de formación, en dependencia de las vivencias que despierte, si adquieren sentido personal positivo y son capaces de generar otras configuraciones que favorecen el desarrollo personal, en correspondencia con el contexto en que se desarrollan.

Cada alumno en función de su historia personal pasada y presente hará suyo de forma diferente las influencias e interacciones en las que participa por eso en función de esa historia vivenciará y se hará una u otra representación acerca de un mismo problema, por eso la misma actividad, relación, proceso o cualidad para cada alumno tiene un sentido particular y eso no se puede olvidar para no limitar la actividad docente a los significados y sentido personal que el maestro le otorga, es necesario, que cuente con la subjetividad de sus alumnos, con sus variadas, contradictorias y a veces complejas experiencias personales a través de su papel activo lo que enriquecerá la influencia entre los alumnos y el maestro.

Por eso considero una necesidad que los educadores profundicen en el proceso de formación mediante el estudio de los fundamentos y rasgos que tipifican este proceso.

Las bases son los fundamentos sobre los que descansa un proceso y los rasgos son los aspectos específicos particulares que tipifican este proceso en determinado grupo. El conocimiento y el perfeccionamiento constante del educador de las bases y rasgos que tipifican este proceso hasta irlo personalizando como algo propio porque lo ha enriquecido con la experiencia particular de sus alumnos es un arma muy poderosa que permite comprobar la teoría en la práctica educativa.

- Un fundamento que sirve de base al proceso de formación de valores y al psiquismo en general es tener en cuenta la relación dialéctica entre lo externo y lo interno, lo biológico y lo social como premisas y fuentes del desarrollo en el análisis de la estructura del desarrollo de cada alumno y el papel de la vivencia en la situación social del desarrollo peculiar de cada alumno.

Por ello es importante tener en cuenta que lo psicológico se forma como resultado de la interrelación dialéctica, compleja y dinámica, cambiante de un conjunto de factores y condiciones que el maestro debe conocer para comprender porque cada alumno actúa y reacciona de una forma determinada, el conocimiento profundo de las condiciones del entorno familiar, de la propia escuela, donde intervienen un sin número de factores, del grupo de compañeros, del maestro y del propio escolar y de su comunidad y a su vez cómo estos factores y condiciones son percibidas por el propio alumno, hacen que cada alumno perciba de forma diferente su entorno, de esa cadena interminable de factores y condiciones y de cómo cada uno vivencie esa trama compleja dependerá el desarrollo personal.

- La caracterización de la Situación Social del desarrollo, es otro fundamento necesario porque de ese conjunto de factores externos y condiciones internas propias de cada escolar no puede ser una simple descripción de

sucesos, esta caracterización con un carácter investigativo, con el uso de todas las vías posibles que permitan explicar las causas de determinadas características y con un enfoque interventivo donde el fin sea contribuir a la formación es un punto de partida para que se desarrolle el proceso de formación de valores de forma efectiva porque se corresponda con las verdaderas necesidades del grupo de estudiantes.

- Otro fundamento del que hay que partir para desarrollar un proceso de formación de valores adecuado es la unidad entre lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo. Se forman valores de forma efectiva cuando existe unidad entre el pensamiento, los sentimientos y la acción. Si conocemos algo pero no nos identificamos con este conocimiento, sino pasa a formar parte de los intereses, motivaciones, sino eres capaz de defender puntos de vista propios respecto al tema, si no pasa a formar parte de tu persona y actúas en correspondencia con él no se ha formado un valor. Para que se logre la unidad de lo cognitivo-afectivo-volitivo las actividades tienen que estar interrelacionadas, tener una lógica interna que favorezcan este propósito. Las actividades aisladas, poco sistemáticas no lograrán este propósito por ello no pueden ser improvisadas requieren de una planificación cuidadosa, consciente, la educación con todas sus acciones si se hacen bien favorecen el proceso de formación de valores.

Los rasgos específicos de este proceso están dados por el importantísimo **papel del maestro y la propia escuela como fuente de resignificación de las vivencias**, en la escuela cada alumno puede encontrar satisfacción personal por que aprende a aprender, por que la comunicación afectuosa con sus maestros y compañeros es motivo de alegría y proporciona placer, seguridad al asumir un rol activo primero en el aula, en todas las actividades docentes y extra-docentes y luego será transformador de sus propias condiciones de vida y educación. Las actividades que se desarrollen en la escuela tienen que favorecer el desarrollo personal, logrando trabajar sobre las potencialidades para alcanzar la satisfacción plena de las necesidades de cada uno de los escolares.

Las nuevas vivencias y experiencias en la comunicación que cada escolar va a resignificar, en el proceso pedagógico, contribuirán al desarrollo de nuevas motivaciones por la escuela por el estudio, por el aprendizaje, que contribuirán a su vez a crear nuevas necesidades que se esforzará por satisfacer con su actividad y comunicación diaria. El surgimiento de nuevas vivencias, experiencias, valoraciones, necesidades contribuirá al desarrollo de nuevos valores que le harán cambiar su visión distorsionada de las personas y sus relaciones.

En la resignificación de esas vivencias en el proceso pedagógico en las relaciones entre la actividad y comunicación favorecedoras del desarrollo encontramos el camino esencial para que se produzca la reconstrucción de valores. En este complejo proceso de resignificación de vivencias que luego se convertirá en reconstrucción de valores participa todo el sistema de influencias del proceso pedagógico de las escuelas de conducta, todas las actividades que se realicen en talleres, biblioteca, computación, artísticas, deportivas, culturales, recreativas, interdisciplinarias, conformarán una unidad en la que la escuela debe incorporar a la familia y a la comunidad para que también participen activamente. Este es el trabajo más difícil de lograr en las escuelas de conducta.

De este rasgo se deriva uno muy valioso que es la **formación del sentido personal positivo**, cuando las actividades de la escuela satisfacen las principales necesidades de los menores estas adquieren no sólo un significado por el conocimiento que aportan sino porque pasan a formar parte de sus afectos, de sus intereses, motivaciones y de sus sentimientos cuando las actividades y relaciones que se desarrollan en la escuela adquiere sentido personal contribuyen al autoperfeccionamiento de cualquier dificultad.

- Otro fundamento del que es necesario partir cuando queremos contribuir al proceso de formación de valores es el conocimiento de que las distorsiones

que se producen en este proceso se deben a las deficientes relaciones de actividad y comunicación en los diferentes contextos de actuación en los que participa cada escolar. El conocimiento de los factores que propician y entorpecen la comunicación es un elemento muy importante a tener en cuenta para el desarrollo de todas las actividades educativas.

El papel activo del niño en su propia transformación es otro fundamento porque la influencia más inteligente del maestro hacia el medio donde el niño se desarrolle es a través del propio niño, como decía Makarenko. Si el propio niño reconoce las formas adecuadas de comportarse y relacionarse con otras personas y las defiende es el camino más importante para el éxito de los propósitos educativos de la escuela al lograr que posteriormente el alumno aprenda a comportarse en correspondencia con sus pensamientos y sentimientos. Si logramos que el escolar asuma un rol activo, protagónico, que sea capaz de auto transformarse influirá al menos de forma positiva en el desarrollo de su futura familia.

El propósito fundamental del maestro no es transformar la familia sino lograr que el alumno sea protagonista y **mediador de las relaciones entre la Familia, la Escuela y la Comunidad, hasta convertirse en mediador de sí mismo**

- Otro fundamento necesario para la intervención de este proceso es el enfoque holístico de la Personalidad como sistema de configuraciones que interactúan entre sí. Existe una unidad indisoluble y dependencia mutua entre las formaciones psicológicas: motivaciones, autoestima, autovaloración; identidad personal, familiar, escolar, nacional, social; proyectos de vida y valores, cuando actuamos sobre una influimos y recibimos el efecto de otra formación, por tanto necesitamos profundizar en el conocimiento de las interrelaciones entre las formaciones psicológicas.

A partir de estos fundamentos los rasgos típicos de este proceso de formación son el tener en cuenta que **la formación de valores es un proceso de construcción activa durante toda la vida.**, hasta asumir criterios personales que se defienden y se incorporan poco a poco a la conducta.

Es por ello que no debemos tener prejuicios cuando hablamos o pensamos sobre un escolar que está en proceso de formación, debemos tener una actitud optimista ante las complejidades de este proceso, este proceso es tan complejo por que se va transformando como van cambiando las situaciones del medio y las condiciones personales y el significado que tienen esas vivencias para cada uno de los escolares. El hecho de que una niña en la edad escolar sea compartidora con sus amiguitas no quiere decir que en la adolescencia será igual. Los valores se ajustan y adaptan a las condiciones en que se desarrollan por eso dependen mucho del proceso constructivo por el que transcurre toda su vida.

Los valores se forman en sistema y en interacción con otras formaciones psicológicas es otro rasgo a tener en cuenta al intervenir desde las diferentes actividades que con carácter educativo realiza la escuela, no puedo formar un valor porque hoy analizo una lectura, es importante tener en cuenta todas las actividades que el alumno realiza deben estar concientemente dirigidas a desarrollar este proceso formativo, no un día, sino todos los días y no se forman aisladamente sino en sistema.

- El colectivo escolar es fuente del desarrollo, potencia el trabajo individual, en equipo, grupo y escolar es un fundamento imprescindible en este proceso porque sin la fuerza del colectivo no se pueden lograr metas superiores. Las exigencias de los compañeros de aula tienen más importancia porque los escolares buscan la aceptación en el colectivo, se reafirman en el colectivo.
- La evaluación es un proceso necesario de cualquier actividad educativa, es importante conocer los aspectos a evaluar, los instrumentos que nos permiten evaluar el proceso y que sirva d instrumento de perfeccionamiento del trabajo del grupo

Un rasgo peculiar del proceso de formación de valores es que además de aprender a evaluar también **es necesario enseñar al alumno a autoevaluarse** a evaluar a sus compañeros con justicia y tener un enfoque optimista en la evaluación no centrado en lo negativo sino en los logros como un punto de partida para el establecimiento de metas personales.

La elaboración del proyecto de vida, de planes que guíen las metas los propósitos personales, estimula el desarrollo de todos sus miembros, dan madurez al grupo que es capaz de plantearse y solucionar tareas complejas para uno solo de sus miembros.

- Otro fundamento es la importancia de la mediación social en la construcción de la subjetividad con carácter psicológico, por el importante papel de las interrelaciones maestro alumno y alumno alumno.

Como rasgo peculiar de este proceso vinculado al carácter activo del sujeto está el método investigativo a través del desarrollo de un proyecto como un método fundamental para contribuir a la formación de valores que permite propiciar el carácter optimista en el proceso de educación al tener en cuenta la zona del desarrollo próximo, los componentes informativos-cognitivos, afectivos-valorativos, reguladores-volitivos y las habilidades conformadoras del desarrollo personal propuestas por Fariñas L. G, (1995) al considerar la escuela como fuente generadora del desarrollo.

Esta concepción del proyecto educativo eleva el prestigio social de la escuela y el sistema de educación en general, al potenciar el desarrollo de su autodirección y autotransformación. Es un método que eleva al maestro a su real condición de formador de las nuevas generaciones y permite contribuir al proceso de formación de valores y a la formación de la personalidad de los alumnos.

En la educación de los escolares es necesario una comunicación educativa favorecedora del desarrollo personal mediante un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador para lograr que piensen por sí mismos, que se formen juicios propios, que sepan defenderlos, que sean en beneficio de los demás, que

logren coherencia entre lo que sienten, piensan, dicen, y actúen de forma tal que autorregulen su conducta; y contribuyan a su autotransformación y a la de su entorno, todo ello está en la base del proceso de formación de valores que se pretende desarrollar mediante el método de proyecto

La formación de valores, y de formaciones psicológicas en general, se pueden lograr mediante el método de proyecto como una forma de currículo innovador que posibilita que se realice una investigación participativa por los menores que les permita contribuir a la formación integral de su personalidad.

La aplicación del método de proyecto en las escuelas es factible porque las matrículas son pequeñas lo que favorece el entrenamiento de los centros en este método, por desarrollar un proceso de problematización, de búsqueda de información, de elaboración personal, de valoración y socialización, de trabajo colectivo con el fin de solucionar los problemas detectados todo lo cual contribuye al proceso de formación de valores.

El trabajo de pequeños equipos y del grupo, permite que el alumno aprenda a tener en cuenta al otro y valore que el trabajo final depende de la responsabilidad de todos los que participan en el equipo, favoreciendo el desarrollo de metas y propósitos personales los que hacen que el alumno aprenda a vivir los valores de la escuela y estos empiecen a tener significado y sentido personal para ellos.

El hecho de que este trabajo permita establecer relaciones interdisciplinarias, contribuye a que los conocimientos se vinculen con su finalidad, con su uso y no se vean alejados de su vida sino cercanos y necesarios, lo que también se concreta con el vínculo entre la escuela y la comunidad, convirtiéndose el entorno en potenciador del desarrollo individual de cada uno de sus alumnos.

Para el desarrollo del proyecto como método de enseñanza aprendizaje, se tienen en cuenta las opiniones de los padres y de los alumnos en el desarrollo de temas que respondan a sus verdaderas necesidades y que, siendo de gran valor educativo quedaban en el currículo nulo u oculto y no eran abordados por la escuela explícitamente. Esto provoca que los alumnos aprendieran sobre estos temas solo a partir de las vivencias y experiencias de su entorno familiar o comunidad cercana si no que se enriquecieran con las de carácter educativo que se pueden encontrar en toda la comunidad escolar.

La prevención como enfoque de todo tipo de educación desarrolladora se comprobará cuando los escolares se eduquen en el desarrollo de sus valores a partir de su protagonismo en su propia transformación, que aprendan a trabajar en grupo, a respetar y amar a los demás, lo que hacen y a sí mismos, porque parte de sus verdaderos intereses y necesidades y los de la sociedad, serán hombres en quien podamos confiar, porque mañana contribuirán al futuro desarrollo de su propia familia y de la sociedad.

- Los menores con Trastornos Afectivo - conductuales y los de la enseñanza general no se diferencian en las leyes generales del desarrollo, en el mecanismo de la formación de la personalidad, en los métodos educativos generales que puede emplear la familia, la escuela y la comunidad para contribuir al proceso de Formación de valores.
- Se diferencian en la Situación social del desarrollo peculiar de cada menor en la influencia de los mediadores sociales generadores de vivencias negativas causantes de la desviación en los valores y la personalidad.
- El conocimiento y el perfeccionamiento constante del educador de las bases y rasgos que tipifican este proceso hasta irlo personalizando como algo propio porque lo ha enriquecido con la experiencia particular de sus alumnos es un arma muy poderosa que permite comprobar la teoría en la práctica educativa.

Bibliografía

- Lomov, B. F., (1989) El problema de la comunicación en Psicología. Psicología social. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. P: 3.
- Díaz M.M., (2004) La formación inicial del maestro de Educación Especial. Tesis en opción al grado de Dr C. ISPEJV. Ciudad Habana, 2004.p:16
- Leyton S. M. y Cisterna C. F, (1996) Desarrollo del pensamiento y de la teoría curricular hasta el modernismo. Programa de Postgrado. Santiago de Chile p: 102, 107.
- Arón S. AM. y Milicic M. N, (1996) Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales, Vivir con otros. Colección: Autoestima y crecimiento personal. Ed. Universitaria S.A. Santiago de Chile, p: 41.
- Miranda L. T. y Páez Verena, (2002) Ante los nuevos retos. Cambios curriculares en el profesional de la educación. Colección Proyecto. ISPEJV. p: 14.
- Calero P.M, (2000) Metodología activa para aprender y enseñar mejor. San Marcos. Perú. P: 175.
- Vigotsky, L.S. (1989) Obras Completas. Defectología Tomo 5. Ed. Pueblo y Educación, 1989. p: 11.
- Betancourt, T. J., 1992, Tesis Doctoral “La Configuración psicológica de los menores con trastornos Emocionales y de la conducta”.p:89.
- González R.F, 1989, y A. Mitjans: La personalidad su educación y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1989. p: 22.

- Calzado Lahera, 2003, Proyecto pedagógico. Tesis de maestría, 2003. En soporte magnético p: 4.
- González S.A.M., Recarey F. S. y Addine F.F., (2004)La dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje en Didáctica Teoría y Práctica. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2004.P:48.
- Ortega L., (1988) Acerca de la labor reeducativa en las escuelas para la educación de alumnos con trastornos de la conducta. Editorial Pueblo y Educación Ciudad de La Habana,
- Ojalvo M. V. Y Viña G. G, (2004).La Educación en valores en el contexto universitario. ISBN 959. 16 -02- 47-2 EN CD-ROOM. Universidad 2004.P: 98)
- Núñez J (1989): Metodología del conocimiento científico. UH, MES, ENPES. p .150.
- Fabelo, (1996) Retos al pensamiento en una época de tránsito. Ed. Academia. La Habana, p.10).

Relación de autores

- (1) **Santiago Borges Rodríguez:** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Director del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- (2) **MSc. Orlando Terré Camacho:** Presidente de la Asociación Mundial de Educación Especial (AMEE).
- (3) **Arturo Gayle Morejón:** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Coordinador de investigación del Grupo de Educación Primaria del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.
- (4) **Carmen Lidia Cobas Ochoa:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Asesora Técnico-docente del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- (5) **Ramón López Machín:** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Metodólogo del Ministerio de Educación en el área de Formación Pedagógica.
- (6) **María Teresa Ferrer Madrazo.** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Directora de la escuela Formadora de Maestros.
- (7) **Milda Lesbia Díaz Massip** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Vicerrectora docente de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- (8) **Argelia Fernández Díaz.** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de La Habana.
- (9) **Ángel Luís Gómez Cardoso.** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor de la Facultad de Cultura Física de la provincia de Camagüey.
- (10) **Svetlana A. Akudovich.** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora de Universidad de Ciencias Pedagógicas Rafael Mendive de Pinar Del Río.

- (11) **Caridad R Zurita Cruz.** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Asesora-Técnico- docente del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- (12) **Sonia Guerra Iglesias.** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Asesora-Técnico- docente del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- (13) **Sol Ángel Galdós.** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Investigadora del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.
- (14) **Caridad Hernández Pérez.** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora del Departamento de Educación Especial de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de La Habana.
- (15) **Julio Antonio Conill Armenteros.** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor del Departamento de Educación Especial de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Rafael María de Mendive.
- (16) **Mevis Pupo Pupo.** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de La Habana.

PARTE II

LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Una visión enriquecedora de la atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales

Dr. C. Santiago A Borges Rodríguez (1)

Dr. C. Moraima Orosco Delgado (2)

Resumen

La utilización del concepto de necesidades educativas especiales significa un verdadero cambio en la práctica educativa, esta es la razón que motiva en el presente artículo la reflexión acerca de la capacidad de la escuela para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los escolares. Se plantea la importancia de valorar este concepto en el contexto de prácticas educativas enriquecedoras sustentadas por una relación ciencia- política que le conceda particular importancia a la atención educativa de las personas con necesidades educativas especiales en la diversidad de contextos donde se les brinda.

Educación Especial. Nuevas configuraciones

La atención a las personas con discapacidad es una de las prioridades de nuestra política social, con ello se garantizan y desarrollan acciones para la elevación de la calidad de vida y la equiparación de oportunidades. En este sentido el Estado Cubano desarrolla acciones que garantizan y potencian la plena igualdad social entre los hombres, desde los preceptos de nuestra Constitución se definen y recogen los derechos y deberes de todos los ciudadanos para la plena participación en la sociedad y el derecho a la igualdad de oportunidades.

La educación cubana tiene el sello del derecho, la igualdad y la justicia, como dimensión del proyecto jurídico y político que se corresponde con sus tradiciones y realidades históricas. Una de las aspiraciones de los hombres y mujeres que arriesgaron sus vidas en las luchas de la gesta revolucionaria es el derecho de todos a la educación, esto implicó llevar una educación de calidad a todos los

rincones del país. La gratuidad, la obligatoriedad, el patriotismo y el desarrollo armónico e integral de la personalidad de todos los individuos en nuestra patria, son principios que han quedado grabados en nuestras leyes.

En Cuba existen leyes, decretos leyes, disposiciones, y regulaciones contenidas en los diferentes cuerpos legales como son el Código de la Niñez y la Juventud, El Código de la familia, el Código Civil, el Código del Trabajo y el Código Penal que regulan el ejercicio pleno de los derechos de estas personas sin hacer exclusión, procurando desarrollar un sistema de garantías que articule de manera coherente y operativa las políticas , planes y programas con una nueva concepción política, social, cultural hacia a las personas con discapacidad.

Realizamos un estudio minucioso de la Constitución de la República y otros códigos jurídicos relacionados con el aseguramiento del derecho a la educación y su carácter obligatorio en especial subrayamos los siguientes artículos:

Constitución de la República (1976):

Artículo 38: Los padres tienen el deber de dar alimentos a sus hijos y asistirlos en la defensa de sus legítimos intereses y en la realización de sus justas aspiraciones; así como el de contribuir activamente a su educación y formación integral como ciudadanos útiles y preparados para la vida en la sociedad socialista.

Artículo 39: Inciso b)...la enseñanza es función del estado y es gratuita...La ley precisa la integración y estructura del sistema nacional de enseñanza, así como el alcance de la obligatoriedad de estudiar y define la preparación general básica que, como mínimo debe adquirir todo ciudadano.

Artículos 51 y 42 plantea respectivamente: “Todos tienen derecho a la educación” y “La discriminación por motivo de raza, color de la piel, sexo, origen nacional, creencias religiosas y cualquiera otra lesiva a la dignidad humana está proscrita y es sancionada por la ley”.

Ley No 16 Código de la niñez y la Juventud (1978)

Artículo 19. La ley determina el momento en que los niños ingresan en un centro del Sistema Nacional de Educación y la edad y grado hasta los cuales es obligatoria la enseñanza.

Artículo 29. El Estado presta especial atención al desarrollo de las escuelas especializadas para niños con limitaciones físicas, mentales o con problemas de conducta, a fin de facilitarles, en la mayor medida posible y según sus aptitudes individuales, que además de valerse por sí mismos, se incorporen a la vida en sociedad.

Artículo 30: El Estado, por medio de los órganos del poder popular, ofrece particular atención a los menores comprendidos entre los trece y diecisiete años con retraso escolar o desvinculado del Sistema Nacional de Educación, en centros especiales dedicados a elevar su nivel de escolaridad y a proporcionarles una preparación laboral.

Ley No 1289 Código de la Familia. (1975)

Artículo 85. La patria potestad comprende los siguientes derechos y deberes de los padres:....2) atender la educación de sus hijos; inculcarles el amor al estudio; cuidar de su asistencia al centro educacional donde estuvieren matriculados.....

Convención de los derechos del niño. (1989)

Artículo 23. Los Estados partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente, en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

En Cuba los objetivos estratégicos generales del MINED se dirigen a lograr que toda la población cubana con énfasis en los niños, adolescentes y jóvenes, a partir del desarrollo de sus capacidades, conviertan las oportunidades que la revolución les brinda en verdaderas posibilidades de adquirir una cultura general integral y una plena integración social.

Reflexionemos específicamente sobre las principales características de la educación especial al sistema educacional en su conjunto le dan unidad sus objetivos más generales, pero el diagnóstico de cada territorio, de cada escuela, de cada alumno abre las puertas a un modo de accionar que reconoce lo diverso, lo cual se evidencia en la propia concepción del sistema educativo cubano, el cual exponemos a continuación:

El Sistema Nacional de Educación. La Educación Especial

Es bien conocido por todos que la educación en Cuba es absolutamente estatal y se instituye mediante subsistemas articulados que conforman un todo, posee una estructura estable y funciona como proceso en constante interrelación con el medio. La cualidad resultante; la formación integral- comunista de las actuales y nuevas generaciones de cubanos, así como del personal docente se alcanza por las relaciones de coordinación y subordinación que se establecen entre todos sus componentes al sistema dirigente.

Los subsistemas que integran la estructura del Sistema Nacional de Educación son:

- Educación Preescolar.
- Educación Primaria.

- Educación Media Básica: Secundaria Básica
- Educación Media Superior: Preuniversitaria
- Educación Técnica y Profesional.
- Educación de Adultos.
- Educación Superior.
- Educación Especial.

Como se aprecia la educación especial en Cuba es considerada un subsistema dentro del sistema nacional de educación, no es un servicio o una modalidad complementaria a la educación general. Si bien cuando solo existían exiguas instituciones se careció de criterios teóricos y metodológicos con cierto grado de uniformidad en relación con la educación de las personas con alguna discapacidad, pues en cada institución regían criterios pedagógicos personales de quienes las dirigían, la educación especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas, si es que al tipo de personas que nos referimos son los que presentan discapacidades, sino que es la respuesta que se ofrece ante las necesidades educativas de un niño, adolescente, joven o adulto suministrando un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el fin de aproximarlos a los objetivos propuestos, la tendencia más general de la educación especial hoy es a multiplicarse, a extenderse al resto de las educaciones.

Principios generales del Sistema Nacional de Educación

La educación cubana se apoya en un conjunto de principios, que forman un sistema íntimamente relacionado y entre los que se pueden señalar los siguientes:

- Principio del carácter masivo y con equidad de la educación
- Principio del estudio y el trabajo.
- Principio de la participación de toda la sociedad en las tareas de la educación del pueblo.
- Principio de la coeducación.

- Principio de la gratuidad.
- Principio de la atención individualizada a los estudiantes.

Estos principios constituyen los principales presupuestos teóricos del sistema educativo cubano y aseguran la unidad a partir del fin y los objetivos generales de la Educación en condiciones de masividad y gratuidad.

En la tradición pedagógica cubana han estado indisolublemente ligadas la teoría y la práctica, en la educación de las nuevas generaciones participa toda la sociedad la sobre la base del accionar coherente, a partir de objetivos estatales comunes para todo el país, y en función de lograr que en cada centro se proyecte la labor educativa contando con la intervención protagónica de los grupos de alumnos, la familia y la comunidad.

La enseñanza debe ser diferenciada al partir del conocimiento de las potencialidades de los alumnos, profesores y comunidad a la vez debe ser diferenciadora, al propiciar al máximo el desarrollo de las potencialidades individuales de los protagonistas en este proceso.

Estas posiciones y los criterios ya planteados, nos permiten acercarnos hoy a una nueva concepción de la educación especial, la cual más que un tipo de enseñanza, implica toda una política educativa, requiere una didáctica para personas con necesidades educativas especiales en cualquier contexto en que se encuentren. Educación Especial es, una forma de enseñar, enriquecida por el empleo de todos los recursos necesarios, los apoyos, la creatividad que cada caso requiera y enriquecedora porque conduce y transforma, desarrolla al ritmo peculiar de cada alumno, pero de manera permanente y optimiza sus posibilidades.”

La utilización del concepto de necesidades educativas especiales significa un verdadero cambio en la práctica educativa, hablar de necesidades y no de deficiencias, discapacidades y minusvalías etc. significa poner a prueba la capacidad de la escuela para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los escolares. Sin embargo la introducción de este nuevo concepto no se ha librado de la crítica, desde el mismo momento de su surgimiento en el panorama educativo, no faltan los que consideran que se trata de un eufemismo más, un concepto que no elimina el riesgo de reproducir, encubrir los problemas del pasado en relación al uso y abuso de las etiquetas y clasificaciones, peligro que también se advierte con el concepto de diversidad.

Decir que un alumno presenta necesidades es una forma de decir simplemente que para el logro de los fines de la educación son suficientes las acciones educativas desarrolladas con el resto de los alumnos del grupo y por ello se requiere modificar la respuesta educativa y adecuarla a las necesidades del alumno en cuestión.

El concepto de necesidades educativas está en relación con las ayudas pedagógicas y-o servicios educativos que determinados alumnos puedan precisar para el logro del máximo crecimiento personal y social. Los alumnos y alumnas presentan Necesidades Educativas Especiales cuando como consecuencia de una discapacidad o trastorno requieren ayudas o apoyos extraordinarios para participar y avanzar en sus aprendizajes. Estos apoyos y ayudas extraordinarias pueden ser requeridos por algunos estudiantes durante todas las etapas de su vida escolar, mientras que otros, necesitan de estas medidas por períodos específicos de su escolarización.

Esta labor no resulta fácil, los resultados actuales de la práctica pedagógica han demostrado avances se ha recorrido un largo camino lleno de experiencias que nos sitúan en mejores condiciones para lograr una educación de calidad, más justa y que incluya a todos, el énfasis debe centrarse en la respuesta educativa que requiere el alumno, y no en sus limitaciones personales.

Ajustar la respuesta educativa significa desde el punto de vista de los autores: el conjunto de procesos orientados a mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos, el trabajo metodológico y las condiciones organizativas de los centros escolares, a través de los cuales alumnos, docentes, directivos, familiares e instituciones interactúan con el propósito de satisfacer las necesidades educativas de los escolares y mejorar la calidad de la educación, con un carácter sostenido y sistemático.

La planificación por el centro de la respuesta educativa a la diversidad, personal, cultural, social del alumnado ha de constituir un proceso dinámico de trabajo inherente al propio funcionamiento del centro, la organización escolar no debe ser la suma de la decisión de los profesores con relación a este tema, las propuestas concretas sobre qué hacer, como hacer deben ser planificadas antes de llevarse a la actividad práctica, el hecho de que una actividad sea práctica no significa que haya de realizarse mecánicamente, formalmente.

La planificación de cómo organizar la respuesta educativa de los escolares del centro tiene un carácter cooperativo y posibilita la actuación coordinada y coherente de todos los miembros del centro y proponemos la toma de decisiones sobre aspectos curriculares los cuales serán plasmados en el plan de trabajo metodológico de cada institución.

La propuesta curricular del centro tiene su base en el currículo oficial, el cual se concreta y además a las particularidades y necesidades de los alumnos/as de cada etapa educativa y a las características y demandas del contexto socio-cultural del centro. Las decisiones que se recogen son las relativas a:

¿Qué enseñar? Objetivos generales

¿Cuándo? Objetivos contenidos por grado y ciclo

¿Cómo? Trabajo Metodológico y organización escolar

¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Sistema de Evaluación (Evaluaciones sistemáticas, parciales, finales)

Atención a las diferencias individuales Estrategias para la introducción de recursos materiales y personales: apoyos, ayudas

La atención a los alumnos con necesidades no debe ser abordado de modo independiente la planificación del sistema de trabajo metodológico, la atención a la diversidad del alumnado no es algo añadido y tiene su razón de ser y justificación en la organización escolar y curricular de cada centro.

En la planificación del ajuste de la respuesta educativa se requiere considerar como mínimo tres factores de vital importancia que aseguran la unidad y coherencia de las acciones a desarrollar, entre ellos: factores curriculares, factores directivos, factores organizativos, a continuación los exponemos

Factores curriculares

- Enriquecimiento curricular
- Corrección y compensación desde el currículo.
- Adaptaciones curriculares

El currículo es el elemento central para el diseño de la respuesta educativa y se requiere tener en cuenta su perspectiva multidimensional del desarrollo y su carácter interactivo, la diversidad y variabilidad de los educandos, carácter sistémico, equilibrado, flexible y significativo del currículo.

El enriquecimiento curricular debe contribuir a elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de forma tal que se acerque a una enseñanza y aprendizaje desarrollador donde el alumno juegue el papel protagónico fundamental, deben coadyuvar a la superación del colectivo pedagógico, a perfeccionar el trabajo del claustro y lograr una mayor vinculación con la familia y la comunidad.

Como consecuencia de tales desafíos, a lo largo de la última década del siglo pasado y la primera de este se intensifica la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y en definitiva nuevos modelos de escolarización. La mayoría de los países han comenzado a reformular el currículum escolar en torno al controvertido, complejo y poderoso concepto de competencias. Las modificaciones han sido significativas en todos los componentes del currículum escolar: diseño y desarrollo del currículum de todas las etapas, organización del espacio y del tiempo, las relaciones sociales y la función y actividad de todos los agentes implicados.

Con el intento de provocar políticas educativas y prácticas escolares que respondan a las exigencias de los complejos y cambiantes escenarios se hace una apuesta por acercar el aprendizaje escolar a los problemas y exigencias de la vida contemporánea: al entender el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela no como un fin en sí mismo sino como un instrumento, el instrumento al servicio de las competencias fundamentales que se requiere en cada modelo social; al insistir en el valor de uso del conocimiento académico para entender las características de la vida contemporánea y para desarrollar en cada individuo las competencias que les permitan conocerse a sí mismos, relacionarse con los demás en contextos heterogéneos, y elaborar de manera autónoma los propios proyectos de vida personal, social y profesional.

¿Cuáles serán las características de los currículos que se aspiran?

- La primera característica es la del carácter holístico e integrado de las competencias. Las competencias fundamentales no son la suma mecánica de habilidades específicas y simples, son modelos mentales de

interpretación de la realidad y de intervención razonada que usamos en la vida cotidiana y en la práctica profesional. Tienen carácter holístico, porque integran demandas externas, atributos individuales (incluidos los afectos, las emociones, los valores, las actitudes y las habilidades, así como el conocimiento explícito o incluido) y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos y lejanos de actuación.

- La segunda característica es que al igual que el conocimiento o la información, las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural y/o profesional que hay en cada contexto. Por eso son tan importantes los contextos donde cada individuo vive, aprende y trabaja.

El reto que se plantea al docente es, por tanto, cómo preparar los contextos de aprendizaje, las actividades y las interacciones entre los alumnos para que conformen un espacio rico de conocimiento compartido, porque de la riqueza de ese escenario depende en gran medida la calidad de las competencias que desarrollará el escolar para desenvolverse en dicho contexto

- El tercer aspecto a destacar es la importancia de las disposiciones o actitudes. Estrechamente relacionado con las intenciones, las emociones y los valores, es necesario resaltar la necesidad de que los individuos deseen aprender, encuentren el sentido y el gusto por el conocimiento, por descubrir nuevos horizontes y por proyectarse en la acción. El desarrollo emocional de los seres humanos se implica directamente en la construcción de competencias, y viceversa.
- En cuarto lugar, No puede olvidarse que toda acción implica un importante componente ético, el ejercicio de juicios complejos y el manejarse entre dilemas, pues toda situación humana concreta supone afrontar, elegir y priorizar entre diferentes principios morales frecuentemente en conflicto. Encontrar el sentido de lo que uno hace implica opciones morales y evidentemente favorece la eficacia de la comprensión y de la acción, al tiempo que estimula y potencia el deseo de aprender.

- La quinta característica refiere al carácter reflexivo, la transferibilidad creativa, no mecánica, de los contenidos aprendidos a diferentes contextos, situaciones y problemas. La capacidad de transferir a nuevos escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación, que requiere comprensión, indagación y nueva aplicación de conocimientos y habilidades. Las nuevas situaciones y los nuevos contextos siempre manifiestan un grado de indeterminación, de apertura, de singularidad irreductible, de sorpresa.

Cuando el proceso de enseñanza aprendizaje se convierte en una rutina mecánica, se paralizan, se deterioran y se incapacitan para comprender y actuar en el mundo cambiante e incierto de la vida personal, profesional o social.

En síntesis, de lo que se trata es de convertir el proceso de enseñanza – aprendizaje en un complejo y adaptativo proceso en que sus acciones no se aplican no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes.

Hablamos de acciones del proceso de enseñanza aprendizaje orientadas por las capacidades humanas fundamentales que constituyen el entramado básico, los modelos mentales esenciales que utilizan los seres humanos para comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional.

El nuevo enfoque supone establecer el aprendizaje activo de conocimiento útil como el centro de la vida escolar, lo que significa una transformación radical de la forma de concebir el currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la organización de los contextos escolares y la propia función docente.

Es necesario hacer consciente al profesorado en particular y a la sociedad en general de la profundidad y relevancia del cambio. Un cambio que no puede resolverse con modificaciones y prescripciones normativas en los documentos oficiales. Requiere un cambio de mirada, de cultura, de creencias y de prácticas, en los directivos, en el profesorado y en la sociedad en general, y ha de apoyarse fundamentalmente en la calidad de los recursos humanos que seamos capaces de poner a disposición del sistema educativo.

El nuevo enfoque requiere destacar que el aprendizaje individual o colectivo, de los estudiantes y/o de los docentes es el centro de todas las actividades de la vida escolar. Este enfoque supone un conjunto de cambios entre los que se destacan los siguientes:

Cambios en la concepción, diseño y concreción de currículo:

- Las competencias, no pueden considerarse como un contenido añadido al currículo tradicional, deben entenderse como el marco de referencia para la selección de contenidos en virtud de su posible utilidad, de su virtualidad práctica, de su potencia para ayudar a entender la complejidad del mundo real.
- El currículo debe atender a todas las dimensiones del desarrollo personal. El conocimiento (habilidades y contenidos), la identidad (pertenencia, emociones, autoestima, valores) y la acción (actitudes, comportamientos, rutinas y estrategias)
- Importancia de la elaboración y concreción local del currículum, Competencia de los docentes y de los centros en el diseño concreto para acomodar el currículo, los contenidos y actividades a las necesidades de los estudiantes.
- Tendencia a la integración de las disciplinas en procesos de comprensión de los problemas complejos de la vida cotidiana. Las situaciones reales y los problemas auténticos implican fenómenos complejos que requieren aproximaciones interdisciplinares, científicas, técnicas, éticas y artísticas.

- Relevancia de la cultura operacional de la escuela. Explorar la dimensión operativa, la utilidad de los contenidos del currículo para entender los problemas y actuar sobre ellos. La cultura tiene que percibirse como útil, operativa por parte de los estudiantes. El conocimiento como valor de uso y no solo como valor de cambio, de intercambio por notas, certificaciones, acreditaciones, titulaciones...
- Más que insistir en el aprendizaje de datos se requiere formar modelos mentales, ideas y esquemas de pensamiento sobre todos los ámbitos del saber y del hacer
- Cambios en las estrategias didácticas, en los modos de enseñar y aprender y en los ambientes de aprendizaje..
- Importancia de la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje: El aprendizaje como proceso activo de indagación, de investigación e intervención.
- Implicación de los alumnos en actividades con sentido, en tareas auténticas sobre situaciones y contextos reales, auténticos. Problemas y situaciones de actualidad y de la vida cotidiana, que será necesario analizar, comprender, valorar y mejorar. El conocimiento como las herramientas privilegiadas de comprensión y actuación.
- Aprendizaje a partir de las vivencias, el conocimiento útil es el conocimiento que los estudiantes pueden manejar para comprender la realidad. La implicación supone inmersión en vivencias que progresivamente es necesario analizar, discriminar, formalizar.
- La cooperación como estrategia privilegiada tanto desde tanto para favorecer el desarrollo de los componentes cognitivos como de los componentes emotivos y actitudinales de las competencias.

- Promover el desarrollo de la autonomía y autorregulación del aprendizaje.
- Fomentar la reflexión en voz alta.
- Crear un clima de confianza, seguridad afectiva, empatía y cooperación emocional, que permita y garantice el proceso abierto de experimentación sin resistencias personales, sin miedo al ridículo, el error como ocasión de aprendizaje.
- Atender los problemas en sus primeras manifestaciones. Cualquier problema de aprendizaje o de conducta importante antes ha sido pequeño.
- De lugares de recepción y estudio a espacios de trabajo.
- Configuración flexible y diversificada de espacios y tiempos al servicio del aprendizaje. (espacios de trabajo individual y estudio, espacios de trabajo en grupo, espacios de comunicación, exposición, discusión y debate).
- Ambientes diversificados y ricos en recursos didácticos y humanos. Ruptura de las fronteras entre la escuela, la cultura, la sociedad. Aprovechar la riqueza cultural de la familia y de la sociedad. Cambios en los modelos estrategias y técnicas de evaluación.

Acerca de la evaluación

Poca importancia tiene para este propósito básico si el alumno con necesidades educativas especiales es capaz de repetir de memoria listados de informaciones o clasificaciones que no le ayudan a entender mejor la realidad compleja en la que vive y organizar de modo racional y responsable su conducta personal y social.

En la Educación especial la mejor estrategia de evaluación es aquella que utiliza diversidad de instrumentos y procedimientos convenientes con el sentido de los procesos de aprendizaje y las finalidades deseadas

Otro aspecto clave de la evaluación educativa es el comentario reflexivo que hace el docente o los compañeros sobre los trabajos de los alumnos. La autoevaluación ha de ocupar un lugar central si queremos que progresivamente cada sujeto vaya asumiendo la responsabilidad de conocer y autorregular sus procesos de

aprendizaje y actuación. La evaluación será formativa si garantiza al estudiante comprender y valorar su propio proceso de aprendizaje.

Por ello, es urgente la modificación radical de la formas de examinar, ha de concebirse como una herramienta y una ocasión para el aprendizaje. Ahí reside su sentido formativo.

Tomando en consideración todo lo anterior la función docente ha de sufrir evidentemente un cambio tan radical como el resto de los componentes del sistema educativo si el propósito es brindar una atención educativa integral, ya que el modelo educativo y la escuela, establecen vínculos entre los alumnos y el currículo, para que todos triunfen, alcancen los objetivos de la propuesta educativa, adquieran y desarrollen estrategias de pensamientos, normas, actitudes y valores que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para aprovechar las oportunidades que la sociedad, en igualdad de acceso, posibilidades y condiciones para todos, les ofrece:

- Igualdad en el acceso.
- Desarrollo de similares programas educativos para todos.
- Logro de resultados relevantes en todos los alumnos.
- Garantiza el compromiso de la familia y demás agentes socializadores con la escuela.
- Desarrolla sus procesos bajo un clima de relación entre lo cognitivo y lo afectivo.

Se asume por aprendizaje desarrollador el proceso de apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Al respecto Pilar Rico señala que hacer suya esa cultura, requiere de un proceso activo, reflexivo,

regulado, mediante el cual aprende, de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo. El aprendizaje además de los procesos cognitivos, lleva implícito los aspectos de formación que corresponden al área afectiva-motivacional de la personalidad.

Factores directivos: Entre los factores a tener en cuenta es necesario considerar:

- Relación Familia-escuela- comunidad
- Protagonismo estudiantil
- Flexibilidad
- Carácter participativo

El trabajo de los directivos debe tener como objetivo lograr la educación y máximo desarrollo de los estudiantes para lo cual se requiere fortalecer:

- Planificación del trabajo metodológico con énfasis en las vías de trabajo que propicien la corrección y compensación de las necesidades.
- Concentración en las acciones de cooperación
- Mantenimiento del apoyo y aseguramiento de la ayuda oportuna
- Registro y reconocimiento de los logros individuales y del grupo.
- Preparación para la autoevaluación y evaluación.
- Mantener una retroalimentación sistemática y la participación activa de directivos, docentes y familias
- Factores organizativos: Entre estos factores se destaca la organización de los Horarios, Agrupamientos, Recursos y la distribución de los Roles y funciones del personal
- Es muy necesario valorar el sistema de relaciones que se establece y la interdependencia positiva para lo que es necesario:
- Asegurar el conocimiento, los encuentros e intercambios entre todos los educandos.
- Hacer evidente la necesidad de la participación y el esfuerzo de todos los integrantes del grupo.

- Equilibrar las interacciones y garantizar la rotación de roles.
- Reconocer los esfuerzos conjuntos y las ayudas mutuas.

Proponemos además considerar el sistema de relaciones y agrupamientos para lo cual es imprescindible considerar la diversidad de las características de los alumnos para la organización de los grupos y la adecuada planificación de las experiencias de aprendizaje.

- Diferentes capacidades para la comunicación.
- Diferentes habilidades para la tarea.
- Participación de todos los alumnos.
- Conformación, al inicio, de grupos pequeños.
- Interacción de los educandos con todos sus compañeros a lo largo de la etapa de trabajo.

Entre las principales características que deben prevalecer en el ajuste de la respuesta educativa se encuentran su marcada intencionalidad, este no puede ser un proceso espontáneo, es necesaria su planificación con un nivel de especialización para poder brindar a cada niño y niña lo que requiere y en este proceso no se puede ser asistemático se requiere constancia e intensidad.

Configuración práctica en el ajuste de la respuesta educativa

- Asesoramiento
- Intervención
- Cooperación
- Seguimiento
- Evaluación

Es imprescindible el asesoramiento y la capacitación de todas aquellas personas que están en contacto estrecho y continuo con los alumnos con necesidades educativas especiales, sus docentes y familias, los equipos metodológicos, los especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO), los directivos de las Instituciones, los cuales actúan sobre la base de la pluralidad de factores que intervienen en el marco escolar.

Para lograr ajustar la respuesta educativa a los escolares con necesidad educativas se requiere el desarrollo de actividades formativas que intencional y explícitamente persigue el desarrollo de conocimiento habilidades, competencias en los directivos, docentes y familias de los alumnos con necesidades educativas.

La intervención directa sobre los alumnos en torno a sus necesidades educativas especiales no es más que el conjunto de acciones por parte de los docentes y especialistas en función de una atención especializada, a través de sesiones de tratamientos, de tutorías y de orientación con fines terapéuticos, rehabilitadores educativos, psicológico, clínicos, vocacionales, entre otros.

La respuesta educativa se organiza considerando la cooperación y colaboración de todos los agentes educativos a pesar de que cada uno realiza una función diferente, pero ambos deben influir en la acción educativa.

La cooperación, colaboración y coordinación entre los agentes educativos debe ser planificada organizada las decisiones respecto a las medidas a tomar de carácter metodológico, organizativo o curricular no debe ser impuestas, sino colegiadas entre todos los implicados en la atención a un escolar, a través de las reuniones de la Comisión de Apoyo al Diagnóstico.

La pedagogía especial tiene como base científico metodológica el materialismo dialéctico e histórico y nuestras tradiciones pedagógicas y se fundamenta en los aportes de ciencias tales como: la Pedagogía, la Sociología, la Psicología, la Filosofía, entre otras.

Entre los principales presupuestos teóricos que se deben tener presente en el diseño de la respuesta educativa a un escolar con necesidades educativas especiales se encuentra la concepción de una enseñanza y un aprendizaje centrado en el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, a partir de la integración de las ideas más avanzadas que emanan de nuestra tradición pedagógica, fundamentalmente José Martí Pérez (1853-1895), las que se unen al pensamiento pedagógico de Fidel Castro y a las ideas científico-pedagógicas marxista-leninista que permiten la aplicación de las concepciones teóricas a nuestra práctica histórico-social concreta.

Estas ideas, sobre la práctica educativa en la educación especial, se sustentan, en resultados de investigaciones realizadas en nuestro país en los últimos 50 años y tienen además una estrecha relación con el Enfoque Histórico Cultural. A continuación se presentan los principales presupuestos teóricos y contribuciones realizadas por L. S. Vigotsky:

- Papel determinante de la cultura para el desarrollo humano.
- Carácter general de las leyes de la Pedagogía.
- Individualización como premisa de toda la educación.
- Alcance general de la relación deficiencia-compensación.
- Acentuación del reconocimiento del carácter activo del proceso educativo.

El modelo de Educación Especial es un ejemplo de ello, donde se materializan las políticas de atención las personas con necesidad educativas especiales

- Alta prioridad estatal y reconocimiento social.
- Definición como centro docente.
- Aseguramiento de un sistema permanente de actividades infantiles y juveniles.

- Cumplimiento del principio de vinculación del estudio con el trabajo.
- Integralidad de los servicios que gratuitamente garantiza.
- Determinación de la escolarización de los alumnos con carácter extraordinario y preferentemente transitorio.
- Proyección de su labor hacia todo el sistema educativo.
- Estrecha vinculación con la familia y la comunidad

Las escuelas de Educación Especial gozan de un reconocimiento social y prioridad, se cuenta con centros para la atención a las necesidades asociadas a:

- Deficiencias visuales
- Deficiencias auditivas: (sordos e hipoacúsicos)
- Deficiencias intelectuales (retraso mental y retardo en el desarrollo psíquico)
- Deficiencias afectivo conductuales
- Deficiencias severas de la comunicación
- Deficiencias múltiples (retraso mental con deficiencias auditivas y con sordo ceguera)
- Deficiencias físico motoras
- Deficiencias generalizadas en el desarrollo (autismo)
- Sordoceguera
- Asmáticos y diabéticos.

En estos centros se cuenta con servicios de: logopedia, psicopedagogía, psicoterapia, rehabilitación física y orientación familiar. De conjunto con el Ministerio de Salud Pública (MINSAP) se garantiza la atención médica en cada una de las instituciones lo que asegura que los niños y niñas reciban atención por psiquiatría, neurología y psicología según sus necesidades.

Servicios de apoyo

- Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO)

La dimensión preventiva y de intervención del diagnóstico alcanza en el período infantil una importancia extraordinaria. Corresponde a los equipos

multidisciplinarios de los CDO identificar las situaciones de riesgo, anticiparse a la aparición de problemas, detectarlos tempranamente, orientar y facilitar la intervención adecuada.

El proceso de caracterización, diagnóstico y evaluación de los niños con necesidades educativas especiales en Cuba es realizado por los servicios especializados de los CDO. Estos centros pueden contar, según lo requieran con la participación de especialistas médicos de diferentes áreas.

En este proceso de diagnóstico especializado se encuentran muy implicadas la escuela, la familia y la comunidad. El conjunto inicial de decisiones posee un carácter tentativo y se va modificando, actualizando y enriqueciendo en el proceso de la intervención y en la propia actividad, en la medida que se revelan nuevos hallazgos. Todo este proceso de evaluación y toma de decisiones tiene un enfoque positivo que pone como centro al niño y su desarrollo.

Una de las labores fundamentales que realizan los CDO es la orientación psicopedagógica y el seguimiento de los niños en riesgo como pilares fundamentales de prevención de las dificultades en el aprendizaje y los problemas de conducta del menor.

Orientación y Seguimiento: La orientación y el seguimiento constituyen en sí un proceso de prevención-intervención de carácter continuo y sistemático cuya esencia es la respuesta educativa y la toma de decisiones que precisen los niños con necesidades educativas especiales y su entorno (familia, escuela y comunidad) basada en la actualización de la caracterización psicopedagógica y la búsqueda incesante de información, que permita la reelaboración y el rediseño de los apoyos o ayudas que necesiten(1998).

La labor de Seguimiento entendida como búsqueda incesante de alternativas de intervención psicopedagógicas eficaces debe garantizar el desarrollo exitoso de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela general y que a las escuelas especiales vayan los alumnos que realmente requieran esta modalidad de educación especial.

Los equipos multidisciplinarios de los Centros de Diagnóstico y Orientación también tienen entre sus funciones colaborar con los docentes de las escuelas generales en cuanto a:

- El proceso de identificación de las necesidades educativas especiales.
- La detección oportuna de las necesidades educativas especiales.
- La realización de una evaluación psicopedagógica con un enfoque optimista y ecológico, de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- La elaboración de estrategias psicopedagógicas de intervención, con alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta labor la realiza el CDO a través de las comisiones psicopedagógicas, en las escuelas generales, asesoradas por las comisiones de apoyo al diagnóstico (CAD) de las escuelas especiales. Ambas están compuestas por el director de la escuela, el jefe de ciclo, el logopeda, psicopedagogo, maestros de experiencia y otros especialistas que se requieran. Es responsabilidad de los CDO, la preparación permanente de estas comisiones.

La Educación Especial en sus accionar y en función de brindar la respuesta educativa más adecuada con las necesidades de cada alumno mantiene estrechos vínculos con el Instituto Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación (INDER) y el Ministerio de Salud Pública (MINSAP) así como con las Asociaciones de personas con discapacidad ACLIFIM, (Asociación Cubana de limitados físicos motores) ANSOC (Asociación Nacional del Sordo de Cuba) y la ANCI (Asociación Nacional de Ciegos).

El Consejo Nacional para la atención las personas con discapacidad (CONAPED) presidido por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) e integrado por todos los organismos e instituciones del Estado que tienen entre sus funciones la atención a este grupo poblacional con la participación de las asociaciones y en carácter de invitados las organizaciones políticas y de masas. Este consejo basa su funcionamiento en un Plan de Acción Nacional para la atención las personas con discapacidad que constituye un compendio de estrategias, propuestas y programas dirigidos a la integración social y la elevación de la calidad de vida de estas personas como objetivo esencial. Entre los objetivos generales de este plan se encuentran:

- Promover, coordinar y ejecutar las políticas, estrategias, programas y servicios que permitan elevar la calidad de vida, equiparación de oportunidades, integración, desarrollo y autonomía personal.
- Estimular el desarrollo de actividades científicas así como la formación y capacitación de los recursos humanos vinculados a la discapacidad.
- Entre los aspectos más novedosos del Plan se destacan:
- Interrelación de programas atendiendo a las necesidades de integración de las personas con discapacidad y no a la patología.
- La actualización de aspectos epidemiológicos de la discapacidad en Cuba y en el mundo
- La inclusión en cada área de la legislación que sustenta cada programa
- Nueva perspectiva de la accesibilidad a entornos, productos y servicios

El Plan de Acción Nacional contiene 36 programas que se identifican con las áreas prioritarias de intervención. Los programas que incluye, brindan soluciones a nivel personal (prevención intervención, rehabilitación,) y en los entornos más inmediatos (comunicaciones, empleo, seguridad social, transporte).

Hacia el aprovechamiento del valor metodológico

- Intensificar la labor preventiva en todo el sistema educacional.
- Fortalecer el trabajo de los equipos de los Centros de Diagnóstico y Orientación.
- Desarrollar con mayor amplitud y sistematicidad el trabajo conjunto con todos los subsistemas educacionales.
- Perfeccionar la preparación de los docentes: formación inicial, trabajo metodológico y estudios de postgrado.

El carácter singular y creador de la vida del aula y de la propia práctica docente, y la necesidad no sólo de comprender e interpretar la realidad sino de intervenir sobre ella, requieren el desarrollo de un tipo de conocimiento profesional peculiar, en la intersección de la teoría y la práctica. Es este un conocimiento complejo, de saber, saber hacer y querer hacer, que requiere la elaboración y depuración de los componentes teóricos que se muestran eficaces en la práctica y surgen de ella. El desarrollo de tales competencias profesionales a lo largo de toda la vida profesional del docente. Por la propia naturaleza de su actividad, la cualificación profesional del docente debe concebirse como un proceso de formación permanente, que conjugue un elevado nivel teórico con el enfoque directo a los problemas prácticos de la vida en el aula.

Se requiere un cambio sustancial en las formas de enseñar, aprender y evaluar, establecer el aprendizaje activo de conocimiento útil como el centro de la vida escolar, lo que significa una transformación radical de la forma de concebir el currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la organización de los contextos escolares y la propia función docente. Requiere un cambio de mirada, de cultura, de creencias y de prácticas, en la dirección del proceso educativo ha de apoyarse fundamentalmente en la elevación de la calidad de los recursos humanos con los que contamos.

Este enfoque requiere destacar que el aprendizaje individual o colectivo, de los estudiantes y la preparación metodológica de directivos y docentes es el centro de todas las actividades de la vida escolar.

Una nueva interpretación del concepto de discapacidad

El concepto de discapacidad ha sido motivo, durante muchos años, de gran polémica a nivel nacional e internacional, lo que ha generado diversas enunciaciones y explicaciones que han tenido una trascendental influencia en el desarrollo y establecimiento de las políticas de la educación especial en los países.

La educación especial orientada por una visión basada en los derechos de los hombres y modelos sociales introduce en el análisis del concepto de discapacidad el papel que juega la discapacidad dentro de esa sociedad.

La evolución de la sociedad cubana ha ido mejorando de manera ininterrumpida hacia un modelo de atención social a su población que le añade nuevas apreciaciones al término. En la sociedad cubana actual se privilegia la adaptación del entorno a las personas con discapacidades para evitar su exclusión social.

Estos cambios de actitud han estado acompañados de una reconsideración del concepto de discapacidad. Los cubanos abandonamos la comprensión de este concepto como toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. La discapacidad es a nuestro juicio las limitaciones impuestas por la sociedad a las personas con discapacidad y, no una consecuencia directa de las deficiencias de las personas, sino productos del ambiente social que no las asume.

El enfoque social del concepto discapacidad basa sus esencias en su entendimiento como problema social creado y en aquellos elementos de la integración de estos individuos a la sociedad.

Desde este enfoque las complicaciones en la comprensión del concepto como práctica educativa, radican en las complejas y necesarias condiciones para su integración social, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social que no los asume con iguales oportunidades que las personas sin discapacidad.

Es la sociedad la que tiene la responsabilidad de eliminar las barreras mentales para lograr la equidad. Si la sociedad no ve a la discapacidad como un problema individual, sino como algo dado por las limitaciones que pueda tener una persona, son muchas las barreras que se levantan. Esto es lo que causa la desigualdad social que por doquier presentan “los discapacitados” en el mundo.

Interpretación más exacta del concepto de “Sujeto con Necesidades Educativas Especiales”(NEE) y del marco conceptual básico del problema.

El concepto de Necesidad Educativa Especial (NEE) es clave en la concepción que se pueda tener de la Educación Especial de nuestros tiempos y en la orientación de las prácticas educativas. Con mucha frecuencia al pensar en las personas con NEE estamos considerando al niño/a que necesita una educación especial porque tiene alguna dificultad en el aprendizaje y requiere una medida educativa especial.

Este nuevo concepto (NEE) traslada el centro de atención desde el individuo, considerado con un trastorno, una deficiencia, hacia la acción educativa, en la que el sujeto es tan solo una de las partes implicadas. Las N.E.E aluden las características que presentan ciertas personas cuando enfrentan la oferta educativa que se le brinda y que derivado de ello necesita medidas educativas especiales. Sin embargo, no todas las necesidades educativas especiales precisan de la utilización de recursos y apoyos extraordinarios y de la creación de condiciones de aprendizaje adaptadas, por eso se justifica la siguiente reflexión.

¿Qué situación presentan los niños /as cuándo...?

- Carecen de motivación para aprender
- Manifiestan un desinterés por el estudio , el aprendizaje y la escuela

- Están carentes de atención en el hogar
- Poseen deterioradas las relaciones con sus coetáneos
- Sienten presión exagerada de parte de los padres para alcanzar metas inaccesibles
- Cuando han perdido la confianza en sí mismo

La comprensión actual del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) se define en función de la necesidad de ayuda adicional del sujeto con respecto a las requeridas por los niños que asisten a las escuelas ordinarias y se sigue pensando en las personas con deficiencias que han de recibir educación en una institución especializada, la que casi siempre es la escuela especial.

En esta comprensión del fenómeno se desestiman a muchos otros que de acuerdo a sus características no presentan deficiencias evidentes y que requieren una atención individualizada desde la perspectiva de la educación especial en los centros y en las aulas del Sistema Nacional de Educación, facilitándoles, así, el rápido desenvolvimiento en sus aprendizajes, su desarrollo personal y su incorporación a la sociedad.

Partiendo de la premisa anterior todas las personas a lo largo de su vida escolar precisan diversas ayudas pedagógicas, de tipo personal, didáctica técnica o material con el objetivo de asegurar el logro de los objetivos de la educación definidos en la sociedad en que están insertos.

En la actualidad lo que va a determinar las NEE no serán solo las deficiencias de las personas, sino las condiciones que afectan su desarrollo y que le impiden plenamente incorporarse a su entorno social y familiar. ¿No serán entonces necesidades de desarrollo más que necesidades educativas especiales?

En la actualidad la Educación Especial Cubana lleva implícito su aceptación no como algo diferente al hecho educativo general y se orienta hacia la solución de aquellos problemas que emanan de las necesidades sociales. Especial ha de ser toda la educación.

La mirada ha de trasladarse de una concepción del docente como un profesional definido por la capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados, a un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; ajustar el currículo y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos; evaluar procesos y acompañar el desarrollo de los individuos y de los grupos.

La actividad del docente

Evidentemente, este docente requiere unas competencias profesionales mucho más complejas que las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad tan rica.

La actividad docente en la escuela, por tanto, no puede concebirse ya como un proceso lineal de transmisión de conocimientos científico-culturales que se generan en la vida intelectual y material de la sociedad y que se organizan y simplifican en módulos académicos para su aprendizaje secuencial. Las complejas y poderosas redes sociales de intercambio de información y su penetración imparable en la vida cotidiana plantean a la escuela un reto mucho más sutil: provocar en el alumno de forma continua la reconstrucción del conocimiento pedagógico que asimila acríticamente en su vida diaria.

Ante esta compleja actividad el conocimiento profesional del docente debe permanecer en estado de continua evolución y perfeccionamiento por una triple exigencia:

- el incremento acelerado y el cambio vertiginoso en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, la cultura y el arte de la comunidad social, base del curriculum escolar;

- la evolución también acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, instituciones y formas de organización de la convivencia, modos de producción y distribución, que se reflejan en el cambio inevitable de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones de alumnos, así como en nuevas y cambiantes exigencias de formación profesional de los ciudadanos;
- el desarrollo continuo del conocimiento propiamente profesional del docente, de carácter pedagógico, que le capacita para intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica y sobre el valor y pertinencia de los proyectos educativos que desarrolla, con especial atención a los modos de enseñanza virtual que la tecnología electrónica pone al alcance de todo docente.

En este sentido, es preciso resaltar la amplitud y diversidad de funciones que se alojan en el concepto "competencias profesionales". La formación del docente debe incluir el conjunto de conocimientos, actitudes, capacidades y valores requeridos para su intervención autónoma y eficaz en el aula. Así solamente, el profesor podrá ser capaz de:

- responder a las exigencias del conocimiento disciplinar y, en su caso, interdisciplinar que enseña,
- diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del grupo,
- concretar y ajustar las propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y cambiantes del aula y del centro,
- formular y experimentar estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación adecuadas a la diversidad de los estudiantes,
- diseñar y desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos,

- organizar el espacio y el tiempo de forma coherente durante el proceso de enseñanza aprendizaje,
- evaluar de forma que facilite el aprendizaje relevante del estudiante.

En definitiva, el profesor debe estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar racionalmente su propia práctica.

Así pues, el carácter singular y creador de la vida del aula y de la propia práctica docente, y la necesidad no sólo de comprender e interpretar la realidad sino de intervenir sobre ella, requieren el desarrollo de un tipo de conocimiento profesional peculiar, en la intersección de la teoría y la práctica, de la técnica y el arte. Es éste un conocimiento complejo, de saber, saber hacer y querer hacer, que requiere la elaboración y depuración de los componentes teóricos que se muestran eficaces en la práctica y surgen de ella.

El desarrollo de tales competencias profesionales requiere un prolongado currículo de formación de carácter teórico-práctico, a lo largo de toda la vida profesional del docente. Por la propia naturaleza de su actividad, la cualificación profesional del docente debe concebirse como un proceso de formación permanente, que conjugue un elevado nivel teórico con el enfoque directo a los problemas prácticos de la vida en el aula.

Por ello la elevación de la calidad de la Educación Especial sigue siendo una tarea impostergable de la comunidad educativa y la sociedad en general, pero cabe preguntarse:

¿Qué significa elevar la calidad de la Educación Especial en Cuba?

Elevar la calidad de la educación en la educación especial significa lograr niveles superiores en la formación de un grupo de personas que dadas las condiciones en que ha transcurrido su desarrollo, requieren que se les potencie al máximo posible sus aprendizajes y estén dotados de una educación que les permita disfrutar de una vida adulta autónoma e independiente e insertarse en nuestra sociedad con

los valores acordes a nuestro Proyecto Social Socialista, defenderla y contribuir, desde su inserción en el mundo laboral a su perfeccionamiento. (Borges, 2007)

Esta exigencia a la Educación Especial, demanda cambios profundos en las concepciones teóricas y prácticas en la esfera de la investigación educativa, con el fin de lograr que las transformaciones educacionales que se realicen en ella estén avaladas por las investigaciones científicas, concebidas desde la reflexión crítica de los docentes y especialistas que laboran en la práctica cotidiana.

La investigación educativa tiene el trascendente encargo social,...de encontrar soluciones científicamente sustentadas, que contribuyan a dar respuesta a los grandes desafíos que impone el desarrollo de la sociedad y convertirse en un factor esencial para la profesionalización del personal docente, como premisa para el logro de las transformaciones... (Arencibia, 2006)

Las experiencias que se han venido alcanzando en los diferentes territorios del país mediante diferentes formas y vías de superación postgraduada han coadyuvado a tener un docente de la Educación Especial más competente. Los resultados alcanzados testimonian que nuestros maestros, profesores y especialistas de esta educación están:

- Mejor formados
- Se sitúen en condiciones más favorables que les permita sistematizar una cultura pedagógica que privilegie las posibilidades en la atención a la diversidad que le genera su grupo de alumno.
- Den precio a los paradigmas educativos para la atención a estas personas en correspondencia con las transformaciones que se gestan,

- Fundamenten los problemas contemporáneos vinculados con la atención socioeducativa de la diversidad.
- Reflexionen acerca de los diferentes conceptos que se asocian a las desviaciones en el desarrollo y los aspectos de carácter metodológico que se les relacionan.
- Diseñen investigaciones de los problemas que requieren ser abordados en atención al tema.
- Dirijan con un enfoque interdisciplinario y diferenciado el proceso de enseñanza- aprendizaje
- Contribuyan al proceso de integración a la sociedad.
- Apliquen alternativas metodológicas para desarrollar la atención psicoterapéutica y la orientación a los diferentes agentes de socialización con enfoque preventivo y desarrollador.
- Resuelvan, con mayor eficacia, los problemas de su práctica profesional, lo que les posibilitara planificar, utilizar y evaluar los métodos y los medios necesarios para elevar el aprendizaje de sus alumnos y su formación integral.

A pesar de todos estos resultados, hoy en la Educación Especial existen más preguntas científicas que respuestas. Todos los días se descubren nuevas evidencias de que algún aspecto vinculado con la atención educativa integral que han de recibir las personas con NEE se aparta del deber ser. Ante tal situación la investigación educativa deberá seguir aportando nuevos resultados científicos. Concederle a la actividad científico-educacional en la Educación Especial el lugar que merece es imperativo para elevar la calidad de la educación. Sin el trabajo científico por parte de los docentes y directivos no se podrán hallar soluciones a los problemas que se presenten en este sentido y que limitan el alcance de las transformaciones en la Educación Especial.

Bibliografía:

- Borges Rodríguez Santiago. La Educación Especial en Cuba. CELAEE, 2007.

- Colectivo de autores (2002) Compendio de Pedagogía. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores (2001) Pedagogía y diversidad. Convenio Andrés Bello (CAB). Ciudad de La Habana, Casa Editora Abril.
- Colectivo de autores (2000) Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual. CEPES. Universidad de La Habana, Torrijas-Bolivia.
- Colectivo de autores (2000) Fundamentos de la Educación. La Habana, Editorial, Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores (1997) Educación Especial: razones, visión actual y desafíos. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez Rodríguez, Justo (2010). La pedagogía como ciencia. Material del IV curso de posdoctorado. ICCP, La Habana.
- Delgado Orosco Moraima. El concepto de Educación Especial. MINED, 2008.
- UNESCO (2001) Conferencia mundial sobre NEE. Acceso y Calidad, Informe final. Salamanca, España.
- UNICEF (1990) La Convención sobre los Derechos del niño.

La atención educativa de los niños y niñas de la primera infancia con necesidades educativas especiales

Dr. C Virginia Ester Ramírez Romero (3)

Dr. C. Eulalia Travieso Leal (4)

Resumen

Este trabajo está dirigido a valorar la importancia de la atención educativa a los niños y niñas de la primera infancia con necesidades educativas especiales. Las ideas que se presentan transitan por el análisis conceptual y terminológico de la atención educativa, la evolución histórica con énfasis en la tendencia rectora de esta atención, así como, los fundamentos teóricos que la sustentan, tales como, la etapa y sus límites, el fin de la educación desde los presupuestos filosóficos, biológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, legales y de derechos. Importante valorar las regularidades y variabilidad del desarrollo de los niños y niñas de la primera infancia, los riesgos, su impacto y las particularidades que adopta el desarrollo. El modelo cubano de atención educativa integral a los niños y niñas de la primera infancia con necesidades educativas especiales (NEE), el papel de la familia y otras agencias educativas.

La atención educativa a los niños y niñas de la primera infancia con necesidades educativas especiales. Análisis conceptual

La atención educativa a los niños y niñas de la primera infancia con necesidades educativas especiales, tienen una importante fuente de argumentación y consolidación en los criterios de diferentes autores extranjeros y cubanos. Entre los extranjeros se destacan los trabajos de Bricker, D. (1989); Candel, I. (1993); Molina, S. (1995), León de Vitoria, Ch. (1996) y entre los cubanos los de Arias, G. (1999); López, J. (2001); Martínez, F. (2001-2002); Fernández, G. (2002); Guerra, S. (2005), Ramírez, V. (2005), Travieso, E. (2008); Zurita, C. (2009), entre otros.

Al referirse a este proceso educativo, los autores antes mencionados emplean diferentes términos, tales como estimulación precoz, estimulación temprana, estimulación adecuada, estimulación oportuna, atención temprana, educación temprana, educación inicial, entre otros y se utilizan indistintamente. Las autoras comparten las ideas que al respecto ofrece López, J. (2001) cuando plantea que: “la terminología está estrechamente relacionada con el enfoque conceptual y con la proyección de lo que debe ser, abarcar o concluir.”¹

Para López, J. (2001), este “galimatías terminológico”² es apreciado como algo más que un simple problema gramatical, pues se imbrica apretadamente con la propia conceptualización de la edad, sus particularidades, la dirección del sistema de influencias educativas que permita la consecución de los logros del desarrollo y la manifestación de todas las potencialidades físicas y psíquicas de los niños y niñas, así como también se imbrica, a consideración de las autoras con los complejos procesos de corrección y compensación de las insuficiencias, deficiencias, variabilidades significativas del desarrollo, en fin necesidades educativas especiales.

En tal sentido, se define la atención educativa a los niños y niñas de la primera infancia con necesidades educativas especiales, como un proceso en el que se proyectan acciones coordinadas entre las diferentes agencias educativas comunitarias y se establece una interrelación entre la estimulación temprana y la

¹López Hurtado, J.: Un nuevo concepto de educación infantil. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba. 2001. Pág. 3.

²-----: Un Nuevo concepto de educación infantil. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba. 2001. Pág. 3.

intervención especializada, a fin de lograr el máximo desarrollo integral posible de la personalidad de estos niños y niñas.¹

Desde esta concepción, significativo resulta reconocer el valor preventivo que ejerce la atención educativa en la primera infancia reconocido en los trabajos de investigadores como: Arias, G. (1984-2006), López, J. (2001), Martínez, F. (2002), Fernández, G. (2002), Torres, M. (2003), Guerra, S. (2005), Ramírez, V. (2005), Travieso, E. (2008), Zurita, C. (2009), entre otros. En la bibliografía consultada, la prevención es entendida y explicada como un valor, una función, una dimensión, una dirección principal del trabajo de las educaciones, bajo la dirección del MINED o como un enfoque.

Al respecto, se considera la prevención como un enfoque, como la manera en que se debe interpretar, comprender y explicar el fenómeno educativo y orientarse al diseño, ejecución y control de un sistema de medidas con valor pronóstico y anticiparse a las posibles dificultades para evitar, detectar, atenuar o eliminar oportunamente las limitaciones existentes y las condiciones que las provocan, a fin de propiciar la potenciación del desarrollo humano.²

En consecuencia la atención educativa integral a los niños y niñas de la primera infancia con necesidades educativas especiales, se concibe como un proceso global que se proyecta en dos dimensiones o direcciones de análisis, a la vez que son procesos interrelacionados dialécticamente: estimulación temprana e intervención especializada. Estas dimensiones orientan los propósitos, la dirección y hasta la concepción que sustenta las influencias educativas a organizar para los niños y niñas de la primera infancia con necesidades educativas especiales.

¹ Travieso, E. El desempeño profesional y humano de los promotores del Programa “Educa a tu Hijo”, en la atención educativa integral a los niños y niñas con indicadores de un posible retraso mental. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2008. Pág. 35

² El desempeño profesional y humano de los promotores del Programa “Educa a tu Hijo”, en la atención educativa integral a los niños y niñas con indicadores de un posible retraso mental. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2008. Pág. 35

El estudio semántico de los términos estimulación e intervención utilizados indistintamente, permitió constatar que la estimulación es el acto de estimular, es decir, avivar, activar, mover, incitar, despabilar, impulsar, inducir, instigar.^{1,2}

Esta idea se corresponde con las necesidades del desarrollo infantil en su diversidad, por lo que la estimulación intencionada hacia todas las áreas o dimensiones del desarrollo, constituye una exigencia, una condición esencial para que se manifiesten oportunamente los logros del desarrollo esperados en los niños y niñas, según la etapa evolutiva por la que transitan.

En tal sentido, las definiciones de estimulación temprana elaboradas por investigadores extranjeros y cubanos en los últimos diez años, revelan su carácter de proceso necesario y orientado a todos los niños y niñas, sin embargo, generalmente no se declara el carácter pedagógico que debe caracterizarlo.

Sobre este particular Travieso, E. (2008) considera la estimulación temprana, como el sistema de influencias educativas planificadas con carácter integral, interdisciplinario, diferenciado y contextualizado, para satisfacer las necesidades del desarrollo infantil, a fin de potenciar el proceso evolutivo en los niños y niñas de la primera infancia.

Otra de la terminología utilizada es la intervención y se refiere al acto de intervenir, es decir, tomar parte de un asunto, mediar, interceder, intermediar, comprometerse, involucrarse, participar, ocuparse, influir.^{3, 4} Entre estimulación e intervención se evidencia interrelación dialéctica como elementos esenciales del proceso de

1 Diccionario Océano Multimedia Interactivo. [http:// www.bnm.me.gov.ar](http://www.bnm.me.gov.ar)

2 Diccionario ARISTOS. Editorial Científico – Técnica. Cuba. 1980. Pág. 275.

3 Diccionario Océano Multimedia interactivo. [http:// www.bnm.me.gov.ar](http://www.bnm.me.gov.ar)

4 Diccionario ARISTOS. Editorial Científico – Técnica. Cuba. 1980. Pág. 367.

atención educativa integral, que se manifiesta entre la necesidad de estimular tempranamente el desarrollo infantil en todas sus áreas y la necesidad de que esa estimulación sea desarrollada, mediada, con la participación e intervención de la familia y de los agentes educativos de la sociedad, para que sea proyectada y conducida pertinentemente.

Sin embargo, cuando en el desarrollo de los niños y niñas comienza a manifestarse necesidades, dificultades, insuficiencias de tipo especiales, no son suficientes para ellos, las acciones de estimulación que regularmente promueven el desarrollo del resto de los niños y niñas, requieren de un sistema de acciones diferenciadas, específicas, especializadas, correctivas, compensatorias, para lo cual debe prepararse a la familia y los agentes educativos de la sociedad que interactúan con ellos.

En Cuba, en los hospitales pediátricos existen Equipo de Intervención Temprana; los estudios realizados por el equipo del “Pedro Borrás Astorga” (2001) y otros autores, consideran oportuno la denominación de intervención especializada, al reconocerla como un proceso esencial en la atención educativa integral a los niños y niñas con necesidades educativas especiales en cualquier edad y que requiere ser desarrollado por un personal especializado, entendido en técnicas curativas y correctivo-compensatorias, pues constituye un proceder terapéutico multi, inter y transdisciplinario, dirigido a niños y niñas en riesgo biológico y/o social para evitar, disminuir, eliminar alteraciones o deficiencias ya existentes en el desarrollo.

En esta concepción se revela la integralidad que debe caracterizar dicho proceso, pues tiene el objetivo de activar los procesos correctivo-compensatorios según las potencialidades del niño o niña y para ello es necesario partir del diagnóstico integral especializado, que permita detectar las causas que originan necesidades educativas especiales y actuar sobre ellas con un sistema de acciones educativas específicas, profilácticas y curativas que refuercen las que son comunes y necesarias para todos los niños y niñas.

La estimulación temprana y la intervención especializada son procesos que se interrelacionan y se contienen uno al otro. Proceso que se debe caracterizar por las relaciones coordinadas de los agentes educativos comunitarios, para determinar las influencias educativas que con enfoque preventivo han de dirigirse a los niños y niñas, a su entorno; sobre la base del diagnóstico de necesidades y potencialidades detectadas. Para los niños y niñas de la primera infancia constituyen los primeros eslabones de la atención educativa integral.

Apuntes sobre la evolución histórica de la atención educativa integral a los niños y niñas de la primera infancia con necesidades educativas especiales.

La atención educativa a los niños de la primera infancia nace por la preocupación del niño y la niña que crece en condiciones de sórdida pobreza, iniciada a finales del siglo XIX y principios del XX. Diane D Bricker (1991) considera a esta idea como el catalizador real de la educación temprana; a esta idea se unen otros autores como Robert Owen en Escocia, Friederich Fröebel en Alemania, Margaret McMillan en Inglaterra y Maria Montessori en Italia, sin olvidar que desde el año 1843 el educador Francónes J. Baptist Graser recomendaba a las madres de los niños y niñas sordos de la primera infancia la educación temprana del habla y consideraba muy importante la colaboración de las madres en su atención.

Acontecimientos internacionales en la última década del siglo XX, instan a los gobiernos a incluir la primera infancia en los sistemas educativos. Los responsables de políticas públicas y los planificadores en América Latina y el Caribe, comenzaron a asumir el reto de ayudar al desarrollo de los más pequeños durante los años de la prescolaridad, y significó un aumento de niños y niñas escolarizados en programas formales de educación.

El triunfo revolucionario del 1ro. de enero de 1959 en Cuba trajo como consecuencia la necesaria transición a una educación revolucionaria, señaló el inicio de la atención y educación científica y masiva para todos los niños y niñas de estas edades, a partir de dimensiones humanistas, martianas, participativas y democráticas.

Este período histórico de grandes cambios en todos los órdenes de la vida social y política lógicamente propició cambios en la educación en general y en el nivel preescolar y se caracterizó por:

- La creación de instituciones de nuevo tipo, los Círculos infantiles, para el cuidado y la atención de los hijos de las madres trabajadoras, a los cuales se les asignó una tarea extraordinaria, la formación de las nuevas generaciones y la de preparar al niño y niña para su ingreso a la escuela.
- La creación del Instituto de la Infancia en 1971 y de manera experimental el Círculo infantil “Tío Liev”, con la misión de atender a niños y niñas con diversas alteraciones en la conducta.
- Dado el carácter humanista del proceso revolucionario, posteriormente se crean y organizan instituciones tales como los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO), los círculos infantiles especiales, salones especiales, entre otros.
- Se emprenden acciones legales e investigativas que condicionan la atención educativa por vía institucional y mediante orientación a padres, a los niños y niñas con “insuficiencias, desviaciones o defectos en el desarrollo”.
- Se extienden los servicios de detección y diagnóstico a los niños y niñas y la realización de acciones asistenciales y/o educativas directas a ellos, desde un modelo de atención que se sustenta en una concepción de las variabilidades del desarrollo.
- La vía de orientación a padres, constituyó una alternativa para los niños y niñas que no cumplieran los requisitos para el ingreso al círculo infantil especial o por la no existencia de estos centros en territorio de residencia.

- La elaboración del primer proyecto de programa el cual se consolida como un documento obligatorio y orientado a la formación integral en las esferas físicas, moral, intelectual y estética, que significó un salto cualitativo en la educación para los niños y niñas de 0 a 6 años, con un continuo perfeccionamiento.
- La prioridad del estado cubano de ofrecer atención educativa integral para todos, donde surge el programa social “Educa a tu Hijo”, con carácter intersectorial y participativo, centrado en la familia como principal protagonista del desarrollo y cuidado de los niños y niñas que no asisten al círculo infantil.
- Esta otra modalidad por vía no institucional fue concebido para todos los niños y niñas, pues en su sistema estructural y funcional se prevé la participación de los CDO, en la detección y atención educativa a los niños y niñas con variabilidades significativas en el desarrollo.
- La creación y evolución de las modalidades cubanas para la atención educativa integral a estos niños y niñas, acontecieron al compás del desarrollo científico – técnico.
- Los estrechos vínculos entre el Ministerio de Educación con otras instituciones y ministerios como el de Salud Pública, el Instituto de la infancia, las organizaciones de masas entre otros, que brindan servicios sociales necesarios a esta población.
- La necesidad de integración orgánica, dinámica y funcional de las educaciones de Preescolar y Especial.

La atención educativa orientada a estos niños, llega al siglo XXI con un enfoque preventivo, desde los contextos más normalizadores, centrada en las

potencialidades e igualdad de oportunidades y con el objetivo de promoverles el máximo desarrollo integral posible.

Entre los logros más significativos alcanzados se destacan los siguientes:

- Igualdad de oportunidades a la vida, a la educación y al desarrollo.
- Una actitud social más humana y comprometida, brindándoles solidaridad, apoyos, recursos para la educación, evaluación y el diagnóstico psicopedagógico multi e interdisciplinario.
- Diagnóstico cada vez más temprano y sistema de atención educativa integrales.
- Programas educacionales como el audiovisual y computación.
- Introducción del algoritmo de trabajo para la atención integral.
- Construcción y desarrollo de un modelo educativo inclusivo e integrador.

° ella, en una época y contexto determinado”.¹

Se destacan elementos de orden filosófico como los siguientes:

- El fin de la educación de la primera infancia como el máximo desarrollo integral posible de las potencialidades de cada niño y niña.
- El humanismo que prioriza las necesidades y motivaciones de los sujetos que intervienen en el proceso educativo.
- Todos los niños y las niñas son educables, lo que se materializa a partir de una combinación particular de sus potencialidades y las condiciones específicas de vida y estimulación.
- El lugar central de las premisas para la formación de valores a que aspira la sociedad.
- Definición contextualizada del niño y de la primera infancia.
- Fundamentos biológicos:
- Intenso ritmo de crecimiento y desarrollo físico y psíquico.
- Fragilidad del organismo y en especial del sistema nervioso.

¹Ríos, I. Tesis opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2006.

- Necesidad prioritaria de alimentación, nutrición y régimen de vida adecuada, a partir de la consideración de las influencias del medio en el desarrollo biológico del individuo, en especial de los niños y niñas.
- Una adecuada estimulación puede llegar a establecer una riqueza de conexiones psíquicas necesarias para aquellas funciones correspondientes a la edad.
- Por supuesto el estado de salud del niño sirve de base para el alcance de los anteriores logros.
- Fundamentos psicológicos:
 - Educación conductora y guía del desarrollo
 - Particularidades de la edad como requisito indispensable para organizar el proceso educativo (procesos y capacidades de mayor desarrollo (sensaciones, percepciones, lenguaje, motricidad, pensamiento)
 - Desarrollo del niño mediatizado por la cultura plasmada en objetos concretos y en el otro, portador de cultura, organizador y guía (familia y otros agentes)
 - Desarrollo como resultado de la interacción socio afectiva
- Fundamentos sociológicos:
 - Consecución del ideal de hombre con realizaciones desde la primera infancia.
 - Agentes socializadores como agentes educativos conscientes y activos en la conducción del proceso educativo. Familia con lugar fundamental.
 - Pertinencia del proceso educativo atendiendo al medio sociocultural y a las condiciones de vida.
 - Alcance de la individualidad como resultado de la interrelación y la apropiación de las relaciones sociales.

- Relación con el medio cultural en que el niño y niña se inserta y se desarrolla. Influencia de la familia a través de instituciones o formas no institucionales. Lugar fundamental que juega en estos años.
- Necesidad de prepararse adecuadamente para poder convertirse en una familia potenciadora del desarrollo
- Fundamentos legales y de derecho:
- Constitución, leyes y programas estatales y sociales, que priorizan la infancia y en especial la primera infancia como etapa esencial del desarrollo humano.
- Conciencia social de la prioridad de la primera infancia.
- Respuesta a la Convención de los Derechos del Niño.
- Fundamentos pedagógicos:
- Principios de la educación de la primera infancia (niños y niñas y adultos como centros del proceso,...)
- Requerimientos para un proceso educativo de calidad (protagónico, participativo, colectivo cooperativo, con adulto conductor, en un clima socio afectivo y comunicativo y con enfoque lúdico)

Al considerar las ideas rectoras antes planteadas, el programa se sustenta en determinados fundamentos teóricos y metodológicos entre los que se destacan:

1. El papel fundamental, para todo el posterior desarrollo y la formación de la personalidad del niño y niña, está dado a las condiciones de vida y educación.
2. La elaboración de un sistema de influencias pedagógicas, sistemáticamente organizadas y dirigidas al desarrollo integral y armónico y al logro de determinados objetivos en correspondencia con las particularidades de cada edad.
3. El objetivo fundamental es lograr el máximo desarrollo posible de cada niño como premisa indispensable de su preparación para la escuela, a partir de

objetivos específicos que orientan su estructuración y orientación metodológica

4. La denominación de la etapa y sus límites:

Los tres primeros años de 0 a 3 años se denomina infancia temprana porque:

- Las adquisiciones tienen un ritmo muy intenso,
- Las funciones y procesos psíquicos se dan de manera integradas,
- El sistema nervioso y organismo en general es más frágil,
- Las relaciones con los demás son limitadas.
- De los 3 a los 6 años se denomina infancia preescolar, porque:
- Se evidencia una diferenciación sustancial,
- Se dan otro tipo de relación con los coetáneos
- Se realizan otras actividades que le proporcionan satisfacción y desarrollo, entre las que se destaca el juego

Objetivos específicos:

- Prevenir la aparición de dificultades que obstruyen el desarrollo, corrigiendo o compensando los mismos
- Elevar las potencialidades del desarrollo integral
- Facilitar oportunidades para mejorar la calidad de vida
- Convertir a las familias en agentes protectores y potenciadores del desarrollo

Principios:

- El niño y los adultos como centros del proceso educativo pero con roles definidos

- La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo
- La vinculación de la educación del niño y niña con el medio circundante
- La unidad entre lo instructivo y lo formativo
- La vinculación de la institución infantil y la familia
- Enfoque lúdico del proceso
- La sistematización de los diferentes componentes del proceso educativo
- La atención a la diversidad

La Educación Preescolar en Cuba es el eslabón inicial de todo el sistema nacional, en ella se sientan las bases del desarrollo de la personalidad del niño en las edades de 0 hasta los 6 años y se garantiza su óptima preparación para el ingreso a la escuela, elementos que se revelan en la calidad de los aprendizajes en los primeros grados de la enseñanza primaria, sobre la base de un proceso no interrumpido de educación.

Importancia de la atención educativa integral a los niños y niñas de la primera infancia con necesidades educativas especiales. Desde los contextos y modalidades

Investigaciones en el campo de la psicología, la educación y las neurociencias han acumulado suficiente evidencia que sustenta la importancia del entorno y su influencia durante los primeros años de vida del niño y la niña ya que puede ocasionar cambios en el curso de su desarrollo.

Por qué es importante este período evolutivo:

- Por ser el más sensitivo del desarrollo infantil. Esto es posible por la neuroplasticidad entendida como la capacidad de crear nuevas conexiones como respuesta a las más variadas estimulaciones.

- Las acciones de prevención son más efectivas para atenuar las posibles desviaciones del desarrollo infantil y las influencias negativas en la vida familiar.
- Todo lo que se haga en y por la infancia tiene una mayor repercusión en el orden económico y político pues contribuye a la disminución de la repitencia y deserción en la etapa escolar, con sus serias implicaciones en la inversión educacional, en el desarrollo personal de los niños y las niñas y, en la vida familiar.
- Necesidad de satisfacer las demandas del niño y la niña de nuevas impresiones del mundo externo, como base de las primeras manifestaciones del desarrollo de la psiquis humana y posteriormente, la necesidad cognoscitiva
- Tiene un impacto en el seno familiar, en el contexto comunitario y en la valoración social, nacional e internacional
- Es una manifestación de equidad y respeto a un derecho fundamental del ser humano

Entre las perspectivas, se presenta la ampliación y extensión de los servicios de atención educativa integral a los niños y niñas con necesidades educativas especiales con un enfoque preventivo, desde las estructuras de la educación preescolar en interrelación dialéctica con la Educación Especial, donde esta aporta los recursos y apoyos necesarios como el asesoramiento e intervención para mejorar el desempeño profesional y humano de los agentes educativos; así como, la colaboración en la preparación y provisión de recursos a las familias como potenciadoras de desarrollo en sus hijos, entre otras, a fin de promover el desarrollo infantil de estos niños y niñas al máximo de sus posibilidades.

Regularidades y variabilidad del desarrollo de los niños y niñas de la primera infancia.

En esta etapa del desarrollo infantil, una determinada cualidad o función psíquica encuentra las mejores condiciones para su surgimiento y manifestación, debido a la plasticidad que presenta entonces el sistema nervioso central, entendida esta como la capacidad de crear nuevas conexiones como respuesta a las más variadas estimulaciones, por lo que determinadas influencias educativas actúan con más fuerza sobre el curso del desarrollo psíquico.

El desarrollo infantil es considerado como un proceso complejo de interrelación entre el niño y el medio, que tiene su fuente en las condiciones de vida y educación, que influyen sobre el sujeto, a la vez que promueven transformaciones cuantitativas y cualitativas que constituyen los logros del desarrollo. En este sentido, la denominación de necesidades educativas especiales sirve para referirse a todos los niños y niñas que no alcanzan los logros del desarrollo que de ellos se espera en una determinada etapa evolutiva.

Numerosas investigaciones tanto nacionales como extranjeras revelan la importancia de estas edades como la mejor etapa para el desarrollo y el aprendizaje del individuo y como acuerdo general entre científicos, investigadores, psicólogos y pedagogos.

Entre las regularidades del desarrollo se destaca que en los primeros seis años de vida los niños y niñas no dejan de crecer, aunque la velocidad del crecimiento es más lenta en relación a los dos primeros años. La plasticidad del cerebro es mayor; existe la posibilidad de que se produzca el mayor número de sinapsis neuronales. Es en estas edades donde culmina en lo fundamental el proceso de mielinización, lo que permite realizar actividades sensoriales y motoras mucho más rápidas y precisas.

Por otra parte, los distintos procesos se interrelacionan y coordinan, dando lugar a la aparición de procesos nuevos, progresivamente más complejos, gracias a ello, muchas actividades que inicialmente eran involuntarias van pasando

paulatinamente a depender del control cortical y personal. Como ejemplo se cita la atención, cuyo control, a lo largo de todo este período se va haciendo más sostenido, menos lábil, más consciente, hasta su completo dominio que tendrá lugar en el período escolar.

En estos años tempranos de la vida se produce una madurez fisiológica, que permite el afianzamiento de unos procesos y el perfeccionamiento de otros. Ejemplo de ello se encuentra en la motricidad, período donde los niños y niñas ganan en acciones como coger, golpear, hasta las destrezas que le permiten actividades como trazar líneas, pintar, dibujar, cortar, y posteriormente llegar al trazo de letras aunque de forma muy rudimentaria; aumenta la calidad y discriminación perceptiva, se enriquece y perfecciona el lenguaje como medio de comunicación con sentido, como un medio de intercambio de ideas y de cognición de lo que los rodea y comienza a construirse en función no solo comunicativa sino también de regulación del comportamiento. El desarrollo de habilidades motrices y el lenguaje facilitan la exploración del entorno, su interacción y articulación.

Es el período donde se construyen las bases de una organización psicomotriz, a la vez independiente y coordinada. Aprenden a controlar la tonicidad muscular, la respiración, el equilibrio, todo lo cual facilita el aprendizaje y su relación con la atención, las emociones, la estructuración del espacio, del tiempo, desde el cuerpo como unidad integradora del resto de las actividades psicomotrices, el cuerpo como objeto del propio conocimiento, se amplían las relaciones interpersonales, la independencia y el interés por las formas de actividad y relaciones de los adultos.

El niño y la niña debe recorrer un largo camino, pero las bases de ese recorrido se establecen, consolidan y perfeccionan en esta etapa y le corresponde a la educación que se establezca bien, lo cual supone una atención educativa de

calidad y con ello contribuir al máximo desarrollo de sus potencialidades y prepararlos mejor para obtener éxitos en los futuros aprendizajes escolares.

Durante estos años se pueden manifestar signos, indicadores de un desarrollo evolutivo que se lentifica, con pobres progresos o un bajo nivel de adquisiciones, los cuales deben ser detectados para la atención educativa e implementar las acciones de diagnóstico, estimulación e intervención.

El término indicadores, expresa los atributos, las características, las particularidades que adopta el desarrollo en los niños y niñas, y constituyen señales, cualidades e indicios referidos a las insuficiencias o carencias del desarrollo que suponen un riesgo o la presencia de deficiencias sensoriales, intelectuales y motoras, deben constituir una advertencia, una alerta que oriente objetiva y responsablemente a los “otros” para organizar de inmediato la respuesta educativa requerida.

El diccionario ARISTOS (1980) apunta, que el término posible se refiere a “que puede suceder o hacerse”,¹ entonces se infiere que en la denominación que se analiza, expresa la orientación probable del desarrollo del niño y niña, a partir de los indicadores que en él se manifiestan; de ahí la necesidad de que se conozcan las particularidades que adopta el desarrollo en los niños y niñas por los promotores y el resto de los agentes educativos comunitarios.

Importante recordar que el diagnóstico como tal en estas edades es un proceso tentativo, porque el organismo está en franco proceso de crecimiento y desarrollo en el orden biológico, psicológico y social, aunque puede existir y es necesario un diagnóstico temprano en presencia de signos de variabilidades significativas del desarrollo.

Para analizar las problemáticas del desarrollo del niño y niña en estas edades y el diagnóstico, se debe partir según criterios de la doctora Torres G, M., de algunos conceptos básicos como son: los períodos o ciclos etáreo con sus necesidades, el

¹ Diccionario ARISTOS. Editorial Científico – Técnica. Cuba. 1980. Pág. 500.

concepto de períodos sensitivos del desarrollo, la plasticidad del sistema nervioso central, los ritmos de desarrollo, su variabilidad y vulnerabilidad, las áreas del desarrollo, el impacto del ciclo evolutivo de vida de cada familia y el carácter tentativo del diagnóstico, elementos a considerar tanto en la detección como en el diagnóstico temprano.

El problema radica en cómo diferenciar entre los límites aceptables porque los niños y niñas se desvían del funcionamiento adecuado, esperado en relación al grupo etáreo, de aquellas desviaciones que constituyen una discapacidad evidente que requieren del proceso de un diagnóstico e intervención especializada.

En estas edades las privaciones o la falta de estimulación en el área intelectual, afectiva o física se acumulan y obstaculizan el curso normal del desarrollo, lo cual repercute tanto en los niños y niñas con deficiencias como los que presentan necesidades educativas especiales, debido en lo fundamental a que no se detectan o se identifiquen los déficit tempranamente, o que las acciones educativas tanto familiar como institucional no se dirigen adecuadamente a sus características y necesidades específicas; ellos tendrán menos posibilidades de evolucionar, de alcanzar niveles superiores de desarrollo en el caso de que no se detecten, se diagnostiquen y se intervenga tempranamente.

Antes de los tres años de edad no existe por lo general en el niño y niña un síndrome estructurado, lo que se manifiesta son indicadores posibles de variabilidades significativas o de insuficiencias en el desarrollo, después de los tres años generalmente comienza a evidenciarse determinadas particularidades que revelan variaciones cualitativas del desarrollo; sin embargo, hay casos en que es posible realizar una predicción en el momento del nacimiento e incluso una confirmación acertada, nos referimos a los niños y niñas de alto riesgo biológico,

como ejemplos el Síndrome Down, Prader Willy, entre otras deficiencias a nivel orgánico o funcional.

En la Convención sobre los derechos del niño del 20 de noviembre de 1989, se plantea la necesidad de la estimulación temprana como forma especializada de atención a los niños y niñas que nacen en condiciones de alto riesgo biológico y social; que el trabajo debe orientarse a la identificación, atención, seguimiento y modificación de los factores de riesgo y las causas que lo provocan, y clasifican las acciones atendiendo a:

- Primer grupo: Situación de riesgo ambiental por pobreza, por niveles social y económico muy bajos, por ausencia física de un progenitor y madre adolescente.
- Segundo grupo: Situación de riesgo biológico por prematuridad, bajo peso al nacer para la edad gestacional, por sufrimiento peri natal y por hipoxia.
- Tercer grupo: Riesgo establecido que produce retrasos, desviaciones o discapacidades de desarrollo y minusvalías. Aquí se incluyen los niños y niñas con cromosomopatías, deficiencias motrices, auditivas, visuales y con autismo.

¿Cuáles son los factores que alteran el desarrollo del niño en la primera infancia?

Un primer grupo se dirige a las lesiones directas sobre el sistema nervioso. Cuando se lesiona una o varias partes del sistema nervioso, resulta como consecuencia la alteración o la falta de su función. Debido a que las neuronas son las únicas células que no se reproducen, la muerte de las mismas provoca consecuencias irreversibles. Dentro de estas lesiones, las más frecuentes son la Parálisis Cerebral Infantil (PCI).

El otro grupo de factores se da por la afección de otra parte del cuerpo que provoca secundariamente alteraciones en el funcionamiento del sistema nervioso, aquí se encuentran los riesgo biológico, las enfermedades, las operaciones etc.

que presentan aquellos niños y niñas que no tengan una buena estructura física o psíquica, darán como resultado trastornos psicológicos y bloqueos en el desarrollo físico.

En el proceso de la fecundación, el óvulo y el espermatozoide se unen para formar la primera célula del nuevo individuo; los diversos trastornos que ocurran en la unión de los cromosomas o los defectos que se encuentren en los genes, generan trastornos que alteran el normal crecimiento y desarrollo del bebé, conocidos como alteraciones genéticas. Entre muchas otras, el síndrome de Down.

Diversos factores influyen directa o indirectamente en el desarrollo físico y psíquico del niño y niña. Estos factores pueden ser de carácter económico o cultural y se les conoce como riesgo ambiental. Un niño o niña con privación cultural, con limitaciones económicas o con la afectación de ambos factores, corre el riesgo de no llegar a explotar al máximo sus posibilidades a pesar de ser capaz de alcanzarlas. Todos estos factores alteran el desarrollo normal y pueden ser prenatales, perinatales o postnatales.

Modelo cubano de atención educativa integral a los niños y niñas de la primera infancia con necesidades educativas especiales.

Los estilos y modelos de atención en la etapa temprana y preescolar para niños y niñas con riesgos y/o NEE han transitado desde modelos interdisciplinario, multidisciplinarios hasta las últimas experiencias de trabajo en el área de la salud los modelos transdisciplinarios. En el sector educacional la mayor experiencia está comprobada en la práctica de los modelos inter y multidisciplinarios.

El escenario de atención puede ser en el hogar, en el centro especializado de salud o de educación, o en ambos. La labor comunitaria del médico de la familia y

del programa educativo intersectorial son eslabones sólidos de esta atención. El modelo se inserta en el Programa “Educa a tu Hijo” que incluye a la familia como uno de sus pilares fundamentales por su temprana influencia en el desarrollo social, físico, intelectual y moral de su descendencia, con una base emocional muy fuerte. El otro pilar lo constituye el carácter comunitario de sus acciones, pues la comunidad se convierte en el espacio idóneo para la realización de los programas educativos.¹

En este sentido, se comparte el criterio de Arias, G. (1999), por su importancia la concepción al expresar: “...la solución del problema de la estimulación del desarrollo infantil, exige conocimientos, conciencia e intencionalidad por parte de la familia que le permita concebir, desde las fuentes y medios para la estimulación, hasta el grado de independencia y autonomía que se necesita para que el niño alcance el desarrollo necesario”.²En relación con esta afirmación, dicho investigador precisó que las familias potenciadoras de desarrollo en sus hijos son las que poseen las características siguientes: ³

- Comprensión de cómo se produce el desarrollo infantil.
- Asumen el papel activo que la familia debe tener en el desarrollo infantil.
- Comprensión del papel de los otros agentes sociales y culturales en el desarrollo infantil e interactuar con ellos.
- Poseen una intencionalidad en la búsqueda de instrumentos y recursos para realizar su papel con efectividad.

El Programa intersectorial y comunitario, al concebir la atención educativa a los niños y niñas de cero a seis años, debe garantizar igualdad de oportunidades a la diversidad infantil, sin embargo, en la gestión de sus promotores, no se evidencia el aprovechamiento y la calidad del desempeño necesario y esperado en la

¹Rivera I., Siverio A. M.: Pérez, H., Yañez, H.: Alternativa de atención no institucional a la infancia temprana: “Educa a tu Hijo”. Soporte electrónico. Pedagogía 05. ISBN 959-18-0011-8. Cuba. 2005. Pág. 4.

²Arias Beatón, G.: Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico cultural. Libro digitalizado. Universidad de la Habana. Cuba1999. Pág.18.

³-----: El retardo en el desarrollo psíquico o dificultades específicas de aprendizaje., en García, M. T., Arias Beatón, G. Psicología Especial. Tomo II. Editorial Félix Varela. Universidad de la Habana Cuba. 2006. Pág. 182.

preparación de las familias de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, como potenciadoras de desarrollo en sus hijos.

Esto requiere que las relaciones entre los profesionales y la familia se sustenten en una retroalimentación permanente y se conjuguen armónicamente, donde los promotores y ejecutores asuman un papel esencial, pues deben orientar, demostrar, aconsejar, ayudar, controlar, evaluar, rediseñar y dosificar las acciones pertinentes, que preparen a la familia durante todo el proceso educativo.

Los promotores mediante los ejecutores son los encargados de potenciar a las familias, para que estas puedan convertirse en potenciadoras de desarrollo en sus hijos; por lo que siguiendo la idea de Arias, G. (1998), también los promotores y ejecutores deben ser potenciados para que estén en mejores condiciones de lograr un desempeño óptimo en este sentido; por consiguiente, para alcanzar estos propósitos, los resultados del proyecto de investigación "Prevención y atención educativa a los niños y niñas de la primera infancia con necesidades educativas especiales" están dirigidos a proporcionar a los promotores, ejecutores y las familias las características que distinguen a los niños y niñas de la primera infancia con NEE, y orientaciones para modelar las actividades que estos necesitan y convertir las necesidades en logros del desarrollo.

La atención educativa a los niños y niñas de la primera infancia con NEE debe concebirse de forma planificada, organizada; con enfoque preventivo, desde los contextos más normalizadores, centrada en las potencialidades e igualdad de oportunidades de vida, educación y de derecho para proveer a los niños y niñas de un óptimo desarrollo.

Los servicios integrados e integrales con carácter intersectorial, donde la estimulación temprana, el diagnóstico psicopedagógico, la intervención

especializada, los recursos y apoyos constituyan los primeros eslabones de la atención educativa integral para los niños y niñas de la primera infancia en un modelo educativo inclusivo e integrador.

Bibliografía

- Acevedo, J. (1990) La Convención sobre los Derechos del niño. UNICEF.
- Ambuster, R. y cols. (1964) Reseña histórica de la educación preescolar en Cuba. Ciudad de La Habana, Editorial Letras Cubanas.
- Arias, G. (1986) Conferencia magistral sobre la Educación Especial en Cuba y sus perspectivas. Congreso de Pedagogía.
- _____ (1998) El papel de los otros y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo infantil. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Bell R., R. (1997) Educación Especial: razones, visión actual y desafíos. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- _____ Y Cols. (1996) Educación Especial. Sublime profesión de amor. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Bricker, D. (1991) Educación temprana de niños y niñas en riesgos y disminuidos. De la primera infancia a preescolar. México, Editorial Trillas.
- _____ (1989) Un análisis de los programas de intervención temprana: consecuencias que se derivan y direcciones futuras. Fotocopia.
- Diccionario Océano Multimedia interactivo. [http:// www.bnm.me.gov.ar](http://www.bnm.me.gov.ar)
- Diccionario ARISTOS. Editorial Científico – Técnica. Cuba. 1980
- Informe del Estado Mundial de la Infancia, 2001. www.unicef.org/spanish/sowco1/1-4.htm.
- López H., J. (1990) Formación y desarrollo de capacidades intelectuales en niños y niñas de edad preescolar. La Habana. Curso de Pedagogía. Fotocopia.

- _____ (2001) Un Nuevo concepto de educación infantil. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez M, F. (2002) La Estimulación temprana: Enfoques, problemáticas y proyecciones. Revista Reflexiones desde nuestros encuentros. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar CELEP.
- Ramírez R, V. (2005) La atención educativa diferenciada a los niños y niñas de 3 a 5 años con insuficiencias en el desarrollo. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Travieso L, E. (2008) El desempeño profesional y humano de los promotores del Programa “Educa a tu Hijo”, en la atención educativa integral a los niños y niñas con indicadores de un posible retraso mental. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Torres G., M. (2003) Familia, Unidad y Diversidad. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- UNESCO (2001) Conferencia mundial sobre NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Acceso y Calidad, Informe final. Salamanca, España.
- _____ (1991) Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales. Fotocopia.
- Vigotsky, L. S. (1987) Historia de las funciones psíquicas superiores. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (1989) Obras Completas. Tomo II. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (1997) Obras Completas. Tomo V. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación

Diversidad de expresiones en el aprendizaje de los escolares. Concepciones y estrategias para su atención

Dr.C Carmen Lidia Cobas Ochoa (5)

Dr.C Aileen Díaz Bernal (6)

MsC. Lidia Milagros Navarro (7)

Resumen

El aprendizaje es un proceso que ocurre a lo largo de la vida de los seres humanos en cada una de las situaciones que colocan al hombre en permanente interacción con la cultura. Su análisis implica la comprensión de que posee una doble dimensión: individual y social, pues la apropiación de los elementos de la cultura es personal y se da en interacción con otros en un momento del desarrollo histórico social, por tanto, el aprendizaje constituye una relación entre aspectos sociales e individuales. En el presente curso se trata la diversidad de expresiones en el aprendizaje escolar a partir de concepciones, estrategias y alternativas aplicables a diferentes contextos educativos.

El aprendizaje de los escolares. Categorías, conceptos, procedimientos y estrategias.

El aprendizaje es un proceso que ocurre a lo largo de la vida de los seres humanos en cada una de las situaciones que colocan al hombre en permanente interacción con la cultura. Su análisis implica la comprensión de que posee una doble dimensión: individual y social, pues la apropiación de los elementos de la cultura es personal y se da en interacción con otros en un momento del desarrollo histórico social, por tanto, el aprendizaje constituye una relación entre aspectos sociales e individuales.

A su vez el aprendizaje está condicionado por diversos factores: motivaciones, experiencias, capacidades. Aprender supone un tránsito de lo que está fuera de nosotros a lo que está dentro de nosotros, es decir, de lo externo a lo interno. Cuando aprendemos hacemos nuestra la cultura creada por la humanidad en su historia; en forma de conocimientos, modos de pensar, sentir, actuar y ser, incluso en formas de aprender. Por eso aprender nos permite desarrollar las herramientas psicológicas para ser independientes, fuertes, felices y creativos al actuar en nuestro entorno y sobre nosotros mismos.

Tiene implicaciones significativas para la vida, pues las herramientas que devienen pautas para todos los momentos del desarrollo, suelen ser ampliadas en la medida en que nuevas situaciones demandan el enriquecimiento de las vías, formas, estrategias o maneras de acceder a aquello que debe ser aprendido. Por otro lado las exigencias del desarrollo social complejizan los contenidos que van a formar parte de la cultura que se refleja individualmente en el sujeto.

El componente social del aprendizaje asociado al contexto escolar requiere de un análisis permanente para reconsiderar en cada momento, cómo vincular lo que se aprende con la vida y esto a su vez es una condición para que esta relación coloque a los educandos a nivel de su tiempo; en armonía con el desarrollo que la sociedad va alcanzando en cada momento histórico.

Para muchos autores, en la concepción del aprendizaje, está implícita la adquisición de estrategia, ya que “aprendizaje significa no sólo adquirir conocimientos, sino que incluye también aprender a buscar los medios que conducen a la solución de problemas: seleccionar información, elegir medios y vías, destacar hipótesis, ordenar y relacionar datos, etc. Este acercamiento al

aprendizaje supone dar un giro en la enseñanza, pues exigiría enseñar no solo contenidos o datos, sino estrategias para aprenderlas y usarlas¹.”

La noción de *estrategia*, según Pozo² (1998), apunta al *uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta por acciones o procedimientos dirigida a alcanzar una meta establecida*. Las estrategias comprenden pues, *un plan diseñado deliberadamente con el objetivo de alcanzar una meta determinada*, a través de un conjunto de acciones (que puede ser más o menos *amplio*, más o menos *complejo*) que se ejecutan de manera controlada. Existen estrategias muy sencillas, que permiten alcanzar un objetivo a corto plazo. Otras, por el contrario, requerirán el despliegue sostenido de acciones más complejas para obtener resultados que son alcanzables sólo a largo plazo.

Las estrategias de aprendizaje quedarán conformadas por *aquellos conocimientos y procedimientos, que los escolares van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficiente*. Comprende pues, todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje.

El desarrollo de procedimientos y estrategias implica no sólo el poder decir y comprender algo (Pozo, 1998), sino el saber hacer, poseer o producir los recursos necesarios para ello. Se trata, evidentemente de un proceso en el cual no sólo se desarrollan conocimientos, hábitos, habilidades, sino también, motivaciones y actitudes hacia el propio aprendizaje. Se potencia, en suma, el aprendizaje autónomo, y el *aprender a aprender*.

Según S Guerra (2007) existen estrategias docentes que por su sencillez pueden usarse con la generalidad de los alumnos o diferenciarse en otros momentos para

¹ Burón, Javier: *Aprender a aprender: Introducción a la metacognición*. Editorial Mensajero, Bilbao, 1993. P.94

² Pozo, Juan I.: *Aprendices y Maestros. Una nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial, Madrid, 1998, p. 300.

ser estructuradas como parte de la ayuda pedagógica. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- Trabajo en equipo y en pequeños grupos basado en el aprendizaje cooperativo, con la inclusión en equipos equilibrados, parejas de equilibrio.
- Uso de materiales y medios típicos de la cultura universal como diccionarios, y enciclopedias.
- Desarrollo de sesiones de trabajo individual, es decir dedicar tiempo extra al tratamiento más individualizado y diferenciado con aquellos que así lo requieran.
- Preparación de ejercicios diferentes, preguntas específicas y actividades motivantes para utilizar convenientemente ante los éxitos y los fracasos de los alumnos.
- Desarrollar tareas en las que no se ridiculice a los alumnos porque eso denigra acentúa sentimientos de impotencia, disminuye la autoestima y se necesita integrar, motivar y no segregar.
- Realizar una explicación clara y asequible del material de aprendizaje, así como demostración de la actividad conjunta, estimulación de resultados.
- Ser cuidadoso con las actividades que generen competencias como concursos donde unos niños siempre se sentirán más sabios, poderosos, los mejores y otros seguirán engrosado sus sentimientos de frustración y sin elevar su autoestima. De hecho se debe estimular a través de estas actividades el crecimiento personal saludable.
- Saber determinar quién ha avanzado más para no centrarse simplemente en aquel que ha obtenido mejores resultados por lo que significa para el

desarrollo integral de ese ser humano, ya que no es justo lo que acontece en la generalidad, pues muchas veces nos preocupamos por estimular al que mejor responde, más rápido hace el ejercicio y no al que más se esfuerza y por tanto ha logrado dar un salto cualitativamente superior.

- Diversificación de las ayudas verbales, frases como: Observa nuevamente, repite, que interesante, continúa, ¿Te parece bien así?, piénsalo otra vez pueden ser un estímulo para la realización de una tarea.
- Hacer coincidir lo que se dice y lo que refleja el maestro en sus expresiones corporales, en sus gestos y su mímica, de manera que haya coherencia entre la comunicación verbal y no verbal del maestro.

El aspecto referido a la manera de aprender de los alumnos, en nuestro contexto educativo, no ha sido suficientemente estudiado. En ese sentido resulta bien importante la profundización en los estilos de aprendizaje de Cabrera y Fariñas, (1998) quienes desde una concepción histórico-cultural lo plantean como: “formas relativamente estables que las personas muestran en el proceso de aprendizaje, manifiestan un carácter único e irrepetible de la personalidad; constituyen una expresión de lo cognitivo y lo afectivo, lo intra e interpsicológico, lo biológico y lo social, reflejan una naturaleza eminentemente psicosocial, en cuya formación influyen la experiencia del sujeto durante su vida escolar, el tipo de tarea y las condiciones del contexto, entre otros factores”¹

La definición anterior tiene el mérito de superar la visión atomizada sobre los estilos de aprendizaje abordada por psicólogos cognitivistas, quienes centran su atención fundamentalmente en la dimensión individual del aprendizaje. Existen diversas clasificaciones de estilos de aprendizaje, a partir de ellas se han determinado dimensiones que responden a estudios en otros contextos; sin embargo resulta útil e interesante la operacionalización realizada a ese constructo por A. Gayle (2003), cit. por Cobas O. en su tesis doctoral, donde se identifican 12

¹ Silvio Cabrera y Gloria Fariñas. Una aproximación al estudio de los estilos de aprendizaje: Tesis en opción al título académico de Master. Universidad de la Habana, 1998

dimensiones que permiten penetrar en las posibles tendencias que se dan en la manera de aprender de los escolares y resulta válida su aplicación a la labor pedagógica con niños que presentan dificultades en el aprendizaje.

Las dimensiones que a continuación se plantean favorecen la determinación de algunas preferencias en situaciones de aprendizaje. Ellas tienen que ver con: tipos de tareas; canal de entrada y salida de la información; condiciones físico ambientales; tipos de agrupamiento; ritmo de aprendizaje; rendimiento; autonomía; persistencia; perseverancia; contenidos, nivel de atención; estrategias que emplea; tipos de refuerzos y ayudas; sentido y significado de la tarea. La utilización de las dimensiones antes mencionadas beneficia la objetividad del proceso de enseñanza aprendizaje y asegura un mayor nivel de individualización.

Dentro de las dimensiones de los estilos de aprendizaje, la utilización preferente de determinados canales sensoriales, constituye un punto de partida para apropiarse de determinados contenidos de la cultura, que representa en términos de imágenes visuales, auditivas y quinestésicas un momento esencial en el camino dialéctico del conocimiento. Estudios realizados por Cobas C.L. (2008) permitieron definir las preferencias sensoriales como “las vías utilizadas por los escolares con mayor frecuencia en una situación de aprendizaje que marcan una tendencia, expresan una relación dialéctica entre factores biológicos y sociales; influidos por elementos afectivo-motivacionales, que bajo la acción orientadora del docente, constituyen la base del conocimiento racional”¹.

Esta investigación acerca de las preferencias sensoriales puede ser utilizada en diferentes momentos del desarrollo de los escolares y en niños con diversas

¹ Cobas Ochoa C.L. Una concepción didáctica para la utilización de las preferencias sensoriales de los escolares de 4to grado de la Educación Primaria en la construcción de textos escritos

características incluidos aquellos que tienen dificultades en el aprendizaje, los cuales dentro de sus características psicológicas se plantea que tienen distorsiones de tipo perceptual. A partir del planteamiento anterior, pudiera utilizarse el resultado de la investigación desde un proceso de contextualización para conocer cuáles son las fortalezas y debilidades, cuáles son las preferencias de tipo sensorial que tipifican la manera de aprender de los escolares con necesidades educativas.

Reflexiones en torno a las manifestaciones de las dificultades en el aprendizaje de los escolares en los primeros grados de la escuela primaria.

La escuela primaria constituye una de las etapas fundamentales en cuanto a adquisiciones y desarrollo de potencialidades del niño, tanto en el área intelectual como en la afectivo-motivacional. En este nivel se proporcionan los conocimientos habilidades y las capacidades básicas necesarias, se aportan los hábitos, normas y valores imprescindibles para la inserción futura del escolar en la vida social.

Los escolares con dificultades en el aprendizaje han constituido históricamente una parte considerable de la población escolar.

Para eliminar o atenuar estos problemas los docentes desarrollan diferentes estrategias, sin embargo, existen escolares que no logran satisfacer sus necesidades educativas en las condiciones de la escuela general. Ellos presentan lentificación en su ritmo de estudios y para cumplimentar las exigencias de aprendizaje al nivel requerido, necesitan de condiciones de enseñanza singulares, métodos adicionales, recursos materiales y docentes diferentes.

El perfeccionamiento de la calidad de la educación exige, una labor educativa cada vez más personalizada e individualizada de los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, a partir de un diagnóstico certero, una adecuada interacción y un seguimiento que garantice la plena integración social y la igualdad de oportunidades de la población infantil con estas características.

La atención a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje debe partir del dominio que tiene el maestro de las características que tienen sus alumnos, pero también del conocimiento que posee de las alternativas pedagógicas que debe utilizar para dar respuestas a sus necesidades y desarrollar sus potencialidades.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la Educación Primaria, debe aprovechar las potencialidades que ofrece currículo para contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando desde los primeros grados la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de la sociedad.

Caracterización psicopedagógica de los niños(as) del primer momento del desarrollo de preescolar a segundo grado.

Las adquisiciones más importantes de este momento, se encuentran en los procesos de lectura y escritura, cuyas bases se inician en el grado preescolar, así como el conocimiento de las operaciones elementales de cálculo y de nociones primarias de naturaleza.

Otro importante desarrollo, lo constituye el carácter voluntario y consciente que adquieren los procesos psíquicos, así por ejemplo, la percepción, va perdiendo su carácter emotivo para hacerse más objetiva, lo que da lugar a la observación como percepción voluntaria y consciente, posibilitando el conocimiento más detallado de los objetos y de las relaciones entre ellos.

En estas edades el escolar al percibir destaca muchos detalles, sin separar lo esencial de lo secundario. Este carácter analítico, puede alcanzar niveles de síntesis, si el docente de estos grados comienza a trabajar la comparación en el

establecimiento de relaciones, especialmente las relaciones parte, todo y la interpretación de lo percibido.

Estos procesos de análisis y síntesis, de composición y descomposición del todo en sus partes, constituyen aspectos esenciales para los diferentes aprendizajes escolares como son la lectura, la escritura y la matemática entre otros.

La memoria en esta etapa va adquiriendo un carácter voluntario, es decir, la fijación intencionada, además de que se aumenta en el escolar, la posibilidad de realizar un trabajo pedagógico sólido por la escuela y la organización pioneril, donde se agrupan los niños desde los primeros grados, en cuanto a la formación de cualidades morales que se conviertan en motivos estables de la conducta, en momentos posteriores del desarrollo del escolar primario, requiere de un conjunto de exigencias importantes como son:

- Que el escolar conozca lo que significa, por ejemplo qué es ser honesto (al nivel de un niño de esas edades).
- Que posea un motivo fuerte y estable que lo impulse a poner en práctica determinado comportamiento.
- Que se propicie el desarrollo de situaciones, en que se puedan ejercitar formas de conducta que se correspondan con la cualidad en cuestión.

La población diagnosticada y atendida con dificultades de aprendizaje cada vez es más creciente, en algunos países constituye más del 50% de la población que es atendida por Educación Especial. A la fecha es apremiante para investigadores y profesionales, que tengan relación con los escolares con dificultades de aprendizaje, contar con herramientas para la adecuada identificación y el diagnóstico de los mismos.

Es importante mencionar lo controversial que resulta, que las dificultades de aprendizaje sean en general una categoría de enlace entre la Educación Especial y la Educación General, pues es precisamente en el aula general, en la que se detecta a los escolares con estos problemas y las acciones que se toman, a menudo van encaminadas a que el escolar permanezca en ella.

Los cuestionamientos están relacionados, al hecho de considerar a las dificultades de aprendizaje como una categoría de la Educación Especial, o si se debe asumir como un tipo de problemas que necesitan apoyo dentro de la escuela regular.

Tales cuestionamientos tienen sus raíces en que, por un lado, predomina la idea de identificar a la Educación Especial con la Escuela Especial, restringiendo su campo de acción a un determinado espacio y tipo de escolares. Por otro lado, durante un tiempo prolongado la razón etiológica de las dificultades de aprendizaje se ha adjudicado a factores intrínsecos al sujeto, mientras que en la actualidad se enfatiza en una perspectiva extrínseca, en que el peso recae en las estrategias instruccionales utilizadas en el aula.

La aparición de diferentes definiciones acerca de las dificultades en el aprendizaje, lejos de despejar este campo de estudio, experimentación y de práctica profesional de médicos, psicólogos y docentes, ha creado una gran confusión que, a juicio de la autora, no favorece el desarrollo de esta área tan importante de la Educación Especial.

Hammil (1990)¹ después de revisar unos 28 libros publicados entre 1982 y 1989 en los que se trata el problema de la definición de las dificultades en el aprendizaje, considera como elementos conceptuales que están presentes en las definiciones más relevantes los siguientes:

- Rendimiento por debajo del promedio.
- Disfunciones del SNC, como causa de las dificultades en el aprendizaje.
- Disfunciones de los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje.

¹ Tabloide Maestría en Ciencias de la Educación Módulo III Primera parte. Mención en Educación Especial.pág 68

- Problemas específicos del habla y del lenguaje como dificultades potenciales del aprendizaje.
- Problemas académicos específicos como dificultades potenciales de aprendizaje.
- Problemas específicos referidos a los conceptos (pensamiento y razonamiento), como dificultades potenciales de aprendizaje.
- Otras condiciones específicas como dificultades potenciales de aprendizaje.
- Delimitación o no de la edad en la que pueden considerarse las dificultades en el aprendizaje.
- Relaciones de las dificultades en el aprendizaje con otras discapacidades.

El campo de las dificultades de aprendizaje es complejo e implica diversas conceptualizaciones y definiciones del término. El mismo término (learning disabilities) ha tenido diferentes traducciones al español: “incapacidades para el aprendizaje”, “trastornos del aprendizaje”, “problemas de aprendizaje”, etc.

Algunas de las razones por las que resulta difícil definir las dificultades de aprendizaje son las siguientes:

Primera, han existido diversas definiciones a lo largo del tiempo, desde que Samuel Kirk introdujo el término, las cuales tienen como origen distintas perspectivas teóricas que existen en torno a este concepto.

Una segunda razón tiene que ver precisamente con la diversidad de profesionales que están involucrados en la materia, los cuales han realizado numerosas investigaciones que tienen relación estrecha con su formación particular.

Tercera razón, inicialmente, las dificultades de aprendizaje estuvieron relacionadas con investigaciones, cuyo foco de atención era el retardo mental, poblaciones hospitalizadas o adultos con daño cerebral. Debido a la reciente consolidación del campo, a partir de los años sesenta y setenta muchas de las investigaciones que se empezaron a realizar con niños estuvieron centradas sobre la psicología educacional y los obstáculos para el aprendizaje en un sentido general, más que sobre las dificultades de aprendizaje en sí.

Cuarta razón, la población con dificultades de aprendizaje es más heterogénea que homogénea, lo que dificulta su caracterización.

De gran importancia para el estudio de este tema resultan las valoraciones realizadas por Arturo Gayle Morejón, con respecto a criterios autorales nacionales en relación con las dificultades en el aprendizaje 2005 donde destaca:

- En cuanto a los enfoques, los especialistas cubanos consultados M. Torres, L. P. Herrera (1990), L. Morenza (1996), J. Betancourt, A. González (2003), existe un criterio unificado acerca de que es limitada una postura unilateral. La heterogeneidad de este grupo, que va desde las formas más simples, cercanas a la supuesta “norma”, hasta las más complejas que colindan con el retraso mental en sus forma más leve , exigen un enfoque multi e interdisciplinario en los procesos de diagnóstico e intervención, para poder explicar la génesis del trastorno, la estructura del defecto, el diagnóstico diferencial, la dinámica del desarrollo y el pronóstico, en cada caso, lo cual determinará, la ubicación en las condiciones educativas más propicias para la educación de todos y cada uno de estos escolares.
- Con relación a lo expresado anteriormente, Liliana Morenza en su artículo “Los niños con Dificultades en el Aprendizaje. Características fundamentales”, expresa que en efecto, la imposibilidad de seguir el ritmo del aprendizaje que plantea la escuela regular pudiera considerarse el producto de un insuficiente desarrollo de los procesos cognoscitivos. En esta caracterización las insuficiencias en los procesos cognoscitivos se toman como causa del fracaso escolar. A su vez, los déficits en la esfera cognoscitiva son el producto de disfunciones del sistema nervioso central o una consecuencia de condiciones adversas de vida y educación.

- El aprendizaje de la Lecto–escritura y la Matemática constituye uno de los temas educativos de mayor significación en el ámbito escolar, estos aprendizajes tienen una fuerte representatividad en el resto de los aprendizajes, ya que se convierten en herramientas imprescindibles para lograr una adecuada integración social y acceder al mundo de la tecnología. Las dificultades específicas en el aprendizaje se presentan en niños que tienen problemas y limitaciones para aprender a leer, escribir o calcular, ellas se estructuran de forma muy compleja y son conocidas como dislexias, disgrafías y discalculias.

Desde la década de los ochenta se dio un incremento del número de escolares considerados con dificultades de aprendizaje, el término es de uso común y se ha visto la necesidad de aumentar la creación de servicios para atender a estos escolares. Se ha observado que la carencia de una definición operacional del término, trae como consecuencia una sobre-identificación de escolares con dificultades de aprendizaje.

A partir de que se toma el término de dificultades de aprendizaje, como un nombre genérico bajo el cual quedan incluidas una variedad de manifestaciones que sólo habían sido manejadas en forma aislada, se proponen una serie de definiciones que no han sido totalmente aceptadas. Regularmente las definiciones propuestas incluyen términos ambiguos y son difíciles de usar operacionalmente, lo que ha impedido en el ámbito de las dificultades de aprendizaje una verdadera consolidación.

Se comparte el criterio de interpretar las dificultades en los procesos psíquicos, como causa de las insuficiencias en el aprendizaje, no necesariamente como dificultades aisladas, sino a partir de cómo las consecuencias sistémicas de estos procesos obstaculizan las acciones de aprendizaje, unido a un deficiente proceso de apropiación de experiencias histórico-cultural que debe dotar al escolar, el adulto (docente).

Atención especial se le debe prestar a las cualidades de la percepción, por ser el primer eslabón para el desarrollo de los procesos cognoscitivos. La velocidad

perceptual definida como el tiempo necesario para el descubrimiento, diferenciación y reconocimiento de las señales sensoriales, se convierte en el indicador rector para el análisis de las dificultades perceptivas en esta categoría de niños. En los mismos, la velocidad perceptual es menor a la norma, sobre todo cuando se enfrentan a tareas complejas. Referente a la selectividad perceptual se puede decir, que a medida que aumenta el tiempo de presentación de los estímulos, disminuyen considerablemente los errores perceptuales.

Sin embargo, el planteamiento de objetivos o la aceptación consciente de estos así como la actitud hacia los mismos, actúa como un factor interno de estimulación de la actividad psíquica, imprescindible para la realización exitosa de las diferentes tareas por lo que, ante la estructuración deficiente de este, aparece con frecuencia el fracaso en la actividad dado por la insuficiencia en el desarrollo de la voluntad, a consecuencia de ello se presenta el abandono de la tarea, la fatiga, el cansancio y fundamentalmente la falta del esfuerzo volitivo necesario para la realización del motivo y el objetivo, es decir, no movilizan la cantidad de energía requerida para la solución de las tareas, evidenciándose así bajos niveles de desarrollo de la cualidad volitiva perseverancia.

La comunicación oral y el proceso de enseñanza- aprendizaje. Breves consideraciones desde una concepción desarrolladora.

La comunicación oral. Características esenciales de este proceso

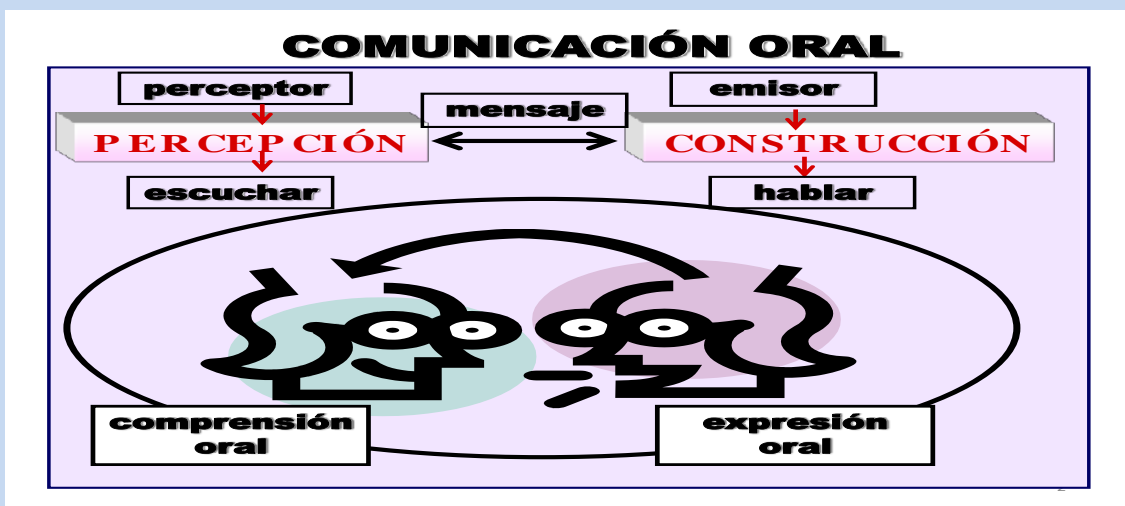
La comunicación oral se identifica con las habilidades de escuchar y hablar. Particularmente, la escucha tiene su énfasis en la comprensión y el habla en la expresión, pero en la cotidianidad, ambas se presentan en forma integrada durante el proceso comunicativo, por lo que su separación es artificial y solo justificable desde la Ciencia, al profundizar en su estudio.

El análisis de la comunicación oral no solo implica tener en cuenta el contenido verbal del mensaje, pues como parte integrante de todo este proceso también aparecen los códigos no verbales, portadores de un significado.

En ellos se encuentran los signos paralingüísticos (el tono de la voz, el volumen), las pausas y el lenguaje corporal (los gestos, las miradas, la expresión del rostro, la gesticulación). Elementos que revelan, de modo particular, las características individuales de los interlocutores, así como el carácter de la relación existente entre ellos, su contexto y la situación concreta en que se hallan, como factores que condicionan todo el proceso.

En consecuencia, una representación gráfica de la comunicación oral pudiera ser la siguiente: (Ver fig. 1).

Fig.1 - Representación gráfica del proceso de comunicación oral.



Actualmente, sobre la base del papel activo que juegan aquellos que escuchan, se viene sustituyendo en el esquema clásico de la comunicación (Emisor Receptor) el rol de receptor por el de *perceptor*, pues se fundamenta que la recepción evidencia una mayor pasividad en el sujeto, quien no se implica activamente en el intercambio y la negociación de significados, lo cual se revela de mejor manera si la responsabilidad que asume quien escucha durante el proceso de comunicación oral es la percepción.

¿Es lo mismo escuchar que oír? La profesora chilena Cecilia Beuchat (1989) señala:

El oír se refiere a la recepción física de las ondas sonoras a través del oído. Escuchar, en cambio, incluye además de oír, la capacidad de recibir y responder al estímulo físico y de utilizar la información captada a través del canal auditivo. En tal sentido, la escucha podría definirse como el proceso por el cual el lenguaje hablado se convierte en significado en la mente del receptor.

Ser buen oyente no es tan fácil, pues saber escuchar significa dirigir la atención hacia las palabras del otro en función de lograr una percepción exacta de la expresión hablada, preparándose para extraer lo esencial del mensaje oído para no hacer juicios anticipados, sin haber penetrado en las palabras del interlocutor. Los que saben escuchar se muestran pacientes en la actividad comunicativa (M. I. Álvarez, 1999).

La comprensión auditiva y el lenguaje oral están estrechamente relacionados, tienen numerosos aspectos en común; para lograr un adecuado desarrollo de la expresión oral, debe subrayarse el trabajo por la escucha (G. Arias Leyva, 2003).

Hablar es relacionarse, es intercambiar comunicación, compartir ideas o sentimientos e intentar llegar a puntos de encuentro; es lograr acuerdos o delimitar desencuentros, es decidir y obrar en consecuencia (J. Ramírez, 2002). Cumple una función comunicativa que varía en dependencia de la situación contextual concreta, por cuanto, resulta un acontecimiento único, que jamás puede ser repetido en forma idéntica.

De tal manera, que un buen hablante *considera a su receptor o a sus interlocutores y, consciente del grado de complejidad y trascendencia del tema o*

asunto, acierta con el discurso eficiente en un marco físico adecuado a la situación comunicativa concreta. (J. Ramírez, 2002).

Por consiguiente, para que el proceso de comunicación oral pueda establecerse, adecuadamente, es necesario considerar determinadas normas, ellas son:

- Esperar a que el otro haya terminado para responder, lo que presupone dejar hablar sin interrumpir, conservar la calma aunque el otro se muestre excitado, dedicarse a escuchar en lugar de ocuparse en ir elaborando su respuesta y ser paciente durante la conversación.
- Mirar el rostro del otro mientras habla y dedicarle todo el tiempo necesario, animarlo con una sonrisa o gesto de apoyo y observar los gestos, movimientos y tono de voz.
- Tratar de comprender el sentido de las palabras atendiendo al contexto de lo que se habla, esforzarse por ponerse en lugar del otro para entenderlo mejor y tratar de percibir sus sentimientos aunque no los exprese abiertamente.
- Respetar las ideas y opiniones de los otros, aunque no las comparta.

L. Sales, 2007)

La comunicación oral utiliza diferentes formas elocutivas para expresarse y ellas constituyen la base para la selección de los signos verbales y no verbales. (Ver fig.2)

Fig.2 -Principales formas elocutivas utilizadas por los hablantes

Cantidad de personas que intervienen	Formas elocutivas
De una persona	- Narración
	- Descripción, definición y enumeración
	- Monólogo
	- Exposición, conferencia
De dos personas	- Diálogo
	- Entrevista
De varias personas	- Conversación
	- Debate, asamblea

(M. V. Reyzábal, 1993)

Como antes se señaló, cada una de estas formas elocutivas de la comunicación oral pone de relieve la unidad dialéctica contenido- forma que se concreta en dos planos. El plano del contenido se identifica con el *significado*, y el plano de la forma responde al *significante* y a la estructura formal. Ambos constituyen el signo lingüístico.

La relación antes aludida resulta esencial al analizar cada acto de comunicación. En este particular, Vigotsky, en su libro *Pensamiento y lenguaje*(1966) reconoce la preponderancia del sentido de la palabra sobre su significado, pues la primera, *constituye la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en la conciencia...Una palabra adquiere el sentido del contexto que la contiene y cambia su sentido en diferentes contextos*

El proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación oral y el currículo ¿Qué hacer desde una concepción desarrolladora?

El proceso de enseñanza-aprendizaje es eminentemente interactivo, comunicativo. La comunicación permite garantizar el contacto psicológico real con los alumnos, formar una motivación positiva hacia el aprendizaje, crear las condiciones psicopedagógicas para la búsqueda colectiva y las reflexiones conjuntas (V. Ojalvo, 1999).

De lo antes expresado, se infiere que para estimular el desarrollo de los aspectos formales y funcionales de la lengua no se puede restringir el trabajo con la oralidad a una sola asignatura, puesto que el proceso de enseñanza- aprendizaje es, en esencia, un fenómeno comunicativo.

A tales efectos, *el docente deberá:*

- Poseer un adecuado dominio del idioma y considerarse un buen comunicador. Su vocabulario debe ser amplio y variado, su pronunciación debe ser clara y correcta, de modo que ofrezca a sus alumnos un patrón adecuado de dicción.
- Cuidar su lenguaje no verbal, el cual debe ser coherente con su discurso; mirar de frente a sus alumnos cuando se dirige a ellos; hablarles en un tono de voz adecuado; cuidar la entonación, los gestos y la mímica facial; observar sus rostros para apreciar si comprenden lo que se les comunica; escucharlos atentamente, tratar de percibir sus sentimientos, inquietudes, aunque no los expresen abiertamente; apreciar sus gestos, sus posturas, si denotan insatisfacción, cansancio, aburrimiento o si está despertando en ellos interés, agrado, y puede continuar la comunicación (M. Aguilar, 2007).
- Facilitar el intercambio pleno dentro del grupo, donde el niño exprese sus criterios, opiniones y valoraciones sin inhibiciones. El maestro debe propiciar un proceso comunicativo para los alumnos, sobre la base de sus necesidades, intereses, y peculiaridades, muy relacionadas con las características psicopedagógicas de la edad.
- Evitar las expresiones o respuestas en monosílabos de los alumnos porque ello limita el buen desarrollo de su lenguaje y de sus procesos cognoscitivos.

- Identificar y tomar en cuenta a quienes no escuchan debidamente. Precisar que causas originan esta barrera en la comunicación, para diseñar acciones que les permitan su solución.
- Escuchar a sus alumnos hasta el final, aun cuando no están en lo cierto y cometen errores, porque esa es una buena manera de ofrecerles niveles de ayuda que le permitan autoidentificar el error y corregirlo.
- Encauzar el gusto hacia las formas correctas y elegantes del habla.
- Prestar constante atención al habla de sus alumnos, sus gustos y modos de significar, de manera que le permita conocer el estilo que usualmente utiliza cada uno de ellos al comunicarse oralmente, con el fin de estimular algunas características y evitar la aparición de otras.

Todo ello impacta de forma sustancial el sistema de relaciones y de actividades que se concretan en el currículo de la escuela. De ahí, que los especialistas reiteren con fuerza un grupo de ideas que requieren ser implementadas en la escuela, para propiciar el desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes. Esta visión supera el límite disciplinar y didáctico de la asignatura Lengua Española, aunque la incluye.

Sobre la base de lo anterior, y resultado de los estudios de sistematización relacionados con la temática, proponemos las siguientes sugerencias para su aplicación en la escuela:

- Crear una atmósfera interactiva, que estimule el respeto, la confianza, la motivación y la aceptación recíproca.
- Instrumentar un Proyecto Educativo Escolar que organice, integralmente, las acciones curriculares, con el apoyo de la familia y la comunidad.

Delimitar las responsabilidades de cada uno de los implicados para propiciar la cooperación y el desarrollo de todos.

- Concebir, desde las actividades, espacios de contextualización y apertura curricular, en correspondencia con las características de la institución, de los alumnos y docentes que allí asisten, así como, del contexto socio-cultural y comunitario.
- Propiciar que todos los niños intercambien entre sus iguales y con los adultos, a partir de situaciones de comunicación relacionadas con las vivencias de los participantes, adquiridas en la escuela, en la comunidad o en un contexto socio-cultural más amplio. Sobre la base de las necesidades e intereses de su edad.

Como se aprecia, recomendamos aprovechar los diferentes espacios y recursos que la institución escolar posee, en función de desarrollar la comunicación oral de los estudiantes, a partir de considerar sus características, peculiaridades y necesidades; sobre la base de la integración y complementariedad entre las diversas actividades y relaciones que se concretan en el currículo, ya sea de carácter docente, extradocente o extraescolar.

- *Como actividad docente:* se considera, esencialmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase.
- *Como actividades extradocentes:* son consideradas las actividades de matutino, recreo, excursión docente, círculos de interés, talleres, entre otras.
- *Como actividades extraescolares:* se incluyen la excursión y/o visita a museos, las acampadas, los festivales recreativos, las competencias de carácter deportivo y/o cultural.

Que los niños jueguen y se diviertan en los espacios extradocentes y extraescolares resulta una ventaja para estimular las diversas formas de relación durante las actividades.

En tal sentido, resulta de valor instrumentar áreas de juego variadas durante el recreo y el descanso, las cuales dependerán, en gran medida, de la creatividad y las condiciones con que se cuente en cada escuela. No obstante, algunas opciones pudieran estar en las tertulias literarias, donde se debatan textos clásicos de la literatura infantil, poesías y textos poéticos de reconocidos autores.

Ofrecer promoción de libros desde el matutino, realizar reconocimientos a los alumnos que más se destaquen en el centro, lanzamiento de concursos que incluya la interpretación de expresiones en sentido figurado pertenecientes a alguna obra de valor educativo, a alguna curiosidad o adivinanza implícita dentro de algún texto que luego pueden comentar durante los espacios del recreo y el descanso.

La idea esencial que debe asumir la escuela está en función de crear un clima favorable que estimule la comunicación oral y promueva modelos lingüístico-comunicativos adecuados desde todas las actividades y ello presupone, por supuesto, el esfuerzo conjunto de la escuela (docentes y no docentes) con la familia, los organismos de producción y servicios, la administración del Estado, el consejo de escuela, las organizaciones políticas y de masas y la comunidad, en general.

Caracterización General de los niños con Dificultades en el Aprendizaje

Lo más peligroso en el intento de caracterización de los niños con dificultades en el aprendizaje, es tratar de elaborar un patrón universal de sus características, sin tener en cuenta que cada niño de esta categoría constituye una variante diferente y típica de la dinámica entre los factores biológicos psíquicos y ambientales que se expresan en el aprendizaje. No obstante, se constata que existen afectaciones

comunes en las esferas psicológicas y pedagógicas que permiten estructurar una caracterización general.

- El primer indicador observado por el docente y la familia se corresponde a la disminución o lenta asimilación de los conocimientos y habilidades que corresponden al aprendizaje de la lectura, escritura y cálculos matemáticos. De esta forma lo que identifica la dificultad en el aprendizaje se convierte en su rasgo fundamental.
- El fracaso persistente ante las tareas escolares distingue a este niño de su grupo escolar, colocándose su rendimiento por debajo del aprovechamiento promedio de dicho grupo. Se observan particularidades pedagógicas, como son:
 - Existencia de lagunas en los conocimientos previos al grado que cursa.
 - Formación deficiente de habilidades escolares desde la etapa preescolar. Ejemplo: Coordinación óculo- manual, viso-audio-motriz, tiempo mínimo de concentración.
 - Predominio de un nivel reproductivo de los conocimientos, pero no lo suficientemente razonados y coordinados que le permita aplicarlos de forma independiente en una tarea específica.
 - Existencia de inadecuados hábitos de aprendizaje, lo que se expresa en la constante confrontación de lo que hace con el criterio del docente, lo cual denota la inseguridad en los conocimientos. Es necesario aclarar que esta conducta puede encontrarse en escolares con una personalidad insegura, pero que no llegan a tener dificultades en el aprendizaje, aunque en general también rinden por debajo de sus posibilidades de realización.
 - Necesidad de aclaraciones y repeticiones con mayor frecuencia que los escolares promedios y casi siempre con necesidad de un nivel de ayuda en la ejecución de la actividad.
 - Tiene posibilidades de transferir lo aprendido, dirigido por el docente.

- Al realizar las tareas escolares, tiene dificultad para llevarlas hasta el final. En algunos se observa esfuerzo por terminirlas, lo cual depende de sus éxitos y fracasos anteriores, de la actitud del docente y sus compañeros.
- Sus intereses docentes son inestables, pero no obstante puede observarse una curiosidad por conocer lo nuevo, lo interesante para él, lo que moviliza extraordinariamente sus esfuerzos si el docente se percata de ello.
- Su actitud ante las dificultades es lastimosa, lo cual se manifiesta en la tendencia a buscar vías más fáciles de solución de las tareas. Otras veces trata de evadir la realización de la tarea asignada o buscar otra persona para que se la resuelva, por considerarla muy difícil para él.

El docente observador se percata de que puede utilizar su rendimiento y motivación en estas actividades para mejorar su funcionamiento en las actividades docentes básicas.

Todas estas características pedagógicas, están en una relación de subordinación recíproca con respecto a las psicológicas y sobre las cuales haremos un breve análisis. Se señala a continuación aquellas características que tienen una mayor frecuencia de aparición según distintas investigaciones y la propia experiencia de muchos docentes.

- Los trastornos de la atención ocupan un lugar importante en el conjunto de características de los menores con dificultades en el aprendizaje. El papel dado a estos trastornos ha llevado a que distintas autoridades hablen de la categoría “Déficit de atención”, por considerarla como un elemento esencial en el surgimiento de la dificultad del aprendizaje, aunque la han vinculado directamente con el “Síndrome hiperkinético”.

Frecuentemente, los trastornos de la concentración y distribución de la atención, están relacionados con un debilitamiento del sistema nervioso que tienen su base en una disfunción cerebral mínima o la influencia de factores ambientales que actúan como elementos patógenos.

Hay escolares que se sienten atraídos por todo estímulo ajeno a la actividad docente, por ejemplo: el menor ruido fuera o dentro de la clase, el tráfico de la calle o la simple presencia o movimiento de sus compañeros los desvían de la tarea central del proceso docente.

Otras veces, en la propia situación de la clase, el escolar fija su atención en detalles insignificantes aunque estén relacionados de alguna forma con la actividad. Por ejemplo: durante una clase de lectura, en lugar de concentrar su atención en el contenido del texto impreso, en la combinación sonora, prestan atención al número de páginas del libro en un detalle de la ilustración.

La resultante es que el escolar no puede realizar con éxito el proceso de la lectura, porque falla por la falta de atención, la decodificación o desciframiento de la información. Situaciones similares al ejemplo anterior se repiten continuamente durante la situación de enseñanza aprendizaje.

Los trastornos de la memoria también tienen un lugar especial en las dificultades del aprendizaje, lo que se expresa en las limitaciones que presentan estos escolares para asimilar, almacenar y recuperar y actualizar la información.

Existe una estrecha vinculación entre los trastornos de la atención y de la memoria, ya que las dificultades atencivas contribuyen a que las huellas mnésicas se fijan débilmente y se produzca un rápido olvido.

Se pueden encontrar afectaciones de la memoria a corto y a largo plazo, aunque entre los escolares con dificultades en el aprendizaje hay subgrupos predominando en uno la afectación de un tipo de memoria sobre otra.

También es típico encontrar una baja productividad de la memoria lógica, lo que está relacionado con el pobre desarrollo del pensamiento lógico verbal. Presentan

dificultades para utilizar recursos mediatizados de memorización, por la lentitud para establecer relación entre distintos estímulos como elementos auxiliares del proceso de memorización.

La reducida capacidad de trabajo ante la actividad intelectual, es un rasgo frecuente en los menores con dificultad de aprendizaje. El mismo se hace más evidente cuando el escolar tiene que dominar nuevos métodos y procedimientos de acción.

Se pone de manifiesto el poco esfuerzo cognoscitivo, sobre todo, ante tareas complejas y difíciles. Aumentan las dificultades de la atención y el escolar llega un momento en que parece no escuchar la explicación del docente.

La reducción de la capacidad de trabajo, no es sólo el resultado del debilitamiento del sistema nervioso; es la respuesta también de una actitud de huida de la situación frustrante que representa el fracaso escolar, lo que va afectando cada vez más la confianza del niño en sí mismo y en sus posibilidades docentes-cognoscitivas.

Por eso, ellos demuestran preferencias por aquellas actividades escolares que no requieran un gran esfuerzo mental, por ejemplo la educación física, las excursiones, las tareas laborales, en las cuales, el éxito que alcanzan compensa el fracaso que tienen en las asignaturas básicas: lectura, escritura y matemática.

Las escasas vivencias que tienen estos escolares, la insuficiente estructuración de un sistema de conocimientos y las insuficiencias en otros procesos, pueden limitar la productividad del pensamiento, fundamentalmente, su carácter como elemento de regulación y programación.

Esto se expresa en algunas dificultades, en la coordinación lógica de determinadas ideas, imprecisiones o en la formulación y formación de conceptos, sobre todo de contenidos docentes, así como en el carácter irreflexivo al resolver problemas de contenido intelectual.

Estas dificultades de autorregulación, se expresan también en el lenguaje lo que afecta la calidad de su expresión oral y escrita sobretodo en la estructuración gramatical del lenguaje. Pueden ser frecuentes las respuestas verbales fragmentadas con poca riqueza del vocabulario.

Cuando se encuentran en condiciones consideradas convenientes y se les aplican métodos especiales de enseñanza, la experiencia nos demuestra que, en muchos casos, logran progresar de manera considerable y a veces corrigen completamente sus deficiencias. Para esto los educadores deben jugar un papel donde el proceso de enseñanza –aprendizaje se considere interactivo, donde el escolar sea el protagonista, lo que implica una variedad de actividades antes, durante y después de cada actividad realizada.

Debe colocarse la organización de la información al mismo nivel que los contenidos para aumentar las posibilidades de que los alumnos con mayores dificultades en el aprendizaje puedan también aprovechar más y mejor sus oportunidades de formación.

Los maestros que pretenden alcanzar éxito en sus escolares deben ser como nos señala Ciborowski (1998):

- Dedicar tiempo para pensar en las maneras de potenciar las capacidades de sus alumnos y les ayuda a establecer conexiones entre sus experiencias y los contenidos del nuevo aprendizaje
- Cree que la manera como se aprende es tan importante como lo que se aprende
- Tiene grandes expectativas sobre todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan dificultades de aprendizaje.

- Reta a todos los alumnos, independientemente de cuál sea su grado de habilidades.
- Enseña simultáneamente a pensar, además de los contenidos.
- Es un educador de estrategias que modela sus propias estrategias de manera visible.
- Trabaja en equipo con los servicios de apoyo.

Las prácticas educativas tradicionales que no tienen en cuenta a los escolares con dificultades en el aprendizaje provocan mayores diferencias entre los alumnos, se produce en ellos un mayor deterioro, desmotivación y desinterés, lo cual provoca una menor participación en las clases, peores resultados y mayores fracasos.

Necesitamos técnicas y prácticas pedagógicas innovadoras y eficaces que satisfagan mejor las necesidades del colectivo escolar más diverso, donde los docentes estimulen el interés por los contenidos y éstos puedan ampliar estos contenidos con sus experiencias, conocimientos y formas de pensamiento.

Bibliografía

- Akudovich, S. Estudio de la ZDP.de los alumnos con retraso mental como parte de la atención a la diversidad, ISPRMM. Educación y diversidad Evento del CELAEE. (2004).
- Álvarez, C. Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo .Alternativa en la validación de una metódica del cuarto excluido. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. P (52). (1998)
- Bateman, 1965, p. 220, en Aguilera, A. y García, I. (2004). El concepto de dificultades de aprendizaje. En A. Aguilera, Introducción a Las Dificultades

Del Aprendizaje. (2004). Madrid [etc.]: McGraw-Hill/Interamericana de España, p. 45).

- Betancourt Torres Juana y Amparo González. Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta Editorial Pueblo y Educación Ciudad de La Habana. Cuba 2005
- Betancourt Torres, Juana V. y otros: La comunicación educativa en la atención a niños con necesidades educativas especiales. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003
- Betancourt, Juana. La comunicación educativa/ Juana Betancourt.../et al. /: Material digitalizado, 2003.
- Brueckner, L. J; y G. L. Bond: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje*. Madrid: Rialp, 1974
- Brunet, J. P: Definición de la Dificultades en el Aprendizaje. II Encuentro Mundial de Educación Especial. Cuba, 1998
- Castellano Simón Doris. Educación y Desarrollo. Una concepción pedagógica Editorial Pueblo y Educación 1997.
- Ciborowski J (1998).Lús dels llibres de text amb alumnes que no saben llegir. Revista Suports, Vol.2. Núm 1. Pp 48-62
- Cobas Carmen Lidia. Las adaptaciones curriculares. Revista de educación. Memorial José Martí. 2005.
- Cobas Ochoa C.L. Una concepción didáctica para la utilización de las preferencias sensoriales, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana, 2008
- Colectivo de autores. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. 2000
- García Batista, Gilberto: Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 2002
- Gayle Arturo. Una concepción pedagógica para el tránsito de los escolares con retardo en el desarrollo psíquico. Tesis en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2005

- _____ Plan de Desarrollo. Especialidad Retardo en el Desarrollo Psíquico. MINED, 1999
- González Urra, Amparo O.: Estudio de vivencias afectivas en escolares de 7 a 11 años que presentan Retardo en el Desarrollo Psíquico. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, 2000
- Guerra Iglesias Sonia. Diseño y ajuste de la ayuda pedagógica. Proyecto Handicap International. La Habana. 2011.
- Investigadores del equipo de Primaria del ICCP: Selección de temas psico-pedagógicos. Editorial Pueblo y Educación. MINED. La Habana, 2000
- Kass y Myklebust, 1969, p. 378-379, en Aguilera, A. y García, I. (2004). El concepto de dificultades de aprendizaje. En A. Aguilera, Introducción a Las Dificultades Del Aprendizaje. (2004). Madrid [etc.]: McGraw-Hill/Interamericana de España, p. 47).
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239 - 256.
- Kirk, 1962, p. 263, en Aguilera, A. y García, I. (2004). El concepto de dificultades de aprendizaje. En A. Aguilera, Introducción a Las Dificultades Del Aprendizaje. (2004). Madrid [etc.]: McGraw-Hill/Interamericana de España, p. 44).
- López Machín Ramón .Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela. Selección de temas para docentes Editorial Pueblo y Educación. 2006.

- López Machín Ramón. Atención a los niños con dificultades en el aprendizaje. Revista de Educación 42. 2004
- López Machín Ramón. Un enfoque de la evolución y tratamiento de niños con problemas de aprendizaje. La Habana Cuba 1993.
- Monedero, C. (1984). Dificultades de aprendizaje escolar. Pirámide, Madrid.
- Montero Rico Pilar. La zona del desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación La Habana Cuba 2003.
- Morenza Padilla L. Caracterización de los niños que presentan dificultades en el aprendizaje. Ponencia Pedagogía 93. La Habana. Palacio de las Convenciones, 1993
- Morenza Padilla, Liliana: Psicología Cognitiva Contemporánea y Representaciones Mentales: Aplicaciones al aprendizaje. La Habana, 1997
- Nachc, 1968, p. 34, en Aguilera, A. y García, I. (2004). El concepto de dificultades de aprendizaje. En A. Aguilera, Introducción a Las Dificultades Del Aprendizaje. (2004). Madrid [etc.]: McGraw-Hill/Interamericana de España, p. 46).
- Navarro Quintero Silvia, Galdós Sotolongo Sol Ángel ¿Dislexia y Disgrafía? Ministerio de Educación 2007
- Petrosvky.AV. Psicología pedagógica de las edades. . Editorial Pueblo y Educación La Habana Cuba 1990.
- Rico Montero, Pilar. Exigencias del Modelo de Escuela Primaria para un proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador / Pilar Rico Montero.../et. al./ : material digitalizado, 2008.
- _____. Proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador en la escuela primaria/ Pilar Rico Montero, Edith M. Santos, Virginia Martín-Viaña/. _ La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
- Silvestre, M. Aprendizaje, Educación y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1999
- Torres G. M. La actividad afectivo-volitiva en niños con RDP. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1992

- Torres G. M. y otros: Selección de Lecturas sobre Retardo en el Desarrollo Psíquico. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1981
- Vigotsky. L.S. Pensamiento y lenguaje. La Habana: Ed. Instituto del libro, 1966.
- Vigotsky, Lev S. Obras Completas. Editorial Pueblo y Educación. MINED. C de La Habana, 1995
- _____Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. MINED. La Habana, 1982
- _____ Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico-Técnica. La Habana, 1987.
- _____ Fundamentos de la defectología. Obras completas tomo V. Editorial Pueblo y Educación.1989
- Vlasova T. A. y otros: Niños con retardo en el desarrollo psíquico. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1992

Comprensión de la atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes con retraso mental desde una postura biopsicosocial

Dr. C. Sonia Guerra Iglesias (8)

Dr. C.Svetlana Anatolievna Akudovich (9)

Resumen

En el presente artículo se establece una relación entre los enfoques y tendencias seguidas en el estudio del retraso mental a través de la historia, lo que permite avanzar hacia elementos generalizadores de gran valor para la caracterización de las personas con retraso mental, sus principales necesidades y posibilidades y la importancia de considerar en su atención educativa las relaciones interdependientes entre el contexto escolar, familiar y comunitario para la integración e inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes con retraso mental a la práctica social.

Las posiciones acerca de las regularidades y posibilidades de desarrollo de las personas con retraso mental durante años se abordaron en teorías y enfoques contrapuestos, en correspondencia con la evolución del pensamiento científico en diferentes etapas del desarrollo la humanidad, con un marcado énfasis en actitudes sociales y criterios profesionales, los que transitaron desde posiciones estigmatizantes y segregacionistas, hacia más humanistas e inclusivas, sin que las primeras hayan desaparecido por completo.

De la misma forma, se produjo un desplazamiento en cuanto a los vocablos empleados a través del tiempo para designar a estas personas como idiotas, imbeciles, anormales y subnormales, deficiente, los que transmiten una intención discriminatoria. Actualmente, confluyen términos como retardo mental, retraso mental, déficit intelectual y discapacidad intelectual, los que, en un sentido menos peyorativo, explican las limitaciones que pueden presentar estas personas en la

esfera intelectual y su repercusión en el resto de las áreas. En la última década el término Discapacidad Intelectual ha acaparado la atención de la sociedad.

Diversidad de enfoques y concepciones sobre el retraso mental.

Enfoque clínico o médico.

El análisis acerca del desarrollo histórico de la educación de las personas con retraso mental revela la importancia de la medicina en la búsqueda de vías para la atención a estas personas. El retraso mental fue considerado como una enfermedad mental, cuyos síntomas fundamentales tienen su origen en la lesión orgánica en el sistema nervioso central, asentada en una estructura cerebral afectada en diferentes niveles de profundidad. Se destaca en este enfoque el estudio de las alteraciones en la estructura y funcionamiento de los componentes del tejido cerebral y en su metabolismo.

Al identificar el retraso mental con una enfermedad se sobredimensiona la etiología orgánica y el diagnóstico como condición previa para establecer un pronóstico sobre las posibilidades y resultados de un tratamiento clínico aplicable. Este pronóstico suele ser determinista y pesimista sobre la base de criterios que asumen las manifestaciones del retraso mental como estable e irreversible, sin considerar las posibilidades de mejoramiento de las funciones de estas personas. Se da prioridad a tratamientos farmacológicos, quirúrgicos y rehabilitadores en ambientes segregados o especializados.

Su principal propósito es la cura médica en instituciones donde se aísla a estas personas; se produce la reeducación del intelecto mediante el entrenamiento sensorial.

A este enfoque pertenecen un grupo de trabajos dedicados al estudio de la etiología del retraso mental, así como las primeras tentativas de establecer clasificaciones sobre el retraso mental. De gran importancia resultan los trabajos de los psiquiatras V. Grisinguer, V. Ireland, B. Morell y E. Kraepelin en la segunda mitad del siglo XIX.

Se utilizan términos tales como síndrome y trastorno, además de asumir un alto nivel de homogeneidad y consenso social, mientras que se resta valor a los entornos socioculturales, tanto para la prevención, como para el diagnóstico.

Este enfoque aportó elementos valiosos en relación con la agrupación de determinadas causas del retraso mental, como son los desórdenes metabólicos, las aberraciones cromosómicas, las neomalformaciones, los traumatismos, agentes tóxicos, signos neurológicos, así como las clasificaciones de diferentes síndromes.

Otro aspecto importante que tiene su origen en este enfoque es el de la prevención del retraso mental desde la medicina, que trascienden a la actualidad, donde adquieren gran importancia los programas de prevención para la salud. Se acometen acciones médicas y educativas como son la orientación para el período preconcepcional, sugerencias sobre la edad ideal para la concepción, la planificación familiar, el consejo genético; la atención sistemática a la mujer embarazada durante el período prenatal, los estudios fetales, cromosómicos, bioquímicos y de imagenología.

En el período perinatal se destaca la vigencia de este enfoque: en la asistencia al recién nacido prematuro con bajo peso al nacer, con anoxia e hipoxia, estados generados por la falta de aire, la ictericia neonatal, además de los exámenes clínicos y el tratamiento de los desórdenes neonatales; mientras que en el período postnatal - las medidas para evitar la malnutrición, las infecciones y el abuso medicamentoso.

Enfoque psicométrico o psicologicista

La valoración desde el punto de vista psicométrico de las personas con retraso mental se inició con los trabajos de los franceses A. Binet y T. Simon, psicólogo y psiquiatra respectivamente, con la definición de la inteligencia asociada a la capacidad de juicio o razonamiento, lo que permitió elaborar los primeros instrumentos para la evaluación de estos sujetos, con lo cual surgen los tests de inteligencia, de acuerdo con la edad de los niños, que miden aspectos esenciales de la cultura escolar y humana en general.

“Es un enfoque descriptivo e instrumental, ya que establece una clasificación de los sujetos a través de instrumentos, test o pruebas que evalúan la inteligencia general y las aptitudes primarias de éstos.”(García, J.M, 2005)

Lo anterior dio origen al criterio, según el cual la persona con retraso mental se distingue por un gran desfasaje entre la edad cronológica y mental, es decir, el rendimiento intelectual representado por el CI o coeficiente intelectual. En este enfoque se considera que la persona con retraso mental es aquella que presenta una puntuación de CI por debajo de la media de la población y es inferior a la puntuación de 70; se asume su base hereditaria y su carácter relativamente estable, dado su sustrato biológico.

Una baja puntuación se identifica con la deficiencia intelectual, lo que hace que se corra el riesgo de que se diagnostique a personas que no estén preparadas por razones educativas y culturales para dar respuestas acertadas a los test, de ahí que la principal crítica a este enfoque es que la falta de equiparación de oportunidades para la apropiación cultural puede influir negativamente en los resultados que pueda obtener un niño en una prueba de este tipo, ya que las variables culturales tienen un peso importante en sus resultados, ejemplo de ello

son las relativas al lenguaje verbal y escrito, requeridas durante la ejecución de las tareas.

Vázquez V., 1968 consideró el retraso mental como un síntoma, en el cual el enfermo no tiene la inteligencia habitual de la masa de la población a que pertenece, por lo que no se adaptará inteligentemente a las experiencias culturales de la mayoría.

El comportamiento y desarrollo de las personas tiene pobres expectativas, ya que depende de variables de carácter interno, como atributos psicológicos. Su objetivo fundamental es la medición de las variables psicológicas en los aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales en función de criterios normativos. Se evalúa solo a la persona porque es en ella que están presentes las dificultades, lo que se considera ineficaz para solucionar los problemas de aprendizaje, además de no esclarecer las expectativas en el rendimiento de los alumnos.

Zamnsky, J., 1981, psicólogo ruso, reconoce que la influencia de la psicometría tuvo efectos negativos, al justificar una diferenciación de la enseñanza que fortaleció el desnivel social a partir de la inequidad de recursos económicos y oportunidades de acceso a la cultura.

Enfoque social o sociologicista

Se orienta al estudio de la adaptación social del niño, adolescente o joven con retraso mental, se propone demostrar aquello que la persona es capaz de hacer a nivel social, enfatiza en áreas tan importantes como la conducta, la alimentación, el vestido, la interacción con otros. Considera que el retraso mental es una construcción de orden social que se produce en las interacciones sociales, por lo que puede variar de una sociedad a otra y a través del tiempo; de acuerdo con este enfoque, una persona puede presentar retraso mental para un grupo social determinado y para otro no.

A partir de considerar que la sociedad es estable, homogénea, integrada y coordinada funcionalmente, el orden y la integración social, la solidaridad y

satisfacción de necesidades, aportan elementos esenciales para la comprensión del retraso mental como un comportamiento disfuncional, asociado a la mendicidad y a los males sociales. A fines del siglo XIX se llegó a asociar con la delincuencia.

Este enfoque destaca la importancia social de la atención a las personas con retraso mental y evolucionó hacia el desarrollo de programas de atención, con el objetivo de lograr en ellas un comportamiento más funcional dentro de la sociedad. Al respecto Lozano R. y otros, 2001 desde una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud consideran la importancia de asumir una perspectiva biológica, individual y social frente a los criterios que absolutizan la arista social del fenómeno, que promulga que la discapacidad es un problema fundamentalmente de origen social centrado en la integración de las personas en la sociedad, obviando otros elementos que forman parte de las causas de la discapacidad, aunque lo social resulte muy importante.

Este enfoque evalúa a la persona de acuerdo con las normas que infringe el sujeto con retraso mental, por lo que debe cambiar su comportamiento para adaptarse a las normas sociales.

Esto puede generar segregación, discriminación, porque los grupos sociales dominantes ejercen su influencia en el consenso acerca del retraso mental; la realidad refleja sus valores, costumbres, creencias y tradiciones.

Enfoque biopsicosocial

En la actualidad, profesionales de las más diversas disciplinas coinciden en destacar la importancia de este enfoque, ya que se ve a la persona con retraso mental como un todo, sin sobredimensionar determinados aspectos de su

personalidad. El sistema de Clasificación Internacional del funcionamiento de la Discapacidad y la Salud en el 2001, ubica la discapacidad en general y la discapacidad intelectual en particular en el modelo biopsicosocial.

Este cambio paradigmático en el campo del retraso mental, según. Grau, C, 1995, permite que confluyan los aportes de otros modelos que repercuten en el enfoque biopsicosocial, el que, como pensamiento integrador, utiliza un criterio más apropiado para entender las regularidades del desarrollo de los sujetos con retraso mental.

En esta confluencia de enfoques, lo clínico resulta de gran valor para elevar la calidad de vida y de la salud de las personas con retraso mental, fundamentalmente de aquellas que están asociadas a factores genéticos o a enfermedades crónicas. La prevención del retraso mental adquiere mayor atención en el sector de la salud, con los avances de la neurología vinculada a los mecanismos de maduración del sistema nervioso central, así como el descubrimiento de la plasticidad cerebral.

Los movimientos de la medicina comunitaria se caracterizan por la sectorización de los servicios y de los programas de prevención y rehabilitación cuando resulta necesario en colaboración con otros servicios psicológicos y sociales.

Desde este enfoque no se descarta la utilización de test o pruebas psicológicas, pero se tienen presentes las desventajas que tiene la persona a la que se le aplica en el orden sociocultural; no se utiliza como criterio único y absoluto, sino se complementa con otras pruebas formativas, capaces de evaluar las potencialidades de desarrollo de estos sujetos. La utilización de los test para la evaluación dinámica y funcional de las personas con retraso mental, de conjunto con otros métodos o instrumentos, aporta elementos de interés para profundizar en el conocimiento del desarrollo de su personalidad.

Se le concede gran valor a la influencia del medio histórico-social y cultural en el análisis del retraso mental, con una valoración de la interacción entre los factores biológicos y sociales. Un ejemplo de ello lo constituye el estudio clínico-genético,

psicopedagógico y social de las personas con retraso mental, realizado en Cuba durante el año 2003, el que se ha extendido a otros países de América Latina y el Caribe.

En este enfoque se inscriben diferentes concepciones y propuestas que evidencian la importancia que se le concede en la actualidad a una valoración más optimista y desarrolladora de las personas con retraso mental, además de reconocer la unidad de los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales, lo que le confiere un carácter más integrador a estas posiciones. Entre las más consultadas en Cuba se encuentran la concepción teórico-metodológica sobre el retraso mental, orientada desde un enfoque histórico-cultural del desarrollo humano y el modelo multidimensional de la Asociación Americana para el Desarrollo de la Discapacidad Intelectual, entre otras.

Para la comunidad científica resultan de gran valor los criterios de la Asociación Americana para el Desarrollo de la Discapacidad Intelectual, cuya aceptación en la actualidad se asocia fundamentalmente al cambio de paradigma, al considerar que el retraso mental ya no se considera un rasgo absoluto del individuo, sino una expresión de la interacción entre la persona, con un funcionamiento intelectual limitado y el entorno en el que se encuentra.

Por otra parte, según este enfoque, cambia el rol de los profesionales, no dedicados ya a la tarea de diagnosticar y clasificar a los individuos con retraso mental en virtud de su coeficiente intelectual, sino a evaluar multidimensionalmente al individuo en su contexto, para determinar los apoyos que necesita.

De esta asociación proviene la definición de retraso mental más generalizada en el presente: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones

significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa que se expresan en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años”¹.

En ella se delimita la edad de aparición del retraso mental, se hace énfasis en las limitaciones relacionadas con el funcionamiento intelectual y en las habilidades de estas personas para adaptarse. Se basa en una concepción interactiva de la persona con su medio, además de concebir la necesidad de recursos y apoyos para el mejoramiento de su funcionamiento intelectual.

Las premisas esenciales que contempla este enfoque son:

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

En la educación cubana se tienen en cuenta los aportes de esta importante institución científica, ya que el estudio de esta discapacidad de carácter intelectual requiere de un enriquecimiento sistemático en el plano teórico y práctico, que contribuya de manera coherente a enriquecer los conocimientos y las buenas prácticas en cualquier contexto, incluido el educativo. De gran valor resultan sus criterios referidos al funcionamiento intelectual que es una manifestación evidente del retraso mental, así como el establecimiento de la relación entre las habilidades

¹Colectivo de autores. Discapacidad intelectual. Definición, clasificación, y sistemas de apoyos, 11 Edición de AAAIDD, 2010. Pág.5.

conceptuales, sociales y prácticas; las dos últimas no siempre han sido consideradas en la educación de las personas con estas características. Si entre las aspiraciones de nuestra educación está la preparación para la vida adulta independiente y la integración sociolaboral activa, es necesario asumir esta relación en la enseñanza-aprendizaje de los escolares con retraso mental.

Como señalan Luckasson R. y colaboradores, 2002 este enfoque reconoce la multidimensionalidad de la conducta y un énfasis en sus necesidades de apoyos. Los apoyos son concebidos en esta concepción como recursos y estrategias destinados a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, así como incrementar el funcionamiento individual. Interesante resulta la intensidad con la que se conciben los apoyos (intermitente, limitado, externos y generalizados) lo cual es aplicable a diferentes casos incluidos en esta entidad.

En Cuba se ha desarrollado una concepción teórico-metodológica sobre el retraso mental orientada desde la teoría histórico-cultural del desarrollo humano, teoría que tuvo sus principales representantes en la antigua Unión Soviética y se ha fortalecido considerablemente a partir de la integración de las principales contribuciones de las ciencias médicas, psicológicas y pedagógicas, además de contar con una práctica vinculada a importantes proyectos socioeducativos, sustentada en los hallazgos científicos que durante más de 50 años se vienen sistematizando en este contexto.

Entre las formulaciones que explicitan qué es el retraso mental se ha propuesto una definición de valor para el trabajo pedagógico, en la que se tienen presentes los “defectos primarios y secundarios”, el carácter diverso de la etiología, las posibilidades de compensación y de mejoramiento del funcionamiento intelectual y general de la persona con retraso mental, a partir de las influencias educativas.

Se considera el retraso mental como “una condición del desarrollo donde se presenta una insuficiencia general en la formación y evolución de las funciones psíquicas superiores, que compromete significativamente la actividad cognoscitiva, provocada por una afectación del sistema nervioso central en períodos pre, peri y postnatal, por factores genéticos, biológicos adquiridos, e infraestimulación socio-ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas; se caracteriza por la variabilidad y diferencias en su funcionamiento, es susceptible de ser compensado por acciones educativas oportunas”¹

Es importante señalar que “la variabilidad y el funcionamiento de la persona con retraso mental dependen de la intensidad y extensión de la afectación del sistema nervioso central, la calidad de la situación social del desarrollo, la aplicación de estrategias de estimulación múltiple y de acciones educativas oportunas”². La significación metodológica de esto consiste en que propicia la comprensión y atención a la variabilidad en el desarrollo, realza la condición humana de la persona con esta discapacidad intelectual y destaca aquellos factores que la condicionan, así como las áreas del desarrollo de la personalidad y su formación integral.

Se tiene en cuenta el concepto Vigotskyano “estructura del defecto”, que explica el núcleo o defecto primario y su diferenciación de las consecuencias que se derivan de él, las cuales adquieren un carácter secundario y terciario. Este concepto expresa la interrelación que se da entre ambos y hace referencia a la lesión que se produce en el Sistema Nervioso Central en el nivel primario; mientras que la insuficiencia general en el desarrollo psicológico y las limitaciones en el funcionamiento intelectual pueden ser atendidas y corregidas como expresión de

¹ Colectivo de autores, Resultados del proyecto “Modelo para la atención educativa integral a los educandos con retraso mental”. CELAEE. La Habana, 2006. .Pág.4.

²Torres, M, 2002.Conceptos. CELAEE, 2002. Pág.2.

las transformaciones que se logran en estas personas por la influencia de un adecuado trabajo correctivo-compensatorio.

De gran importancia resulta el desarrollo de habilidades para la vida cotidiana y adulta e independiente y las posibilidades no solo de adaptación, sino de autotransformación, transformación e integración sociolaboral, junto al reconocimiento de sus potencialidades en relación con ese desarrollo tan diverso que encuentra su realización en las posibilidades de compensación.

De esta propuesta se derivan importantes conclusiones para la práctica psicopedagógica que se centran en la interpretación de la diversidad educativa en relación con el medio circundante, la edad y la apropiación cultural del ser humano, la coexistencia de necesidades y potencialidades, las que, a partir de un diseño de ayudas durante un período determinado, posibilitan la corrección y compensación de las dificultades.

Como se aprecia en los análisis anteriores, cada vez se avanza más hacia posiciones que responden a una evaluación optimista de las posibilidades de estas personas. La aceptación de los aspectos biológicos, psicológicos y sociales, presentes en el retraso mental, responde a que las visiones globales, unitarias, se consideran poco funcionales, por lo que se hace necesario abordar el retraso mental desde la intersectorialidad, con un enfoque más integral y multidimensional.

Representación de las tendencias y enfoques seguidos en el estudio del retraso mental.



Caracterizando a las personas con retraso mental desde la generalidad.

Las personas con retraso mental tienen insospechadas posibilidades de desarrollo, por lo que la discapacidad intelectual que presentan no debe ser sobrevalorada, ni subvalorada. Sus necesidades educativas especiales no se manifiestan solo en la dimensión biológica del desarrollo humano, sino se forman en las relaciones con las demás personas y son el resultado de ese individuo en el que interactúan sus condiciones biológicas, con el medio social y cultural.

Los sujetos con retraso mental se identifican por presentar determinado déficit de la capacidad intelectual y funcional que no impide la expresión de potencialidades para aprender y conocer el mundo que les rodea; sin embargo, no se trata de una entidad invariable, se puede modificar en la medida en que van creciendo bajo las influencias educativas positivas que recibe.

Las personas con retraso mental suelen mostrar una gran variabilidad en el desarrollo y evolución de distintas áreas de su personalidad, lo que depende de diversos factores como la etiología, el momento de aparición del retraso mental, las actitudes sociales y familiares, la complejidad de sus necesidades educativas especiales, así como de sus potencialidades de desarrollo y de integración social.

Investigaciones realizadas por diversos autores en diferentes etapas y contextos como Lubovski,V.I., 1976; Shif Zh. I., 1976; Álvarez C, 1998; Molina S.1999; Akudovich S., 2004; Guerra S., 2005; Rivero M., 2005; López R., 2010; Vigotsky L.S, 1989; Luckasson y cols, 2002 han demostrado que las leyes más generales y fundamentales del psiquismo humano, se manifiestan también en el curso del desarrollo de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con retraso mental, solo se hace peculiar a partir de su individualidad.

Lo peculiar en las regularidades del desarrollo psicológico de las personas con retraso mental se describe y explica desde diferentes perspectivas, por lo que esta información se registra teniendo en cuenta los procesos del desarrollo psicológico en las áreas de la personalidad, donde se consideran dimensiones cognitivas e intelectuales, comunicación y lenguaje, interacción social, relaciones personales y motricidad.

En la generalidad de los casos se reconoce que no todos los aspectos están afectados en la misma medida, ni con igual profundidad. Es importante agregar que la escuela histórico cultural brinda una concepción acerca del desarrollo de los niños con retraso mental, lo que se ilustra en las palabras siguientes de “Las premisas generales de las cuales parte y las que, me parece, deben constituir la base del estudio científico del desarrollo del retraso mental son la idea de la unidad de las leyes del desarrollo del niño normal y del niño retraso mental... las leyes del desarrollo del niño retraso mental adquieren una expresión específica, cualitativamente peculiar... las leyes reciben su expresión concreta y especial al aplicárselas al niño con retraso mental...”¹

¹ Vigotsky, L.S. Obras completas .Tomo V. Editorial Pueblo y Educación .La Habana. Cuba, 1989. Pág.103.

Puede afirmarse que las leyes y las regularidades del desarrollo psicológico de las personas con retraso mental son las mismas que las del resto de los niños, pero adquieren determinadas especificidades, las que se explican a continuación, a partir de aspectos relativos a las áreas cognitiva e intelectual, sociomoral y afectiva, del lenguaje y la comunicación, de las capacidades y habilidades motrices.

Las regularidades en el desarrollo de las personas con retraso mental se basan en generalidades, identificadas por los colectivos de profesionales que atienden su educación, sin embargo, se ha comprobado que sus dificultades, necesidades y potencialidades en diferentes momentos de su desarrollo, están en correspondencia con los niveles de retraso mental que presentan, aunque esta clasificación no debe guiar la respuesta educativa.

El maestro ha de tener en cuenta estos aspectos para influir mediante el trabajo correctivo-compensatorio en el desarrollo de la personalidad, independientemente de la complejidad de las necesidades educativas especiales que presenten los niños, adolescentes y jóvenes con retraso mental.

Los niños con retraso mental llegan a utilizar la ayuda a partir de acciones pormenorizadas que implican una preparación previa para ello, requieren de más demostraciones y enseñabilidad en las tareas, que se les den alertas, pistas o preguntas, que sí asimilan con mayor rapidez los alumnos con retardo en el desarrollo psíquico. En el caso de la transferencia se les hace muy difícil aplicar a nuevas situaciones lo ya conocido.

Una persona con retraso mental, tendrá que participar a lo largo de su vida en una serie de eventos personales y sociales que pueden limitar o favorecer sus posibilidades de desarrollo, en este sentido es necesario prestar especial atención a:

- La actitud que asumen las personas que conviven con el niño en el momento en que se detecta y diagnostica el retraso mental.
- La incorporación a instituciones y programas educativos desde la primera infancia, así como al medio escolar en etapas posteriores.

- La adolescencia y la necesidad de orientación y educación sexual, vocacional y laboral.
- La juventud y su egreso de la escuela, incorporación a la vida laboral, comunitaria u hogareña, en dependencia de la integralidad alcanzada en el proceso formativo y de sus potencialidades de desarrollo.
- La sostenibilidad y elevación de la calidad de vida a partir de las posibilidades que le brinde su integración sociolaboral, que va desde los que requieren asistencia y cuidados permanentes, hasta aquellos que adquieren niveles satisfactorios de independencia y autonomía personal.

Para el diagnóstico que se planifique y realice con fines educacionales o pedagógicos, se han de tener en cuenta como señala Leyva M., 2012 entre otros, los siguientes elementos:

- La situación social de desarrollo, abordada por Vigotsky y que se revela en el modo en que las personas viven y se desarrollan y la repercusión de ello en su propio desarrollo, de modo que se tome necesariamente como un elemento de partida, de análisis y objeto de influencias educativas a trazar para el logro acertado de dirección y evaluación del proceso docente-educativo y el diagnóstico de los educandos.
- La adecuada organización de la actividad que realiza el sujeto en interacción social con otras personas como objeto de la acción del docente, en tanto ésta resulta determinante en su aprendizaje y por consiguiente, en su desarrollo, así como la valoración de los modos particulares de interacción de los escolares como un aspecto importante durante cualquier momento del proceso de diagnóstico psicopedagógico en pos de la evaluación de su desarrollo.

- La organización de la actividad cognoscitiva del escolar a partir de la inclusión planificada y consciente de elementos coadyuvantes de desarrollo emocional y afectivo que revelen el aspecto afectivo del aprendizaje; así como valoración de los modos particulares de expresión de indicadores afectivos durante el proceso docente educativo de los alumnos como un aspecto importante durante cualquier momento del proceso de diagnóstico psicopedagógico en pos de la evaluación de su desarrollo.

En todos estos eventos la interacción con los otros resulta significativa, en particular con los miembros de la familia y otras personas de su comunidad. Las familias de las personas con retraso mental aportan información importante en el proceso de diagnóstico. Requieren también de apoyos y ayudas psicológicas.

Dentro del espacio problémico que ocupa el proceso educativo de escolares con retraso mental se debe establecer a partir del diagnóstico una dinámica entre el sistema de influencias escolares, las expectativas y colaboración de la familia, así como el aprovechamiento de las alternativas educativas, laborales, deportivas, recreativas y culturales que les ofrece la comunidad.

La atención educativa. Principales sugerencias

En Cuba la atención educativa a los escolares con retraso mental constituye una prioridad que deben asumir los diferentes profesionales implicados en su educación, así como los miembros de su familia y otros agentes educativos.

Entiéndase por atención educativa integral el proceso donde se proyectan acciones coordinadas entre las diferentes agencias educativas en general y la escuela en particular, que actúan en varias áreas de desarrollo de la personalidad y se estructuran de manera estratégica para aprovechar al máximo las potencialidades educativas de los escolares con necesidades educativas especiales con el fin de propiciar su preparación para la vida cotidiana y adulta independiente, de forma tal que les permita asumir con el mayor éxito posible las exigencias sociales y personales que se le presenten (Guerra S, 2005)

En este proceso se debe tener en cuenta lo que se reconoce como enfoque preventivo de la atención educativa integral, que de acuerdo con Travieso E., 2008 tiene gran valor en la primera infancia con aquellos niños que presentan indicadores de un posible retraso mental, que se proyecta en dos direcciones de análisis: estimulación temprana e intervención especializada. Estas dimensiones orientan los propósitos, la dirección y hasta la concepción que sustenta las influencias educativas a organizar para estos niños antes La atención educativa posee un carácter integral y debe ajustarse a las regularidades del desarrollo biopsicosocial de los escolares con retraso mental, por lo que resultan necesarias las aportaciones desde diferentes disciplinas, profesiones y contextos, para que cumpla los propósitos y aspiraciones que están contenidas en su proyección. Se requiere identificar una serie de necesidades que puede compartir la población con retraso mental.

A partir de las regularidades que estos presentan en su desarrollo sus principales necesidades educativas pueden resumirse como sigue:

- Potenciación de la atención educativa integral, considerando la interacción entre lo biológico y lo social para estructurar las situaciones de aprendizaje.
- Optimización de los recursos didácticos y metodológicos para corregir y compensar las insuficiencias que se presentan en el desarrollo de la personalidad en general y en la actividad cognoscitiva en particular.
- Aprovechamiento al máximo de las fortalezas de los contextos educativos a partir de la relación escuela – familia - comunidad.
- Ajuste de la respuesta educativa a la variabilidad del desarrollo de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes con retraso mental.

- Organización de la escuela favorecedora de su desarrollo a partir de la adecuada estructuración del régimen de vida y del ambiente escolar, así como el cumplimiento del horario docente, el cuidado del mobiliario escolar, los medios de enseñanza cuidadosamente elaborados.
- Adaptación curricular desde una visión integradora de la escuela, la familia y la comunidad.
- Promover la integración sociolaboral activa y la preparación para la vida cotidiana y adulta independiente.

Dentro de la atención educativa es importante retomar las consideraciones de Guerra S. y otros, 2012 sobre la importancia del trabajo en diferentes contextos para favorecer el desarrollo integral de los escolares con retraso mental.

Las relaciones interdependientes entre el contexto escolar, familiar y comunitario privilegian el papel de diferentes grupos sociales en la integración de los niños, adolescentes y jóvenes con retraso mental a la práctica social, ello implica la búsqueda de formas y alternativas que contribuyan a generar cambios de actitudes favorables con respecto a sus posibilidades y potencialidades de alcanzar un crecimiento personal que les dé la posibilidad de adaptarse al medio que le rodea y de transformarlo.

El resultado que ha de conseguir la escuela para que los escolares con retraso mental logren realizar las actividades de manera independiente de acuerdo con su grupo (según edad, sexo y cultura) en diferentes contextos forma parte del perfil del egresado diseñado desde el proyecto investigativo “Modelo para la atención educativa integral de los educandos con retraso mental” por un colectivo de autores formado por Carrión G, Leyva M, Fernández I, Guerra S, Linares C, Serra A, Méndez I, 2005.

Por su importancia para concebir la atención educativa se destacan estas aspiraciones en diferentes contextos:

Escolar: Escuela Especial, Primaria, Escuela de Oficios o Politécnico (donde está el grupo de oficios)

Familiar: Hogar

Laboral: Centro de producción y servicios, Centro de entrenamiento sociolaboral, taller especial, Taller comunitario.

Comunitario: comercios, centros culturales, deportivos, de recreación, de servicios a la población, así como el uso de equipos tecnológicos públicos, medios de transporte y la vía pública.

Para ello deberá:

- Dotarles de un nivel académico en el que logren apropiarse de elementos básicos contenidos en el currículo necesario para su formación.
- Motivarlos por las actividades manuales y prácticas que creen condiciones para su futura preparación en oficios o como ayudantes o auxiliares de modo que sean laboralmente independientes cuando crezcan.
- Desarrollar acciones de Educación Familiar que les permitan tener una familia: satisfecha del resultado que tuvo la escuela en la educación de su hijo, satisfecha y conforme con la continuidad de estudios para otro nivel (cuando esto no sea posible), conforme con el nivel de validismo obtenido que le reduce el tiempo de asistencia directa a su hijo y le mejora la calidad de vida, capaz de continuar apoyándolo porque domina qué ha de hacer, segura de que puede andar con independencia por la vida o (cuando esto no sea posible) de quiénes, dónde y cómo lo apoyarán para cuando ya no estén.

- Usar las habilidades académicas para la vida cotidiana concretada en los siguientes entornos: familiar, laboral y comunitario (Cuando no sea posible lograr habilidades académicas básicas, por la presencia de limitaciones intelectuales significativas, los resultados estarán en el orden funcional de la preparación para la vida o de calidad de vida según sea el caso, ya que estos alumnos deben ser sometidos a un currículo funcional.)
- Cumplir y respetar normas sociales básicas, así como cumplir deberes y conocer/exigir sus derechos como ciudadanos, además de comunicarse usando cualquiera de las vías o medios de comunicación, ya sea con lenguaje (hablado, escrito o gestual) o con mímicas.
- Manifestar sus estados de ánimo y afectos o desafectos, de ser felices y hacer feliz a otros y presentar un adecuado aspecto personal.
- Conocer usar y amar a su familia, su comunidad y a su País.

Las sugerencias que se presentan para la educación de escolares con retraso mental han sido objeto del trabajo metodológico con los directivos y docentes que se desempeñan con estos escolares en diferentes espacios. Los criterios de Kindelán D., y Guerra S., 2012 permitieron integrar estos elementos en los seminarios científico- metodológicos para la socialización de diferentes resultados con respecto a la organización y preparación del sistema de clases, teniendo en cuenta categorías esenciales.

El egresado a que se aspira en la educación de escolares con retraso mental



Los objetivos para el trabajo con escolares que presentan esta condición deben ser claros; determinando qué se va a enseñar y en qué orden se va a hacer, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo actual y potencial.

Las metas deben ser visibles y deseables. Al seleccionar los objetivos en la educación de escolares con retraso mental los maestros tendrán en cuenta:

1. Que estos alumnos adquieren las capacidades y desarrollan las habilidades con un poco más de lentitud que sus coetáneos, por tanto, es imprescindible, seleccionar lo que se le va enseñar, estableciendo prioridades con relación a los objetivos educativos fundamentales que deben lograr. Es conveniente establecer objetivos a largo, mediano y a corto plazo:

- A largo plazo se incluye lo que se aspira a lo largo de su vida, ejemplo: Lograr la mayor autonomía posible; desempeñar un oficio; alcanzar independencia económica.
 - A mediano plazo puede establecerse la lectura comprensiva y la escritura funcional.
 - A corto plazo el objetivo puede ser que escriban su nombre o que lean carteles.
2. Personalizar los objetivos, porque los que son válidos para un alumno no son para otros, por ello, en algunos casos, habrá que eliminar capacidades que aparecen en el currículo básico, bien por ser excesivamente complejas o por su poca utilidad práctica y será necesario incluir capacidades distintas a las de los otros alumnos (habilidades de autonomía social básica) y en algún caso, habrá que priorizar capacidades, cambiando el momento de su presentación. Siempre que se pueda, se deben escoger capacidades prácticas, útiles, funcionales, aplicables inmediatamente, o al menos lo más pronto posible, a su realidad y secuenciarlas en orden creciente de dificultad.

En todo caso, esa selección de capacidades se puede basar en los siguientes criterios:

- Las más importantes y necesarias para el momento actual de la vida de los alumnos, las que le sirven para su vida cotidiana.
- Las que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y se puede aplicar a mayor número de situaciones.
- Las que sirven de base para futuras adquisiciones.
- Las que favorezcan el desarrollo de sus capacidades: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, autonomía, socialización.
- Ampliar el tiempo previsto para el logro de una determinada capacidad.
- Priorizar aquellas capacidades y habilidades por la importancia que tiene para el alumno, de acuerdo a su plan de orientación individual.

Priorizar significa atribuir mayor relevancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, asignando una mayor cantidad y calidad a los apoyos individuales o personales. Teniendo en consideración las prioridades educativas de estos escolares, se debe priorizar capacidades relacionadas con el desarrollo de las siguientes habilidades:

- **Comunicación:** desarrollar habilidades comunicativas en todo tipo de situaciones, priorizando la corrección de los problemas de articulación y la pobreza de vocabulario; fomentar la producción frecuente y espontánea de conductas comunicativas y valorar la importancia de que las emisiones lingüísticas estén relacionadas significativamente y de cualquier intento comunicativo que realice el alumno sea estimulado y reforzado.
- **Socialización:** desarrollar comportamientos constructivos, responsables y solidarios que hagan posible el interactuar con los demás de manera correcta y adecuada. Esta habilidad permite afirmar el conocimiento de sí mismo; crear la identidad propia para producir cambios en el entorno; fomentar la cooperación a través de las ayudas mutuas; valorar los aportes propios y ajenos; respetar los principios democráticos; promover las interacciones recíprocas, conociendo las peculiaridades de los demás, sus gustos y preferencias.
- **Adquisición de hábitos y habilidades básicas:** Considerar los hábitos, desde los más personales como el orden, el autocontrol, el uso del tiempo libre, el cuidado de los objetos, el respeto de las normas y la autonomía en el sentido más amplio, hasta lograr una independencia personal que incluya el desplazamiento y la orientación para utilizar los servicios de la comunidad. En la educación de escolares con retraso mental debe existir una adecuada programación al determinar los

contenidos a impartir, ya que se puede afirmar, en términos generales, que ellos pasan por las mismas etapas de desarrollo que pasan los demás de su misma edad, pero su progreso se da a un nivel más lento, alterándose el ritmo y el grado de su desarrollo y sólo con los apoyos apropiados, bajo el principio de la corrección y la compensación mejorarán significativamente.

Para su selección se debe tener en cuenta que:

- Retienen y comprenden mejor las imágenes que las palabras.
- Memorizan y retienen información concreta.
- Aprenden con facilidad rutinas y son perseverantes.
- Bien motivados, se esfuerzan por aprender.
- Tienen a la imitación, porque su lenguaje, tanto expresivo como comprensivo, limita una buena comunicación docente-escolar y escolar-escolar.
- Presentan un retraso psicomotor que influye en el desarrollo de tareas y actividades que impliquen precisión en la coordinación visomotora.
- Suelen presentar un retraso académico; generalmente su edad cronológica no corresponde al grado escolar en que se encuentran.
- A mayor edad, será evidente una mayor discrepancia en sus aprendizajes y los aprendizajes que logran sus compañeros de la misma edad.
- El área cognitiva es la más afectada en lo que respecta a sus limitaciones, por lo que tienen dificultades en su funcionamiento intelectual para:
 - Convertir objetos y hechos en símbolos y memorizarlos.
 - Asimilar información progresivamente más compleja y abstracta.
 - Recuperar información y utilizarla adecuadamente en la solución de problemas.
 - Elaborar representaciones que trasciendan el contexto inmediato, es decir, dificultades en el proceso de transferencia.
 - Comprender el mundo que los rodea y a sí mismos.

- Utilizar el lenguaje como vehículo de comunicación.
- Adaptarse a las exigencias sociales.
- Adquirir conocimientos acerca de los procesos cognitivos, lo que se traduce en dificultades para establecer o identificar, por la autoreflexión cuestiones como ¿Qué estoy haciendo mal? ¿Dónde está el error?

Los elementos referidos afectan diferentes niveles de actuación social y educativa para las cuales es necesario aplicar propuestas didáctico - curriculares que posibiliten la preparación para la vida cotidiana y adulta independiente de los escolares con retraso mental con énfasis en la formación laboral para una vida más plena que de auxiliarse a su vez de procedimientos y alternativas para mejorar el trabajo correctivo – compensatorio en los escolares con retraso mental considerando la tríada escuela – familia - comunidad.

Bibliografía

- Acudovich, S. Fundamentos del proceso de diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas .Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba. La Habana, 2004.
- Álvarez C. Evaluación y diagnóstico. Materiales de la asignatura de diagnóstico y evaluación. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial. La Habana, 1996.

- Abisman N.P. Psicomotricidad en niños oligofrénicos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba, 1978.
- Abreu E. Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico. , 1990.Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba, 1990.
- Bueno, M. Deficiencia Mental. Barcelona. Expars. 1990, citado por Guerra S. y otros. En La educación de escolares con diagnóstico de retraso mental. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2005.
- Borges S y otros. Selección de lecturas sobre la Educación Especial en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba, 2011.
- Colectivo de autores. Por la vida. Estudio psicosocial de las personas con discapacidades y estudio psicopedagógico social y clínico – genético de las personas con retraso mental en Cuba. Casa Editorial Abril, 2003.
- Colectivo de autores. Asociación Americana de Retraso Mental. Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Décima edición. Editorial. Psicología Alianza. Madrid, 2010.
- Colectivo de autores. Resultados del proyecto “Modelo para la atención educativa integral a los educandos con retraso mental”. Conceptos y perfil del egresado CELAEE. La Habana, 2006.
- Celiméndiz P. Familia y discapacidad intelectual (Saliendo del laberinto de espejos). Curso. E.V.N.T.F. 3º Curso, Zaragoza, 2004
- Diachkov. A I. Diccionario de Defectología. Tomo I Ed Pueblo y educación. La Habana, 1980
- De la Peña N. La preparación para la vida adulta independiente de los escolares con retraso mental. Colección Perspectivas. CELAEE- MINED. La Habana. 2005-2006.
- Duany M. Modelo educativo para la orientación familiar contextualizada a padres de escolares con retraso mental. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. La Habana, 2008.
- Feuerstein R. La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva en Educación Cognitiva I. Editorial Mira, 1992.

- Giné C. Contexto familiar y retraso en el desarrollo: análisis de la interacción padres-bebé.- Madrid: Editorial Siglo Cero. España, 1995.
- Graú C. Concepto de deficiencia mental y sus implicaciones educativas. Clase magistral. España, 1997.
- Gómez A.L. Estrategia educativa para la preparación de la familia. Editorial Universitaria. La Habana, 2007.
- García Fernández J.M. y otros. Adaptación en familias con un hijo con discapacidad intelectual. García M.T. Personas con discapacidad ¿iguales o diferentes. Colección minisaber. La Habana, 2008.
- García J. M. Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención. Editorial CEPE. Madrid, 2005.
- Guerra S y otros. La educación de escolares con diagnóstico de retraso mental. Editorial Pueblo y educación. La Habana, 2005.
- _____ El contexto escolar, familiar y comunitario en el currículo para escolares con retraso mental. Editorial Pueblo y Educación (EPE). La Habana. Cuba, 2012.
- Lambert Jean Luc. Introducción al retraso mental. Editorial Herder. 1970.
- Leyva M. El diagnóstico psicopedagógico integral a escolares con indicadores de retraso mental en el Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO) Tesis doctoral. CELAEE-IPLAC, 2012.
- Lubovski V. I. Particularidades de la actividad nerviosa superior de los escolares con retraso mental. Editorial Pueblo y Educación, 1976.
- Luckasson R. y colaboradores. Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Décima Edición. Alianza Editorial, AAMR, 2002.

- López R, Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.2010.
- Lozano R. Clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la Salud. CIF. Dirección General de Información en Salud, 2001.
- Molina, S, Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Colección educación para la diversidad. Editorial Aljibe, 1999.
- Navarro, Góngora José “Familia y discapacidad.” Junta de Castilla y León, 1999.
- Pérez. M. M. El trabajo con la familia de niños con NEE. Material Básico para el curso internacional para padres. ASES. Asociación Privada para padres. Panamá 2001.
- Segovia D. El apoyo de las familias a los discapacitados motóricos. Murcia. Ed. Diego Marín, 2000.
- Shif Z. h. Particularidades del desarrollo intelectual de los alumnos de la escuela auxiliar. Editorial Pueblo y Educación Instituto cubano del libro, 1976.
- Salvador Mata F y otros. Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Ediciones Aljibe, 2001.
- Travieso E. El desempeño profesional y humano de los promotores del programa “Educa a tu Hijo” en la atención educativa integral a los niños con indicadores de un posible retraso mental. Tesis doctoral. UCPEJV. 2008.
- Vázquez V. El retraso mental. Editorial NR. 1968.
- Vigotsky, L.S. Obras completas. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.
- Verdugo, M.A. Y Bermejo B.G. Retraso Mental. Adaptación social y problemas del comportamiento. Madrid. Pirámide, 1998.
- Zamsky, J. Historia de la Oligofrenopedagogía. Editorial de libros para la Educación. La Habana, 1981.

Consideraciones teóricas acerca de la utilización de la computadora en la atención educativa a los escolares con retraso mental

Dr.C losmara Fernández Silva (10)

Resumen

El presente artículo aborda desde el enfoque correctivo-compensatorio las posibilidades de los escolares con retraso mental de desarrollar habilidades informáticas. Para ello se destaca el papel del docente, como mediador principal del proceso de interacción con la computadora, al guiar y facilitar el acceso de los escolares al contenido con la mayor independencia posible, además de establecer metas que conduzcan al desarrollo de la perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, así como facilitar su interacción con la computadora, el trabajo colaborativo y fomentar el logro de aprendizajes para la vida.

El desarrollo tecnológico y la convergencia entre las nuevas plataformas contribuyen a la creación de un nuevo escenario, *la Sociedad de la Información*, caracterizado por una difusión masiva de la informática, la telemática y los medios audiovisuales de comunicación, denominadas tecnologías de la información y las comunicaciones, a través de los cuales se proporcionan nuevos canales de comunicación (redes) e inmensas fuentes de información. Precisamente es en la educación donde se ofrecen nuevas posibilidades y oportunidades para todos, en particular en la atención educativa a los escolares con retraso mental adquiere su real significación.

En este escenario, la escuela se ve obligada a plantearse algunas transformaciones relacionadas con la preparación y rol del docente, el desarrollo de habilidades y capacidades del escolar, la forma de presentación de los contenidos mediante un mayor volumen de información, interactividad y la convergencia de códigos y la infraestructura de los centros educativos.

De forma paralela a todo este proceso se han producido cambios sustanciales en la concepción de la atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, en particular a los escolares con retraso mental. En este nuevo escenario educativo, las tecnologías de la información y las comunicaciones pueden suponer un elemento decisivo para mejorar las condiciones y calidad de vida de estos escolares y, en algunos casos, una de las pocas opciones para poder acceder al currículo. Dicho de otro modo, la influencia de las TICs en la atención educativa a estos escolares se traduce en la creación de nuevos escenarios que a su vez, generan nuevas oportunidades.

La computadora forma parte de las TICs que en el contexto de la atención educativa a los escolares con discapacidad, han sido denominadas mediante diversos términos: tecnologías de ayuda, ayudas técnicas, tecnología de apoyo, tecnología asistencial, tecnología de la rehabilitación, entre otros. Pese a que se suelen utilizar indistintamente dichos términos, lo cierto es que cada uno de ellos tiene matices que los diferencian. A continuación se analizan posiciones de diferentes autores acerca de las características e impacto en la educación y el desarrollo de los escolares con retraso mental.

Tecnología asistencial, tecnología de apoyo, tecnología de rehabilitación o tecnología de ayuda, proceden del equivalente en inglés assistive technology. En este sentido, Cook & Hussey (1995) definen assistive technology a cualquier artículo, equipo global o parcial, o cualquier sistema adquirido comercialmente o adaptado a una persona, que se usa para aumentar o mejorar capacidades funcionales de individuos con discapacidades, o modificar o instaurar conductas. Aunque asistencial y rehabilitación tienen un marcado carácter clínico. Esta

definición destaca dos elementos esenciales: subraya más que las limitaciones las capacidades funcionales y enfatiza en el componente de individualización.

La tecnología de la rehabilitación se define como las tecnologías que superan las barreras que impiden la utilización de los servicios e instalaciones generales, o compensan las limitaciones funcionales específicas para, así, facilitar o posibilitar las actividades de la vida diaria (Hurtado M. y Soto F., 2005). El *enfoque de rehabilitación* en el uso de la tecnología consiste en poner en práctica medidas encaminadas a la compensación de una limitación determinada.

Para Brotons, A y otros (2000), las ayudas técnicas son utensilios, dispositivos, o equipos de diferente grado de complejidad, fabricados y comercializados o de manufactura artesanal, utilizables por o para personas con discapacidad, con el fin de suplir o complementar su limitación o sus carencias funcionales.

Las ayudas técnicas, en cada momento de su desarrollo histórico, han sido el lógico resultado de la aplicación los recursos tecnológicos disponibles a la solución de la problemática asociada a la discapacidad (Roca y otros, 2004). El *enfoque de ayuda* hace referencia a elementos tecnológicos que tienen como objetivo incrementar las capacidades de las personas que, por cualquier circunstancia, no alcanzan los niveles medios de ejecución que por su edad y sexo le corresponderían a la población en general. (Alcantud, F. 2001)

En los enfoques de rehabilitación y ayuda, se hace referencia al uso de las TICs por personas con discapacidad, con el objetivo explícito de incrementar, mejorar o compensar sus limitaciones, se centran más en las limitaciones que en las posibilidades de desarrollo, tienen un carácter reduccionista de lo que la tecnología pueda significar y aportar a estas personas. El desarrollo de estos enfoques y sobre todo el intento de adaptación de recursos estándar, ha hecho aparecer también planteamientos más genéricos como el de diseño para todos.

El diseño para todos propone no crear entornos o productos específicos para personas con discapacidad, sino que cuando se fabrique cualquier producto, se haga desde el punto de vista ecológico en el que se tenga en cuenta las necesidades de todos los posibles usuarios, lo que enfatiza al individuo, facilita la integración y busca la igualdad y no clasificar a las personas ni a los productos. (Alcantud, F.2000; Sánchez, R. 2002).

La accesibilidad, el diseño para todos o universal, aunque guardan relación con lo explicado anteriormente intentan acercar en igualdad de condiciones a las personas con discapacidad al uso de la tecnología. El estudio de la accesibilidad a la computadora investiga sobre diferentes herramientas y accesorios que permiten el acceso a este medio. Este campo de investigación ha avanzado bastante en los últimos años, sin embargo ha abordado con mayor amplitud las alternativas de acceso para barreras motoras, visuales y auditivas, y en menor medida se han tratado los problemas de acceso para escolares con retraso mental. (Alcantud, F.2000)

Las barreras de acceso se relacionan fundamentalmente con dificultades en el manejo de dispositivos de entrada (teclado y mouse) y de salida (esencialmente el monitor). Las dificultades que los escolares con retraso mental presentan se deben a la complejidad que representa el teclado o el mouse desde el punto de vista motor o por la complejidad de comprensión y asimilación de las operaciones a que su uso da lugar.

El *enfoque de accesibilidad o diseño para todos* constituye un paso de avance en los intentos por acercar la computadora a los escolares con retraso mental, su concepción implica contemplar los requisitos a considerar desde las primeras fases de diseño de los productos informáticos, de manera que los escolares puedan acceder a ellos.

En el ámbito educativo, las ventajas de la computadora (Berruezo, P. y Adelantado, A. 1998) son:

- La individualización de la enseñanza. Permite adaptarse a las demandas concretas y estilos de aprendizaje.

- La socialización. Al proporcionar situaciones grupales de aprendizaje.
- La motivación. La constancia inmediata de sus ejecuciones incrementa la conciencia sobre la tarea, la obtención de resultados y el aprendizaje sin error le hacen reaccionar positivamente.
- El aprendizaje activo. La posibilidad de intervenir e interactuar con el programa, que cuenta con el atractivo de formas, sonidos y colores le hace aprender a partir del descubrimiento y la toma de decisiones.
- La relación interdisciplinaria. Al cubrir bloques de contenido interdisciplinar, que se encuadran en el contexto global de la programación del aula.
- La autoestima mediante la eliminación del sentimiento de fracaso. Si se elimina la frustración ante el error, se reduce la inhibición y la inseguridad personal.
- La concentración. Centra la atención del escolar al plantearle situaciones, hechos y estados que requieren su participación abriéndole nuevas posibilidades que desconoce pero que puede alcanzar.
- La información. Puede ser un medio de conocer determinadas destrezas del escolar tales como tiempos de reacción, percepción visual y auditiva, tipos de estrategias cognitivas, aciertos/errores, evaluación de conocimientos, etc. todo ello puede incluirse en un registro individualizado que recoja la evaluación de las capacidades y los conocimientos del escolar.

Con las ventajas citadas anteriormente se reconoce el valor de la utilización de la computadora en la labor educativa y correctivo- compensatoria de los escolares con retraso mental así como el ajuste a las particularidades de cada escolar.

Según Havlik, J. (2000) la computadora ha provocado cambios en el interior de las instituciones; todos han tenido que acomodarse a esta nueva realidad. Una de las transformaciones es el rol docente por muchos motivos: un aula de computación no se parece al aula tradicional, las conversaciones son necesarias, los intercambios de información se permiten y se alientan; la máquina es atractiva, el docente no tiene que motivar todo el tiempo la actividad, sino conducirla, orientarla, brindar información; el maestro puede y debe abandonar la ilusión de llegar a resultados uniformes, pues las diferencias no impiden el progreso de los escolares y grupos, y estos pueden seguir su propio ritmo.

En el planteamiento anterior se reconoce el cambio del rol del docente ante la utilización de la computadora, sin embargo Havlik, J. (2000) expresa que no tiene que motivar todo el tiempo la actividad. Se considera por la autora que independientemente de las posibilidades que posee este medio para la representación de los fenómenos, la confluencia de diferentes símbolos y la presencia de interactividad, su utilización no produce automáticamente un cambio educativo en el mejoramiento de la atención educativa y en los niveles de motivación. La motivación es un aspecto que debe ser intencionado, planificado y dirigido por los docentes durante toda la actividad así como buscar los recursos necesarios para complementarla. Con el fin de elevar la motivación, el docente debe demostrar la utilidad que para la asignatura y la vida tiene el software o recurso informático utilizado; despertar el interés entre los escolares sobre los aspectos más significativos.

Rafael Sánchez Montoya (2003) plantea que la computadora debe ser un instrumento:

- Pedagógico (reeducación y refuerzo) y de rehabilitación porque con ella se puede seguir un programa de trabajo para intentar conseguir que un escolar con necesidades educativas especiales alcance un nivel físico, mental y/o social óptimo y pueda modificar su vida.

Según este autor la selección del software y el hardware adecuado está estrechamente relacionada con las respuestas que el centro educativo, globalmente considerado, proporciona a sus escolares: materias optativas, refuerzos educativos, adaptaciones curriculares, diversificaciones y programas de garantía social. En todos los casos, para la elaboración de las estrategias didácticas con la ayuda de la computadora e internet, hay que tener en cuenta no sólo el diagnóstico y evaluación del escolar, sino el proyecto curricular del centro en sus diferentes niveles de concreción

- Equiparador de las oportunidades, ya que facilita la participación de los escolares con discapacidad en todos los niveles de la vida social, cultural y económica. El espacio para conseguirlo es amplio y depende de muchos factores aunque no hay duda de que tendrán una gran influencia la formación de los escolares, los familiares y profesionales que les atiendan.

Sánchez, R. (2003) agrega que el uso de la computadora pone el énfasis, no en los aspectos relativos a la incapacidad del individuo, sino en las destrezas y habilidades que puede desarrollar. Proporciona un marco en el que los escolares pueden aprender a manejar sus dificultades. Se parte de sus fortalezas, de su estilo de aprendizaje, y en función de estos se seleccionan los recursos (software, comunicadores, hardware, vídeos, mapas) y estrategias didácticas que puedan ayudar a estimular su desarrollo.

Los planteamientos de Berruezo, P. y Adelantado, A. (1998), Havlik, J. (2000) y Sánchez, R. (2003) revelan el *enfoque psicopedagógico* en la utilización de la computadora al plantear las ventajas que ofrece para la relación interdisciplinaria, las implicaciones en el rol del docente, el currículo, la organización escolar así

como las posibilidades que ofrece para el desarrollo de los escolares con retraso mental.

López, C. 2003 destaca que en relación a la utilización de la computadora en la atención educativa a los escolares con retraso mental se manifiestan diferentes posturas, entre las más comunes:

1. La computadora no hará más que agudizar y aumentar las diferencias que existen entre aquellos con mayor potencial y los peor dotados intelectualmente. Los defensores de esta postura se basan en que la computadora es una herramienta potente para la obtención, organización y manejo de la información, que hará que aquellos que sepan utilizarla adecuadamente, cada vez sepan más. El escolar con más y mejores estrategias utilizará mejor la computadora y asimilará mejor los contenidos, lo que lo separa cada vez más de aquellos peor dotados intelectualmente.
2. El uso de la computadora hará progresar al escolar con retraso mental en estrategias de atención, memoria, transferencia, etc. Propiciar que sea cada vez más capaz e independiente en sus aprendizajes.

La primera postura tiene un carácter discriminatorio y pesimista. En la presente investigación se asume la segunda por su carácter optimista, el reconocimiento de las posibilidades de desarrollo, expresa cómo la influencia del medio mediante la utilización de la computadora puede producir cambios significativos en los escolares que generen mejores formas de pensar y actuar que conduzcan a mayores niveles de autonomía e independencia.

La utilización de la computadora favorece la autonomía, respalda un modelo de comunicación y de formación multisensorial, propicia el acercamiento de los escolares al mundo científico y cultural, y el estar al día en los conocimientos que constantemente se producen, proporciona momentos de ocio, favorece la disminución del sentido de fracaso académico y personal y evita la marginación que produce el verse desprovisto de utilizar las herramientas de desarrollo de la sociedad del conocimiento, como son las computadoras.(Cabero,J.2004)

Según Díaz, G. (2006) la computadora es el complemento que se produce entre el hardware y el software, esta relación es lo que permite considerar la computadora como medio del proceso de enseñanza- aprendizaje.

A los efectos de la presente investigación se asume que la computadora es un medio de enseñanza- aprendizaje de propósito general, con el cual tanto el estudiante como el maestro interactúan para desarrollar el proceso de transmisión y apropiación de los contenidos de enseñanza- aprendizaje a través de las actividades que se desarrollan dentro o fuera de la clase (Díaz, G. 2006). Esta definición expresa la función mediadora de la computadora al formar parte del proceso de transmisión y apropiación de los contenidos, manifiesta el carácter activo del escolar en la interacción con la computadora y el alcance de este medio, no solo en el entorno escolar sino en otros contextos.

Lo anterior implica un redimensionamiento del rol del docente ante la utilización de un medio que lejos de constituir una amenaza se debe convertir en un aliado, ello plantea al docente exigencias superiores a las que enfrenta ante el uso de un medio tradicional, tanto desde el punto de vista de su preparación y su rol como del escolar, e implica superar las concepciones de la enseñanza centrada en el maestro como eje básico y preferencial de un proceso eminentemente instructivo, trasmisor de un conocimiento supuestamente acabado.

El papel fundamental del docente, como mediador principal y conductor del proceso de interacción con la computadora, es guiar, facilitar el acceso de los escolares al contenido con la mayor independencia posible, establecer metas que conduzcan al desarrollo de la perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, siendo su principal objetivo que el escolar desarrolle habilidades para lograr su plena autonomía. Para ello debe favorecer y evaluar los progresos, organizar el contexto en el que se desarrolla el escolar, facilitar su interacción con la

computadora, el trabajo colaborativo y fomentar el logro de aprendizajes significativos y transferibles.

Como resultado del análisis de las características de los escolares con retraso mental en el epígrafe anterior, se presenta la tabla 1 que muestra una relación entre estas y las posibilidades que ofrece la utilización de la computadora mediada por la acción del docente.

Tabla 1: Relación entre las características del escolar con retraso mental y las posibilidades que ofrece la computadora.

Características de los escolares con retraso mental (Rivero, M. 2001; Luckasson y cols, 2002; Acudovich, S. 2004; De la Peña, N. 2005).	Posibilidades que ofrece la computadora (Alcantud, F.2003;Sánchez, R.2003;López,C.2003, entre otros)
Concentran mejor su atención cuando se combinan diferentes estímulos.	La presentación de efectos multimedia motivan y mantienen la atención
Facilidad para la distracción.	Permite mostrar solo los estímulos necesarios para una tarea o actividad.
Mayores posibilidades para el procesamiento y memorización de la información visual que auditiva.	Posibilidad de determinar la forma en que se presenta la información.
Fijan y retienen mejor la información cuando se combina diferentes medios en su presentación.	Permite presentar la información auditiva y/o visual con instrucciones claras y con posibilidad de repetición.
Necesitan ayuda para transferir los aprendizajes	Ofrece la posibilidad de proporcionar situaciones distintas para la transferencia de un aprendizaje ya adquirido.
Las operaciones mentales se desarrollan lentamente.	Mayores posibilidades de representación de fenómenos, procesos y objetos de una forma más real y directa.
Necesitan de más tiempo para captar la información y ofrecer una respuesta.	Permite adaptar el tiempo de exposición de la información y el tiempo para ofrecer la

	respuesta.
Baja expectativa de éxito y temor al fracaso.	Ofrece refuerzos continuos e inmediatos.
Autonomía personal reducida.	Permite ejecutar tareas sin ayuda, en correspondencia con las posibilidades del escolar. En algunos casos se pueden emplear aditamentos especiales.
Aprenden mejor si han obtenido éxito anteriormente.	Ofrece muchas posibilidades de éxito por la posibilidad de ajuste al ritmo y estilos de aprendizaje.
Se interesan más en las tareas si conocen de inmediato los resultados.	Ofrece refuerzos positivos inmediatos.
Aprenden mejor un contenido y lo memorizan con mayor facilidad si participan activamente.	Permite el protagonismo del escolar ya que este toma decisiones e interactúa con la computadora.
Marcado interés en las actividades de juego.	Posibilita la presentación e interacción con la información de una forma lúdica, dinámica y competitiva.
Las relaciones con sus coetáneos son fundamentalmente en la actividad de juego y no en la de estudio.	Promueve el establecimiento de relaciones con sus coetáneos en la actividad de estudio.
En las actividades de estudio necesitan de estímulos inmediatos para ser más perseverantes.	Ofrece estímulos inmediatos y mecanismos de retroalimentación y evaluación.

Las características que reúne la computadora la convierten en un valioso instrumento para la atención educativa a los escolares con retraso mental, fundamentalmente por la gran capacidad de almacenamiento de datos, la alta velocidad en la realización de operaciones complejas en un corto período de

tiempo, su versatilidad, la posibilidad que ofrece a cada escolar de aprender con el número de intentos, explicaciones o correcciones que necesite. Por estas y otras razones la computadora es un valioso recurso para el desarrollo de diversas áreas de preparación para la vida cotidiana y adulta independiente.

En este sentido los software educativos juegan un papel determinante. Se asume como software educativo “la aplicación informática concebida especialmente como medio para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene las características esenciales siguientes: tienen un propósito educativo, son interactivos, permite adaptabilidad y atención a las diferencias individuales y son multimediales”.

En particular el uso de software educativos en la atención educativa a los escolares con retraso mental crea mejores condiciones para:

- Lograr una mejor comprensión e interpretación de aquellos fenómenos y procesos que son difíciles de demostrar con otros medios de enseñanza, debido fundamentalmente al carácter realista en que se puede presentar y los cada vez crecientes grados de interactividad.
- Elevar la motivación por los contenidos escolares al conjugar diferentes formatos de información como el sonido, la música, el texto, el gráfico, el video y la animación, además de la interactividad.
- Lograr la individualización en el aprendizaje, con la posibilidad de seleccionar el contenido de acuerdo a sus particularidades y de repetir la información tantas veces como resulte necesario.
- La libertad de navegación para el escolar, permite el ajuste a su estilo de aprendizaje, al obtener la información que precisa en el orden que desea. Es libre de dirigir su aprendizaje hacia los conceptos de mayor interés o dificultad, así como de profundizar en las materias más importantes.
- El concepto hipermedia permite, mediante relaciones y la organización no secuencial de informaciones, una implementación sencilla de las estructuras conceptuales, generalmente de semántica compleja.

- La posibilidad de interacción favorece diferentes grados de participación activa que conduce a aprendizajes más autónomos donde va imprimiendo su ritmo y decidiendo las nuevas acciones a realizar.

El software de uso general son aquellos que ofrecen una estructura que facilita su aplicación en tareas empresariales, científicas, educativas y personales. Se agrupan en esta categoría: hojas de cálculo, procesadores de texto, gestores de bases de datos, presentaciones electrónicas, etc. (Expósito, C. 2005). Este tipo de software también ofrece amplias posibilidades de desarrollo a los escolares con retraso mental, contribuyen a mejorar las habilidades en la expresión y la creatividad, los escolares se muestran más concentrados, cuidadosos, perfeccionistas, detallistas y sometan su trabajo a minuciosas depuraciones; con la utilización de procesadores de texto observan con más atención la ortografía, la repasan, consultan, buscan sinónimos, aumenta su seguridad e independencia.

Para que el escolar con retraso mental pueda interactuar con la computadora se debe partir del aprendizaje de los elementos esenciales que dinamicen las estructuras de pensamiento y se logre un reflejo de ese objeto para su comprensión y así lograr un resultado en su actividad cognoscitiva lo cual plantea aprendizajes básicos para el proceso de interacción con el medio, entre estos de destacan los siguientes:

- Encendido y apagado de la computadora.
- Manejo del mouse: Uso de las opciones básicas del mouse: click y doble click.
- Trabajo con ventanas: Cerrar y minimizar ventanas.
- Trabajo con carpetas y archivos: Ejecución de acciones básicas relacionadas con la búsqueda y creación de carpetas y archivos así como el uso de las opciones de copiar, pegar y eliminar.

- Empleo de procesadores de texto: Aplicar las herramientas básicas de edición (copiar, mover, cortar, pegar, buscar y reemplazar texto y revisión automática de ortografía) y formato (numeración, viñetas y sombreados).
- Empleo de presentaciones electrónicas: Ejecución de acciones básicas para administrar el manejo de diapositivas (crear, borrar, editar y mover); utilizar los diferentes estilos de las diapositivas; crear, borrar, corregir y mover elementos de una diapositiva; crear y personalizar animaciones.
- Empleo de graficadores: Aplicar las herramientas básicas de creación, edición y formato de dibujos (lápiz, relleno, texto, borrador, selector de color, pinceles y formas).

Por las particularidades que poseen los escolares con retraso mental, su atención educativa requiere de situaciones de aprendizaje donde confluyan diversos canales sensoriales para la transmisión y procesamiento del contenido, se presente información simple y altamente estructurada para que pueda ser fácilmente procesada, se debe fomentar el desarrollo de habilidades básicas y previas antes que el desarrollo de otras más complejas y emplear diversos refuerzos y estímulos.

La diversidad en las características del desarrollo en estos escolares plantea diferentes dificultades y la necesidad de variadas adaptaciones según los aspectos afectados en el proceso de interacción con la computadora. Generalmente el principal problema reside en la comprensión de órdenes e instrucciones, lo que puede influir en el manejo físico de la computadora y en el aprovechamiento de los programas que poseen una lógica compleja fundamentada en la respuesta a cuestiones concretas. En ocasiones el entorno de trabajo o el funcionamiento de los programas resultan muy complejos para que trabajen con autonomía porque en la mayoría de los casos estos tienen dificultad para recordar procesos largos y complejos y para la interpretación del texto escrito; necesitan informaciones suplementarias que utilicen el lenguaje oral y pictográfico; y los contenidos de los programas no siempre se ajustan a sus necesidades, posibilidades e intereses.

Es recomendable trabajar con programas sencillos, con gran variedad y calidad de información y ayudas. Las instrucciones deben ser asequibles, presentadas con demostraciones, con diversidad de formas y colores que eviten los elementos que puedan distraer la atención.

Según López, C (2005) los escolares que presentan retraso mental pueden utilizar la computadora para reforzar aprendizajes, jugar y entretenerse, familiarizarse con la computadora, rehabilitar funciones deficientes, comunicarse con otras personas y para la formación en habilidades laborales.

Por lo general, los estudios e investigaciones (Gardner, J. y Bates, P. 1991; Avendaño, E. 1997; Pérez, L. 2000; Zetina, L.2001) sobre la utilización de la computadora en la atención educativa a los escolares con retraso mental reportan resultados muy positivos, ponen al descubierto las posibilidades que ofrece para el desarrollo de los escolares, resaltan su utilidad para la formación de habilidades y avalan la necesidad de continuar profundizando en los fundamentos teóricos que sustenten diferentes alternativas de utilización de la computadora con diversos fines, teniendo en cuenta que en la sociedad del siglo XXI las TICs son una herramienta imprescindible para cualquier actividad social, laboral o de ocio.

En el contexto de la presente investigación se aborda *la utilización de la computadora en la atención educativa a los escolares con retraso mental* no solo desde la perspectiva de las limitaciones, sino enfocada en las fortalezas del escolar, en sus posibilidades de desarrollo, en lo que puede aportar a su formación y preparación para la vida desde una concepción optimista y más integradora que incluye su papel de ayuda pero sobre todo como medio para el desarrollo y la integración. Es por ello que en el contexto de la investigación se define: ayudas técnicas de acceso a la computadora y recursos informáticos

específicos, para denominar los medios con fines específicos en la labor correctivo-compensatoria y de estimulación del desarrollo.

Las ayudas técnicas de acceso a la computadora son programas, dispositivos o equipos de diferentes grados de complejidad, fabricados, comercializados o de manufactura artesanal para escolares cuyas limitaciones intelectuales, sensoriales y físico-motoras dificultan el uso de la computadora mediante las vías convencionales. Estos dispositivos posibilitan el acceso a los contenidos del currículo, a la información y facilitan el desempeño de funciones escolares, laborales y sociales con mayor independencia.

Los recursos informáticos específicos son programas, dispositivos o accesorios especiales basados en el uso de la computadora para diagnosticar, desarrollar habilidades y procesos, incrementar o mejorar las capacidades funcionales de los escolares, compensar una limitación, sustituir una función o potenciar otras áreas con el fin de contribuir a elevar los niveles de independencia y mejorar la calidad de vida. En este caso se destacan los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, los sistemas de reconocimiento y síntesis de voz, entre otros.

En los últimos años la utilización de la computadora en función de la atención a los escolares con retraso mental ha experimentado un notable desarrollo relacionado con los avances tecnológicos que han hecho posible el diseño de dispositivos y programas de ayuda más sofisticados; la toma de conciencia por parte de la sociedad de eliminar todo tipo de barreras y de facilitar la igualdad de oportunidades así como el establecimiento de directivas, normas y estándares que determinan las características de accesibilidad.

La utilización de la computadora en la atención educativa a los escolares con retraso mental. Un análisis desde el enfoque histórico-cultural.

El enfoque histórico-cultural se fundamenta, en que el desarrollo psicológico es un proceso muy complejo, que tiene su origen o fuente en las condiciones y la organización del contexto social y cultural que influyen sobre el sujeto a todo lo largo de su historia personal, pero que se produce, definitivamente, como

resultado de la acumulación de su experiencia individual, a partir de sus vivencias.
(Arias, G. 2005)

Como resultado de la aplicación de este enfoque se ha considerado al individuo como ser social, cuyo proceso de desarrollo va a estar condicionado a partir de una mediatización social e histórica, la cual tiene lugar mediante los procesos educativos en los cuales está inmerso desde su nacimiento, y que se constituyen en los transmisores de la cultura legada por las generaciones precedentes. (Rico, P. 2004)

Desde esta perspectiva el aprendizaje constituye un proceso en el que el escolar se apropia gradualmente de la cultura de una manera activa mediante la interacción social, en la que asimila conocimientos, desarrolla hábitos y habilidades, adopta formas de actuar y pensar del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo. Lo anterior evidencia el papel que en este enfoque se le atribuye al medio social y a las interacciones del escolar con los otros.

La categoría Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida por Vigotsky como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

La comprensión del significado de la ZDP en la práctica pedagógica está estrechamente relacionada con el aseguramiento oportuno de la ayuda requerida. En correspondencia con ello se reconocen diferentes tipos y niveles de ayuda. Los tipos de ayuda son el conjunto de apoyos que posibilitan la activación de las potencialidades del desarrollo del escolar y los niveles de ayuda son la

estructuración consciente de los tipos de ayuda en orden determinado, que pueden ser de tipo físico, verbal, visual, etc. (Álvarez, C. 1998; Acudovich, S. 2004; Guerra, S. 2006)

Dentro de los niveles de ayuda se encuentran la comprobación del mantenimiento de las condiciones indispensables para el desarrollo de la ZDP, la formulación de preguntas dirigidas a conocer el grado de seguridad del niño en la respuesta elaborada, la realización de señalamientos, el suministro de datos complementarios, las explicaciones y finalmente las demostraciones. Los niveles de ayuda son expresión de la aplicación de la mediación socio-instrumental en aras de promover nuevas zonas de desarrollo próximo. (Guerra, S. 2006)

Esta concepción de la ayuda pedagógica cobra gran importancia en la utilización de la computadora, en este medio se pueden procesar y concretar no solo los diferentes niveles de ayuda sino diversos tipos: visuales, auditivas, lúdicas entre otras. Particular relevancia tienen las ayudas técnicas en este contexto, este tipo de ayuda tiene la finalidad de compensar las limitaciones del escolar y aprovechar sus potencialidades en función de su desarrollo mediante el uso de equipos, accesorios o sistemas técnicos que contribuyen a elevar el grado de independencia y autonomía.

En la categoría de zona de desarrollo próximo se insertan de forma general las tesis centrales acerca del origen social y la estructura mediatizada de las funciones psíquicas superiores. Se plantea que el hombre se relaciona con los objetos de la cultura, pero en esta relación no está solo. Sus relaciones con los objetos están mediatizadas por las relaciones que establece con otras personas. Si el origen de las formas superiores de la subjetividad se encuentra en las interacciones de las personas, estas últimas actúan como mediadores del proceso de conocimiento. He aquí una primera forma de mediación que no es la única en el contexto del enfoque histórico-cultural, ya que los instrumentos con los que el sujeto opera tanto en el plano externo como el interno, son también mediadores.

La compleja noción de los mediadores se agrupa según Morenza, L. (1998) en: mediación social, mediación instrumental y mediación anatómico – fisiológica. El carácter mediatizado instrumental de las funciones psíquicas superiores se fundamenta en el desarrollo de la sociedad humana. En la actividad educacional se utilizan mediadores que se representan por diversos medios de enseñanza y materiales.

Los mediadores de origen cultural, son mucho más complejos, son de naturaleza social y portadores de significados. La computadora reúne todas las características de los signos, las herramientas y las técnicas y su uso abre horizontes cualitativamente superiores en la atención educativa a los escolares con retraso mental en tanto contribuye a elevar sus posibilidades de desarrollo, lo que permite definir la computadora como un mediador instrumental, pero las particularidades de este medio determinan un tipo de mediación específica que necesita ser analizada con profundidad por las posibilidades del medio informático en sí y las actividades colaborativas con otras personas (docentes, compañeros, etc.) que se fomentan en torno a ella.

Bentolila, A. y Clavijo, L. (1996) al fundamentar el uso de la computadora como herramienta simbólica en la educación plantean que las principales características del medio informático son compartidas por muchos otros medios de comunicación solo que la computadora tiene la virtud de que las ofrece de manera simultánea.

Havlik, J. (2000) plantea que al considerar que la intervención docente tiene lugar en la zona de desarrollo próximo, la diferencia es que justamente con la utilización de la computadora es más fácil tomar distancia, dejar al escolar probar solo, corregir, volver a empezar, porque en este tipo de interacción tener problemas, no es privativo de la discapacidad.

Según Parra, J. (2002), la computadora es un mediador semiótico, es decir, no es solamente un instrumento físico sino también simbólico porque favorece el logro

de dominios cognoscitivos de aprendizaje al generar un tipo de presentación visual y de animación que utilizando diferentes recursos informáticos, se adecua a las representaciones mentales de los niños.

Suárez, C (2003) plantea que si se percibe la asistencia mutua (interacción recíproca) entre escolares (iguales) organizados en torno a un interés común de aprendizaje (meta compartida), mediatizados por dicha herramienta (tecnologías), a través de la noción de ZDP como categoría de comprensión pedagógica, es percibir los diversos elementos y sucesos como unidad de ocurrencias; es percibir el aprendizaje como una extensión de la interacción, más que como una propiedad tecnológica. Es en definitiva, ir más allá de la sola invención tecnológica hacia la búsqueda de la interdependencia formativa, como motor de aprendizaje a través de las nuevas tecnologías.

Las valoraciones de los autores antes mencionados sobre el papel de la computadora como mediador aportan vigencia y significatividad al tema desde la perspectiva del enfoque histórico- cultural, lo que es de gran utilidad en la atención educativa a los escolares con retraso mental para lograr su formación y preparación para la vida cotidiana y adulta independiente y concebir la computadora como mediador del desarrollo.

La computadora se concibe como mediador instrumental por las posibilidades materiales y simbólicas que posee. Los instrumentos simbólicos, según Vigotsky, son todos aquellos elementos que sirven para ordenar y repositonar externamente la información de modo que el sujeto pueda utilizar su inteligencia, su memoria, su atención para representar los estímulos y poder operar con ellos cuando lo necesite.

La computadora tiene la capacidad de expresar, manipular y combinar cualquier tipo de símbolos (gráficos, matemáticos, lingüísticos, sonoros). La interacción exige que el escolar aborde los aspectos procedimentales del conocimiento y se cuestione acerca del camino a seguir. De manera general facilita el abordaje de situaciones de resolución de problemas en las que lo conceptual y procedimental deben articularse constantemente. Las posibilidades que la computadora ofrece

para la presentación de diferentes procesos y acciones mediante imágenes, videos, animaciones permite una mediación de los estímulos que mejora la representación y contribuye al control y ejecución externos del escolar de sus propias operaciones mentales.

La utilización de la computadora también favorece la mediación social al potenciar y motivar las interacciones con los docentes y los compañeros. Se prestan más que otros medios a situaciones de aprendizaje en grupo, la relación sujeto-computadora no se reduce al momento en que se está sentado frente a la pantalla, sino que transcurre a lo largo de un proceso que conlleva una múltiple mediación. Las diversas formas de presentación de la información estimulan en los escolares la necesidad de intercambiar con impresiones, comentarios y puntos de vista.

La utilización de la computadora desde el enfoque histórico-cultural ratifica el valor histórico que para la ciencia han tenido los planteamientos de este enfoque al considerar: la unidad entre lo biológico y lo social a partir de la interacción de la mediación social e instrumental para enriquecer, estimular y dinamizar estructuras internas que están en proceso de formación y desarrollo; la computadora como mediador del desarrollo; el papel del docente, conductor del proceso como principal mediador social y generador de otras mediaciones; el redimensionamiento del papel del docente con relación a la información, que no solo la ofrece sino que orienta su búsqueda en diferentes fuentes de soporte informático; la influencia de los otros escolares en la estimulación del desarrollo de potencialidades mediante la interacción, la colaboración y el trabajo conjunto; la organización de la actividad de manera que el escolar opere en primer lugar en un plano externo (de comunicación, de interacción con el producto informático, de relación con el docente y otros escolares) en la cual las acciones que realice le

permitan gradualmente interiorizarlas y poder entonces trabajar en un plano independiente; la creación de situaciones positivas de aprendizaje que favorezca la situación social del desarrollo y la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo.

El enfoque histórico-cultural constituye una fuente amplia y rica tanto para emprender el análisis del valor de la interacción social, como del papel de la mediación instrumental en el desarrollo de la cognición; induce una mirada específicamente diferente sobre las condiciones de aprendizaje, estimula una evaluación de los diversos elementos del proceso pedagógico en función de la capacidad de enriquecimiento de los contextos, procesos y recursos para la interacción.

Las características de la computadora como medio de enseñanza- aprendizaje han evolucionado las posibilidades de combinar todos los medios existentes. Con el empleo de los sistemas multimedia el docente puede estructurar el proceso de aprendizaje a partir del protagonismo y la participación directa del escolar en los diferentes momentos de la actividad. (Fernández, B. y García, J. 2002)

La computadora permite desarrollar un proceso de enseñanza- aprendizaje más cercano a la realidad y por lo tanto más objetivo que despierta en los escolares el interés y la curiosidad durante el estudio y en la medida en que su empleo es adecuado y coherente con los objetivos trazados, ejercerá una mejor influencia en el desarrollo cultural de los escolares, en sus concepciones sobre el mundo, en sus sentimientos y convicciones, todos ellos elementos importantes en la formación de la personalidad.

El trabajo con los medios de enseñanza comprende tres fases muy relacionadas entre sí (Fernández, B. y García, J. 2002) para las que se requiere de la capacitación didáctico-metodológica del escolar y del maestro al ser este el que dirige el proceso pedagógico, ellas son:

Selección: Es en esta fase donde se decide el medio o conjunto de ellos que resulten factibles para los propósitos a alcanzar. Resulta necesario tener en cuenta para ello algunos requisitos didácticos, tales como: características del

maestro y los alumnos; objetivo, contenido y métodos; condiciones materiales existentes y/o a crear y dominio del lenguaje del medio.

Diseño: Comprende la elaboración de aquellos medios donde interviene el maestro y los alumnos haciendo uso de las combinaciones pertinentes de los diferentes códigos a emplear: forma, color, tamaño, letras, relación figura-fondo, márgenes, indicadores, entre otros.

Utilización: Comprende aquellos aspectos del manejo del medio que el maestro y los alumnos deben tener en cuenta en el momento de su utilización. Entre ellos se pueden mencionar: momento de su empleo, lugar de colocación, tiempo de permanencia o exposición, elementos a emplear para concentrar la atención del alumno y relación palabra –imagen.

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos analizados en el capítulo, se define la variable de la investigación, utilización de la computadora en la atención educativa a los escolares con retraso mental como: El proceso de interacción con la computadora por docentes y escolares para fomentar la asimilación de conocimientos y el desarrollo de habilidades, con carácter correctivo-compensatorio y estimulador del desarrollo con el fin de contribuir a la preparación para la vida cotidiana y adulta independiente de los escolares con retraso mental.

Las ideas esenciales de la definición son: la interacción docente-computadora-escolar y escolar-computadora-escolar; la asimilación de conocimientos y el desarrollo de habilidades con carácter correctivo-compensatorio y estimulador del desarrollo y la preparación para la vida cotidiana y adulta independiente, estas ideas que se precisan a continuación permiten determinar posteriormente las dimensiones para su estudio en la práctica.

La interacción docente-computadora-escolar y escolar-computadora-escolar implica un nivel de formación y preparación del docente, como mediador y conductor de este proceso, que favorezca las relaciones antes mencionadas y los aprendizajes básicos del escolar en la interacción con la computadora.

Para lograr la asimilación de conocimientos y el desarrollo de habilidades, con carácter correctivo-compensatorio es necesaria la integración de la computadora en el currículo y su utilización en todas las actividades docentes que se desarrollan en la escuela.

La preparación para la vida cotidiana y adulta independiente de los escolares con retraso mental implica el dominio de habilidades básicas para la interacción con la computadora y el desarrollo de las áreas de preparación para la vida: comunicación, conocimiento de la comunidad, comportamiento social, aprendizajes académicos y educación cívica.

Los enfoques en la utilización de la computadora, por lo general tienen un carácter reduccionista, se enfatiza en las limitaciones y en el desarrollo de determinadas áreas, carecen de una visión integradora que posibilite su inserción coherente en el proceso de atención educativa a los escolares con retraso mental. Los resultados de estudios e investigaciones y la experiencia cubana en la utilización de la computadora en la atención educativa a estos escolares evidencian sus posibilidades para el abordaje de los contenidos del currículo y las áreas de preparación para la vida cotidiana y adulta independiente y estimulan la necesidad de profundizar en los fundamentos teóricos y metodológicos que sustenten diferentes alternativas de utilización.

Bibliografía

- Alba C. Utilización didáctica de los recursos tecnológicos como respuesta a la diversidad. Barcelona. España: Horsori; 1994.
- Alcantud F. Diseño para todos. Valencia. España: Universidad de Valencia. Estudi General. Servei de Publicacions; 1999.

- _____.Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: Las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Valencia. España: TECNONET; 2000.
- _____.Estudio del impacto de las nuevas tecnologías en las personas con discapacidad. Valencia. España: IMSERSO; 2001.
- _____.Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo. Valencia. España: Ediciones Pirámide; 2003
- Alcantud F. y Soto F.J. Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación. Valencia. España: Nau Llibres; 2003.
- Alonso C, Galledo DJ. Aprendizaje y ordenador. Madrid. España: UNED; 1994.
- Alonso J. El mundo de la enseñanza asistida por ordenador en la Educación Primaria. [Seriada en línea] 2005. Disponible en: <http://www.uclm.es>. Consultado Marzo 1, 2005.
- Avedaño E, Ruiz A, Troncoso L. Los ordenadores una experiencia. Revista Síndrome de Down.1997.agosto.10.14:8-12p.
- Barreto I. Modelo pedagógico para la producción de la Televisión Escolar [Tesis Doctoral]. La Habana. Cuba: UCP“EJV”; 2006.
- Belloch C. Logopedia y tecnologías de la información y comunicación. Valencia. España: Unidad de Tecnología Educativa; 2006.
- Bentolila A, Clavijo L. La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura Vigotskyana del problema. [Seriada en línea] 1996. Disponible en: www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286. Consultado Octubre 21, 2009.

- Berruezo P, Adelantado A. El ordenador en la Educación Especial. [Seriada en línea] 1998. Disponible en: de.scientificcommons.org/23998326. Consultado Septiembre 15, 2008.
- Brotons A. Ayudas técnicas, habilitación y diversidad. Murcia. España: Consejería de Educación y Universidades; 2000.
- Coloma O. Modelo didáctico para el empleo del software educativo en la clase. La Habana. Cuba: Congreso Informática; 2000.
- Cook A, Hussey S. Assistive technologies: Principles and practice. St.Louis. Estados Unidos: Mosby; 1995.
- Crook C. Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid. España: MEC-Morata; 1998.
- Fernández I. Una concepción metodológica para el óptimo aprovechamiento de la informática en la educación de escolares con retraso mental [Tesis de Maestría]. La Habana. Cuba: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial; 2005.
- _____. Orientaciones generales para el empleo de la informática en la educación de escolares con retraso mental (material de impresión ligera). La Habana. Cuba: Ministerio de Educación; 2006.
- _____.Medios alternativos y aumentativos para la comunicación (material de impresión ligera).La Habana. Cuba: UCPEJV; 2006.
- _____.Orientaciones generales para la escuela de retraso mental (material de impresión ligera). La Habana. Cuba: MINED; 2006.
- García A, Zetina L. Uso de las TICs en jóvenes con retraso mental En: revista Síndrome de Down no. 43. Madrid. España. 2001.
- Gayle A. Plan de desarrollo de la especialidad de retraso mental. La Habana. Cuba: Ministerio de Educación; 1995
- Guardiola J. Ordenador y discapacidad: una propuesta integradora desde el ámbito de la educación. [Seriada en línea] 2004. Disponible en: <http://www.um.es/undis/jornadas>. Consultado febrero 13, 2007.
- Guerra S. Selección de lecturas sobre retraso mental. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 2004.

- _____. Una concepción didáctica dirigida a potenciar un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador de la Historia de Cuba en los escolares con retraso mental [Tesis Doctoral]. Ciudad de La Habana. Cuba: UCP “E.J.V”; 2005.
- Guerra S, Carrión G, Fernández I, Linares C, Leyva M. Modelo del egresado de la escuela para escolares con retraso mental (material de impresión ligera). La Habana. Cuba: CELAEE-MINED; 2007.
- _____. El papel de las nuevas tecnologías en la estimulación de las inteligencias de las personas con necesidades educativas especiales. Madrid. España. CEPE: 2003.
- Schalock R, Verdugo M. Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid. España: Editorial Alianza; 2003.
- Schalock R. Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports. 11th Edition. Washington, D.C. The United States: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities; 2010.
- Suárez C. Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. [Seriada en línea] 2003. Disponible en: <http://www3.usal.es>. Consultado Agosto 27, 2007.
- Toro M, Labañino C. Nuevas tecnologías de la información y comunicación: Retos para las universidades. La Habana. Cuba: UCPEJV; 1999.

La atención a los trastornos de la comunicación y el lenguaje. Actualidad y perspectivas

Dr. C Gudelia Fernández Pérez de Alejo (11)

Resumen

La concepción de la logopedia y su contribución al desarrollo de los niños y niñas en general y de manera particular a aquellos que presentan trastornos en el lenguaje es la principal motivación de este artículo. Se destacan por su valor el análisis de los enfoques que matizan la atención a estos trastornos en la escuela cubana desde la relación prevención, inclusión y comunicación. Se hacen importantes interrogantes que tienen como colofón respuestas de gran valor en la aplicación de un conjunto de influencias que se ejercen sobre el niño/a, dirigidas al desarrollo y normalización del lenguaje con procedimientos que se corresponden con la edad, particularidades somáticas, psíquicas y ambientales teniendo en cuenta todos los aspectos del lenguaje y desarrollo general.

La Logopedia es una disciplina joven que alcanzó su consolidación como especialidad independiente hace menos de cincuenta años. Muñoz Vallejo, (1993:231), su objeto de estudio y campo de acción están sujetos a constantes revisiones y reflexiones.

En el XI Congreso Nacional de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología de 1980 se planteó que la Logopedia es la ciencia paramédica que estudia la prevención, la investigación y el tratamiento de los trastornos de la voz, el habla y el lenguaje oral y escrito. Por otra parte, Figueredo E., (1984: 6), define la logopedia como la ciencia pedagógica especial que estudia las formas, el origen y la evolución de las distintas alteraciones del lenguaje, elabora y aplica los principios y métodos de corrección, compensación y prevención de estas alteraciones.

Hasta aquí queda claro que la ciencia logopédica se ocupa del lenguaje oral, escrito y se enmarca en los campos: *educativo y clínico*.

Según Sauca, A. (2001) la Logopedia como tendencia es la ciencia que se ocupa de *la prevención, diagnóstico, tratamiento, evaluación e investigación científica de la comunicación humana y de sus trastornos*. (Logopedia.net).

A nuestro modo, la Logopedia se define como una ciencia autónoma que estudia el origen y la evolución del lenguaje oral, escrito y facilitado para potenciar el desarrollo de la comunicación humana. Se ocupa de la prevención, el diagnóstico, atención, evaluación e investigación científica de la comunicación humana y sus trastornos. Fernández, G. (2005).

Evidentemente, la ciencia logopédica se interrelaciona estrechamente con otras ciencias que tienen como objeto al hombre y su desarrollo biológico, psicológico y social, estudia los postulados, principios, categorías, métodos e investigaciones de ciencias afines: médicas, psicológicas, pedagógicas, de las ciencias avanzadas y los utiliza para la construcción de sus principios propios, categorías, métodos y leyes de carácter general que permiten la explicación de los complejos procesos de interacción comunicativa a través de signos verbales o no, vocales o no pero que posibilitan al hombre la expresión de sentimientos, intereses, necesidades, afectos y a su vez son fuente de cognición y regulación de la actividad del hombre.

Cada día la Logopedia se mueve más al *estudio de la comunicación humana y sus trastornos* como objeto de investigación y el campo *la prevención de estos trastornos, lo que realza su objeto propio, no comprendido en el campo de otras ciencias*.

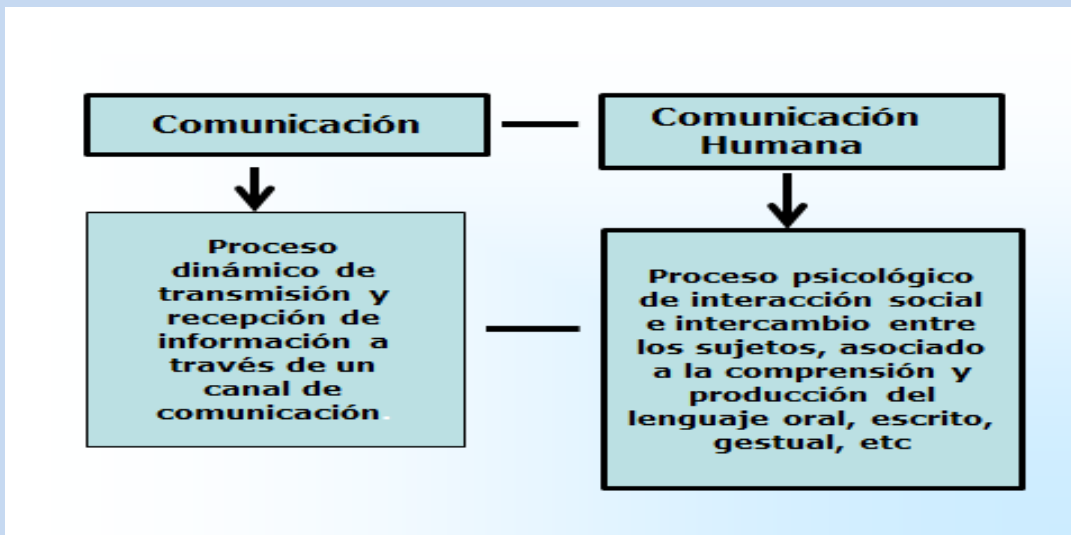
¿Qué se entiende por comunicación humana?

Como concepto más general la comunicación se define como un proceso dinámico de transmisión y recepción de información a través de un canal de comunicación, veamos esto en la comunicación humana, entendida como un proceso de interacción social, de intercambio entre los sujetos, psicológico, asociado a la comprensión y producción de la *lengua oral, escrita, gestual, etc.*

Se destaca que ya en el año, 1979 el Dr. R. Cabanas en el artículo “Acerca de una teoría sobre el origen del habla en la humanidad con derivaciones terapéuticas. Nueva interpretación” establece los nexos y diferencias entre la comunicación humana, la comunicación oral y sus niveles: lenguaje oral, habla y la voz y las implicaciones terapéuticas a las cuales haremos referencia por el enfoque de comunicación y actividad de L. S. Vigotsky.

La comunicación humana la define como la capacidad codificadora-decodificadora para conformar intencional y convencionalmente un mensaje y entender, visto como un acto en que el mensaje del codificador es recibido y descifrado o decodificado, Cabanas, R. (1979: 14) Por otra parte psicólogos cubanos definen *la comunicación* como un proceso de toda la actividad humana, como una categoría psicológica, que se basa en la calidad de los sistemas interactivos que se establecen y puede clasificarse como: comunicación social, educativa y desarrolladora.

La comunicación se organiza a través de dos canales: el canal verbal que incluye el lenguaje oral y el escrito y el canal extraverbal: el lenguaje corporal y gestual, ambos canales transmiten un mensaje emotivo.



Comunicación oral: es aquella en la cual un mensaje, concebido mediante *los complejos procesos corticales superiores del sujeto codificador*, viaja en forma de energía nerviosa por la vía motriz (eferente) y al llegar a los órganos fonarticulatorios los movimientos de los músculos de estos últimos lo convierte en ondas acústicas específicas, las que, propagándose a través del medio aéreo, alcanzan *los receptores auditivos periféricos del sujeto decodificador* y, transformándose nuevamente en energía nerviosa, sigue esta vez la vía sensorial (aferente) hasta arribar a las zonas corticales correspondientes (temporales) donde es recibido y comienza su comprensión. “La comunicación oral, se vale del canal del habla para efectuarse. Ella se opone a lo que se conoce con el nombre de *comunicación extraverbal*”, así llamada por tener lugar mediante otros canales: mímica, gesticulación, ademanes, etc. (Cabanas, R, 1979:14).

Para comenzar el estudio de estas ideas, partiremos de definiciones importantes respecto a la interrelación y límites de los *niveles de la comunicación oral: lenguaje, habla y voz*.

Lenguaje oral- R. Cabanas (1979:14) planteó que “el lenguaje es la capacidad superior exclusiva del hombre, de abstraer y generalizar los fenómenos de la realidad, reflejándola por medio de signos convencionales”. De esta manera, el lenguaje es humano por excelencia, siendo esencialmente un hecho psicológico, pero a la vez, un hecho social.

Las alteraciones del lenguaje oral se relacionan básicamente con los retrasos del lenguaje de base orgánica y/o funcional, las afasias, reconocidas como alteraciones neuropsicológicas.

Habla proceso automático del que se sirve el lenguaje, equivalente a la palabra, a la articulación, a la acción de los órganos fono articulatorios como resultado se produce la emisión de los fonemas, morfemas, las palabras, frases y oraciones que permiten el discurso.

Las alteraciones del habla incluyen básicamente a los trastornos de pronunciación, de la fluencia verbal, de la articulación. Las dislalias, la tartamudez y el tartaleo, la disartria y sus formas agravadas, la rinolalia.

Voz: “Voz es toda emisión de sonido producida por el órgano laríngeo “. Cabanas, R. (1979:16). Su valor como elemento comunicativo es de carácter afectivo-emocional. *Las alteraciones de la voz* de base orgánica y/o funcional repercuten en la pérdida parcial o total de la voz, reconocidas como disfonías y afonías respectivamente. En los casos de la nasalización de la voz se denominan rinofonías.

La comunicación oral es un concepto más abarcador y amplio que el de lenguaje oral. El desarrollo del lenguaje oral como premisa para una comunicación de calidad, que contribuye al aprendizaje del lenguaje escrito.

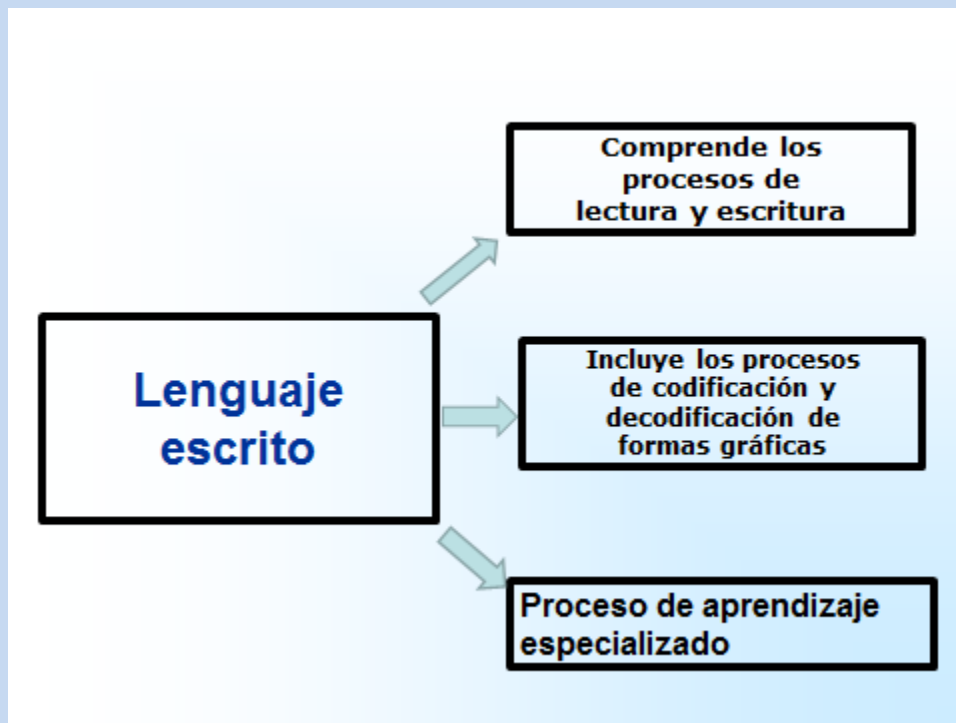
Lenguaje escrito: comprende los procesos de la lectura y la escritura, como canal de comunicación incluye los procesos de codificación y decodificación de formas gráficas.

Para la formación del lenguaje oral son fundamentales los analizadores verbal-motor y verbal- auditivo, el visual es menos importante. En el caso del lenguaje escrito, los dos primeros analizadores no pierden su validez, pero el visual resulta esencial para la escritura, por lo que el aprendizaje de la lectura se produce gracias a la participación del lenguaje oral y las gnosias viso-espaciales de un tipo particular que pueden ser configuraciones de palabras como las de sílabas. Al culminar el aprendizaje de la lectura el niño llega a sintetizar un nuevo estereotipo formado por los provenientes del lenguaje oral y por la actividad viso- espacial y gráfica (en aprendizaje simultáneo de la escritura), una nueva síntesis que lleva a la formación de los estereotipos de la lectura, o sea a la adquisición de los grafemas, sílabas y polisílabas, Azcoaga J. E (2005).

Las alteraciones de la lectura se denominan dislexias y alexias, en relación con la afectación parcial o total del proceso de lectura, de origen multicausal.

*El aprendizaje de la escritura es simultáneo con el de la lectura por lo que uno constituye el reforzamiento del otro. La ejecución de la actividad motora de la escritura constituye una praxia, es decir un aprendizaje de *tipo motor*, cuyas etapas han sido analizadas por varios autores, intervienen estereotipos propioceptivos y viso-espaciales combinados en una síntesis nueva, la praxia para escribir que se logra a través de la ejercitación (consolidación por repetición) y por las correcciones que se le hacen al niño verbalmente, utilizando al lenguaje oral como modelador del comportamiento. Azcoaga J. E. (2005).*

La alteración de la escritura se denomina disgrafía y agrafia, en relación con la afectación parcial o total de los procesos implicados.



Es pertinente destacar que el niño con discapacidad visual lee y escribe mediante el Sistema Braille donde la función del analizador visual es sustituida por el táctil lográndose el mismo fin: el aprendizaje de la lectoescritura,

L. S Vigotsky denominó a este proceso *compensación del defecto* al producirse una reestructuración compleja, donde intervienen otros sistemas que están relacionados con el afectado (la percepción olfativa, auditiva, cinestésica y táctil, entre otras) a partir de los eslabones comunes y entonces estos sistemas funcionales sustituyen, en conjunto, la función pérdida, anteponiendo a ésta una nueva función resultante de la nueva actividad asumida por estos sistemas, Betancourt, J.(2003), tal como ocurre en el aprendizaje de la lectoescritura en los ciegos mediante el sistema Braille.

Cuando con los distintos métodos tradicionales dirigidos al desarrollo del lenguaje y tratamiento de los trastornos de la comunicación no se obtenían resultados favorables, se consideraban más o menos agotadas las posibilidades de educación, reeducación o rehabilitación se hizo necesaria la ampliación de las perspectivas educativas al considerar otras modalidades de comunicación además de la verbal en aquellas personas que no era posible la comunicación oral y

surgen los sistemas aumentativos y/o alternativos de la comunicación que la autora de este artículo los considera sumamente importante al referirse a la *Comunicación Facilitada*.

¿Qué se entiende por comunicación facilitada?

Según G. Fernández (2005) se define como un proceso interactivo que no interfiere en el desarrollo de la comunicación oral. Se utiliza básicamente, en aquellas personas que tienen complejas limitaciones para la comunicación oral, en la ejecución del habla con el fin de facilitar los contactos comunicativos a través de apoyos y ayudas generalmente, no vocales, reconocidos como los sistemas de comunicación de tipo: aumentativo, alternativo o transitorio, facilitadores de la capacidad de expresión y del desarrollo de la personalidad del sujeto que toma en cuenta las capacidades residuales y sus potencialidades para prevenir o atenuar la discapacidad verbal:

Alternativo: Para aquellos sujetos imposibilitados para la comunicación hablada

Aumentativo: Para aquellos sujetos susceptibles de una comunicación oral muy limitada.

Transitorios: Para aquellos sujetos con posibilidades de comunicación oral adecuada que ha sido interrumpida de forma temporal.

¿Qué trastornos, deficiencias o enfermedades pueden contribuir al surgimiento de la discapacidad verbal?

Encontramos, las deficiencias congénitas: disfunción cerebral, retraso mental, discapacidad auditiva, autismo, sordo-ceguera; los trastornos severos del lenguaje: anartrias, afasias; las deficiencias adquiridas: trauma craneal, accidente

cerebro-vascular, laringectomía; las enfermedades neurológicas progresivas: esclerosis lateral amiotrófica, esclerosis múltiple, distrofia muscular, enfermedad de Parkinson; las situaciones transitorias con riesgo de cronicidad: Síndrome Guillain- Barré, entre otras.

Estudiosos del tema, tales como C. Basil, (1985, 1988, 1990) define *los sistemas aumentativos de comunicación* como aquellos *sistemas de comunicación no-vocal que permiten la expresión a través de símbolos distintos a la palabra articulada* (aparato fono- articulatorio). Estos sistemas reciben distintas denominaciones, tales como: “sistemas de comunicación no-oral”, “sistemas de comunicación no-vocal”, “comunicación sin habla” o “sistemas aumentativos y alternativos de comunicación”.

¿Qué símbolos utiliza?

Los símbolos son la representación de objetos, acciones, relaciones, entre otros, distinguiéndose de las señales que son indicios o indicaciones de carácter no lingüísticos, Basil C. (1990). Pueden ser hablados, gráficos y manuales. *Los hablados* poseen un carácter temporal y se transmite por vía audio- vocal; *los gráficos y los manuales* poseen permanencia espacio-temporal. *Los manuales* pueden ser signos sujetos a reglas o moldes lingüísticos o gestos sin molde lingüístico pero con interpretación cultural.

La distinción entre *aumentativo* y *alternativo* no está determinada por la naturaleza misma del sistema sino por la forma de utilizar los elementos que lo integran, la que los ubica en uno u otro grupo o en ambos.

Según E. Soro-Camats, (1995), *la función alternativa* se extiende también a la comunicación escrita y a otros aspectos de la vida humana relacionados con la comunicación, tales como: los desplazamientos, la actividad lúdica, el control del entorno y el acceso a los contenidos escolares.

Los sistemas alternativos de comunicación son instrumentos que no interfieren el desarrollo de la comunicación oral en las personas con trastornos del lenguaje, por el contrario, pueden favorecer y aumentar las vocalizaciones en algunas personas.

En el ámbito interdisciplinario de los sistemas *aumentativos y alternativos de comunicación*, existe un amplio número de mecanismos físicos (ayudas técnicas, formas alternativas de acceso al ordenador...), que permiten *la expresión a personas con diferentes tipos de necesidades educativas especiales en el área de la comunicación y el lenguaje*.

La aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo y de la comunicación y el lenguaje, han entrañado nuevas expectativas en torno a la logopedia tradicional. Los tableros de comunicación se han convertido en comunicadores electrónicos con salida de voz (sintetizada o digitalizada). Mediante las “máquinas de hablar” y el aprovechamiento de los recursos de voz que ofrecen los ordenadores, se ha conseguido que muchas personas con severos trastornos del habla tengan la posibilidad de comunicarse de una forma más próxima a la habitual.

¿A qué se debe la ampliación del perfil del logopeda?

En la segunda mitad del siglo XX se produjeron numerosos avances relativos a la investigación lingüística, la adquisición de lenguas, su enseñanza, etc. Progresivamente, un área de la lingüística ha ido relegando el estudio exclusivo del lenguaje como objeto, para hacer énfasis en el uso que el hombre hace de este objeto, por lo que algunas investigaciones lingüísticas, se han ido centrando en *el proceso de la comunicación*.

Paralelamente, los intentos por definir el *objeto de estudio de la logopedia* también incluyen las nuevas tendencias al atender la comunicación como proceso social, educativo y desarrollador en cualquier niño con necesidades educativas especiales del lenguaje oral y/o escrito, intelectuales, auditivas, psicógenas, neurológicas o de aprendizaje.

El desarrollo futuro de la logopedia no es posible sin la relación estrecha con las ciencias afines. Por el objeto de estudio y las tareas de la logopedia la relación interdisciplinaria es primordial:

La Psicología, Pedagogía y Didáctica General y Especial integran el diagnóstico psicológico, pedagógico y del aprendizaje del niño/a con trastornos del lenguaje además nos facilitan el cómo aprenden, cómo estimular el desarrollo de la personalidad, de potencialidades y capacidades en los niños/as, cómo orientar a la familia y los métodos y procedimientos para la atención en estos casos.

De las ciencias médicas reconocemos que los trastornos del lenguaje no pueden ser definidos con exactitud si no se tienen los resultados de las investigaciones médicas con la participación del otorrinolaringólogo, típico en los trastornos de la voz, del neurólogo, el fisiatra y otros especialistas en los casos de parálisis cerebral y daños a nivel central del mecanismo del lenguaje. En la atención logopédica cuando existen causas orgánicas se precisa de la participación del cirujano máxilo facial entre otros. Los ejercicios funcionales para la normalización de los movimientos articulatorios, la respiración para el habla y la voz encuentran su fundamento en la Logopedia y Foniatría como ciencia médica.

Con las ciencias sociales para definir las bases epistemológicas y enfoques en el devenir histórico de la ciencia, establecer los fundamentos teórico metodológicos, punto de partida de la logopedia como ciencia, su aparato categorial, principios y para el trabajo investigativo, como base metodológica para la teoría y la práctica que define el partidismo filosófico en la toma de posición en la ciencia.

La informática, el ascenso en el proceso de informatización de la humanidad, a través de la imagen como medio de transmisión cultural constituye un reto en este milenio y la Educación Especial no queda fuera de este proceso, los visualizadores del lenguaje, el Videovoz, la utilización de computadoras personales en el trabajo logopédico, los paquetes de programas visualizadores como instrumentos para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, algunas de las cuales se basan en los videos juegos, son útiles para el diagnóstico y la

atención logopédica. Por otra parte, no cabe duda, que el uso creciente de la informática contribuye al desarrollo de la ciencia y al intercambio rápido de los últimos avances para que los especialistas se mantengan actualizados.

La estadística, nos informa acerca de las frecuencias de los trastornos, las incidencias en determinados grupos poblacionales, posibles factores de gran utilidad para datos de morbilidad que nos permiten trazar o rediseñar estrategias de prevención y atención.

Las artes establecen un vínculo estrecho con los métodos y procedimientos en el tratamiento de los trastornos del lenguaje, en especial en los niños preescolares y escolares para ajustar la pronunciación, provocar un ambiente emocional positivo en el trabajo logopédico. Los componentes de la Educación Musical: el canto, la rítmica, la expresión corporal y la creación e improvisación constituyen procedimientos básicos para la prevención y atención de los trastornos de la comunicación y el lenguaje en niños adolescente y jóvenes.

La lingüística se ocupa del estudio de los procesos de comunicación, de la lengua, la definición de lengua, la diferencia entre lengua y habla, lo específico de la lengua de señas. Los conocimientos que aporta esta ciencia le permite comprender al logopeda los fenómenos verbales y con ello poder determinar las dificultades que presenta el niño/a en el proceso de aprendizaje y de utilización práctica de la lengua materna lo que a su vez se revierte en el tratamiento de los trastornos del lenguaje y de la comunicación humana.

Por tanto, la logopedia necesita no solo los conocimientos teóricos que aportan otras ciencias para elaborar sus propias teorías, sino también el apoyo de otros especialistas, de su labor en la práctica, para solucionar importantísimos problemas del diagnóstico, del trabajo preventivo, de la estimulación temprana, de

la atención preescolar y para el tratamiento de los trastornos del lenguaje oral y escrito en el universo amplio de la comunicación.

Veamos el enfoque perspectivo de la atención a niños/as con necesidades educativas especiales en el área de la comunicación y el lenguaje.

En Cuba, ¿cómo ha evolucionado la ciencia Logopedia?, el perfil del logopeda se ha ido desplazando desde *un enfoque médico*, clínico, asistencial, en función de la patología del *lenguaje oral, el habla y la voz* con prevalencia en la atención hospitalaria hacia un enfoque *clínico-psicopedagógico* de la comunicación y el lenguaje, de *las formas de lenguaje oral y escrito* con prioridad de atención en las instituciones preescolares y escolares de la enseñanza especial y regular, con un carácter más pedagógico hacia una *logopedia preventiva y comunitaria* como una concepción de futuro, más amplia de la comunicación humana que incluya todas las formas posibles de comunicación: oral, escrita, facilitada, que se centre en la estimulación de la potencialidades de las personas, que preste atención a las demandas y carencias de las personas con trastornos en la comunicación y el lenguaje, en la búsqueda de alternativas y otras variantes que traspasen la paredes de los hospitales, las escuelas y lleguen a la comunidad, redimensionando a la Logopedia como ciencia en función de las necesidades educativas especiales de las personas con trastornos en la comunicación y como tarea principal la prevención de estos.

¿Qué enfoques guían la teoría y práctica de la logopedia actual en las instituciones educacionales cubanas?

Las bases nosológicas de la teoría socio-histórico cultural constituyen el soporte esencial de la concepción de la Educación Especial en Cuba y la Logopedia no queda fuera de estos enfoques.

Los postulados y principios de la escuela socio-histórico cultural como escuela psicológica tienen valiosas implicaciones a la teoría pedagógica y dentro de ella a la Pedagogía Especial y en particular, a la Logopedia que retoman las leyes, los principios y las categorías de la Psicología, Pedagogía y Didáctica General y

Especial, sus métodos y medios de enseñanza para la elaboración de sus propios principios, categorías y núcleos teóricos básicos con el fin de prevenir, evaluar, diagnosticar, enseñar y corregir el lenguaje y sus trastornos en el marco de la escuela general y/o especial, en instituciones preescolares, entre otras.

Actualmente, la logopedia ha demostrado que los procedimientos propios de la Pedagogía y la Psicología entre otras ciencias afines son válidos para estimular, desarrollar y educar el lenguaje en correspondencia con las etapas de desarrollo en los niños/as y corregir, compensar o prevenir las alteraciones del lenguaje. En el caso de los trastornos de la comunicación oral es necesario corregirlos en el ambiente más normalizador y facilitador para el establecimiento de relaciones interpersonales y de interacción lingüística, *el círculo infantil, la escuela primaria, la familia, la comunidad*, como los ambientes que posibilitan al hombre la expresión de sentimientos, intereses, necesidades, afectos y a su vez son fuente de cognición y regulación de su propia actividad.

Se reconoce de estos postulados la *relación pensamiento lenguaje*, el pensamiento determinado por las herramientas lingüísticas y la experiencia socio-cultural y el lenguaje por el crecimiento intelectual del niño que depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, lo que tiene grandes implicaciones en el diseño de estrategias para la superación de los trastornos si se establece la estrecha relación que existe entre el eslabón afectado en el mecanismo etiopatogénico del trastorno y los aspectos cognitivos, afectivos, internos y externos de la personalidad donde el lenguaje como la función señalizadora más importante, de influencia hacia otros y hacia sí como expresión de la relación interpsíquica e intrapsíquica, marca las tendencias en el desarrollo de la personalidad como ley genética del desarrollo.

No se puede perder de vista el carácter activo, interactivo sistémico y mediato de la psiquis humana, el rol de la mediación del sujeto tanto en el sentido positivo como en el negativo, la retroalimentación del medio de esa relación con los otros. En el niño/a con trastornos del lenguaje cuando el modelo lingüístico no es el esperado por él/ella ni por el medio que lo rodea, el proceso de retroalimentación del medio hacia él/ella, acerca de su forma de hablar y la de sí mismo, cuando se escucha y se compara conlleva a la concientización de la dificultad revelando la relación de lo interno y lo externo en la formación de la personalidad en estos niños/as, y su relación con las causas que originan el trastorno lo que indiscutiblemente se manifiesta en cada sujeto de manera singular y explica cómo se estructura el trastorno. Se confirma la unidad multicausal de los factores biológicos, psicológicos y sociales en el desarrollo psíquico, en las categorías psicológicas comunicación, personalidad y actividad con derivaciones para el diagnóstico, el diseño de estrategias y adecuación del currículo escolar en los casos necesarios como parte importante en el proceso de corrección y / o compensación de los trastornos.

En los trastornos del lenguaje, la afectación puede estar acompañada de síntomas secundarios psicopatológicos como específicamente sucede en algunos trastornos de la voz (disfonías y afonías psicógenas), de la fluidez verbal (tartamudez) y trastorno centrales de tipo neuropsicológicos (afasias), por lo cual, determinados procedimientos psicológicos son valiosos.

¿Cómo se concretan estos fundamentos en la atención a los trastornos de la comunicación en el nuevo milenio?

El sustento de nuestra concepción tal como se encuentra en la comprensión del carácter interactivo del desarrollo humano y muy especialmente del llamado determinismo social del desarrollo psíquico desde cuya perspectiva se reconoce la importancia de la enseñanza como “medio que conduce la desarrollo”, se valora altamente *el rol de la enseñanza en el proceso de estimulación y desarrollo de la comunicación y el lenguaje y en corrección y/o compensación de las necesidades educativas esenciales propias de niños/as con trastornos del lenguaje por lo cual*

la enseñanza es el eje central de esta concepción dentro de la educación que reciben los niños desde las edades más tempranas a través de la familia, las instituciones educacionales y la sociedad.

Veamos los enfoques:

- Preventivo
- De integración social e inclusión educativa
- Comunicativo

Esto hace que la atención a los trastornos del lenguaje en Cuba tenga una plataforma humanista, multidisciplinaria basada en la relación prevención, inclusión social y comunicación.

Red de atención de los trastornos de la comunicación y lenguaje.

La red de atención en nuestro país en el Ministerio de Salud Pública se ubica en los hospitales pediátricos, de adultos y en los policlínicos de manera generalizada. El Ministerio de Educación básicamente ubica logopedas en todos los tipos de escuelas especiales, en algunas escuelas primarias y círculos infantiles. En ambos ministerios existen centros de investigaciones que estudian de manera interdisciplinarias el origen, y la atención de los trastornos de la comunicación y el lenguaje, desde disciplinas y ciencias tales como la Genética, Neurofisiología, Psiquiatría, Psicología y Pedagogía Especial, entre otras.

Respecto a los escenarios de atención, fundamentalmente se distinguen dos entornos: el tradicional en la relación terapeuta paciente en el gabinete o consulta, menos utilizado y el actual que aprobamos, el entorno habitual del sujeto dentro de un ambiente comunicativo lo más natural posible. En los niños/as en la institución

preescolar, escuela, familia y la comunidad y en el adulto en la familia y en la comunidad.

¿Cuál es el método de trabajo ideal?

El método integral, incluye la *acción multidisciplinaria e integrada* de médicos: neurólogos, pediatras, psiquiatras, psicólogos, maestros, educadoras, logopedas, trabajador social, padres y todo el entorno que rodea al niño/a. Se estructura a partir de la *atención médica, psicoterapéutica, pedagógica, logopédica y de la familia*.

Entre los especialistas fundamentales los médicos, psicoterapeutas y pedagogos, los dos últimos están muy vinculados.

La atención médica está dirigida a estabilizar las funciones del sistema nervioso central, lo cual crea las condiciones para realizar el ulterior trabajo psicoterapéutico y del lenguaje. Se pueden indicar medicamentos específicos para lograr tales efectos: tranquilizantes, vitaminas, anticonvulsivos y anfetaminas, entre otros.

La atención psicoterapéutica con el fin de ejercer un sistema de influencias positivas sobre la psiquis del individuo, así como el tratamiento a las diversas situaciones que sobre el sujeto actúan, reeducar el habla y la personalidad, mejorar la autoestima el sentimiento de inferioridad que algunos Se pueden utilizar múltiples formas de psicoterapia: directa e indirecta, técnicas de relajación, juegos, terapias artísticas, etc. Sólo depende de las características del sujeto en desarrollo.

La atención logopédica con el objetivo de estimular y desarrollar las habilidades para el establecimiento de la comunicación oral y escrita en las diferentes situaciones de la vida y su contribución al desarrollo de la personalidad. Suscitar necesidades de comunicación oral y escrita en diferentes contextos y estimular los procesos psicológicos que están en la base de los mecanismos expresivos, así como los procesos de comprensión y producción de significados.

Atención de la familia con el fin de modificar factores generadores de posibles dificultades en el niño/a tales como, métodos educativos incorrectos, dinámica familiar inadecuada y sobre todo para que juntos con los especialistas se contribuyan a los progresos del niño/a. En la etapa preescolar para la estimulación del desarrollo del lenguaje oral y la prevención de posibles trastornos, es insoslayable la participación de la familia donde los padres se convierten en el primer estimulador del desarrollo del niño/a, garantizándole un adecuado régimen del día e higiene física, mental y ambiental.

Atención de las educadoras y maestros, dirigida a transmitir seguridad y apoyo al niño/a en las actividades que se desarrollan en la institución escolar, dedicar especial atención en las clases de desarrollo de la lengua materna y lectura de manera que se enriquezca el desarrollo del lenguaje y la comunicación, aunque no se deben despreciar todos los escenarios posibles para desarrollar una comunicación funcional, versátil e individual.

Los maestros deben conocer qué hacer con un alumno con n.e.e. en el área del lenguaje, vincularse estrechamente con los restantes especialistas para orientar oportunamente a la familia y al niño/a.

El *método integrales* importante, por el conjunto de influencias que se ejercen sobre el niño/a, dirigidas a su desarrollo y normalización del lenguaje con procedimientos que se corresponden con la edad, particularidades somáticas, psíquicas y ambientales teniendo en cuenta todos los aspectos del lenguaje y desarrollo general.

Se concluye diciendo que entre las misiones de los ministerios de Salud Pública y Educación en Cuba está el trabajo preventivo desde la atención primaria. Su

concreción se logra entre otros aspectos en las relaciones intersectoriales e interdisciplinarias que se establecen para este fin.

La comprensión pedagógica, humanista y optimista de la Educación Especial en Cuba en la última década hace especial énfasis en la equiparación de oportunidades y en la comprensión de la dimensión social del proceso de inclusión educativa para lo cual cada día la escuela especial debe ser más normalizadora y la escuela regular más especial y potencializadora del desarrollo humano, facilitadora del desarrollo personal para una mejor asimilación de la cultura universal y preparación para una vida social activa, como expresión de calidad de vida.

La estimulación, desarrollo y educación del lenguaje así como la atención a los trastornos de la comunicación y el lenguaje en Cuba no escapan de la influencia que han generado nuevas prácticas educativas en el mundo para dar respuesta a la diversidad a partir del reconocimiento del derecho a la educación como un aspecto básico para el desarrollo humano, como satisfactor de necesidades humanas.

Bibliografía

- Arias Beatón, Guillermo: Evaluación y Diagnóstico en la educación y el desarrollo, desde el enfoque Histórico- Cultural. Editorial Cromo seta, Sao Paulo. Brasil, 2001.
- Azcoaga, Juan E. y otros. Los retrasos del lenguaje en el niño. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de Habana, Cuba, 2005.
- Basil, C. y Ruíz, R. Sistemas de comunicación no vocal para niños con disminuciones físicas. En Madrid: Los libros de FUNDESCO, 1990.
- Basil, C. y Ruíz, R. Sistemas de comunicación alternativos y deficiencia motriz, Revista de Logopedia y fonoaudiología, 1983.
- Bell Rodríguez, Rafael. Convocados por la Diversidad, Pedagogía y Diversidad. Editorial Abril. Ciudad de La Habana. 2001.

- Betancourt Torres, Juana. La comunicación educativa en la atención a los niños con nee. Edit. Pueblo y Educ. La Habana, 2003.
- Cabanas Comas, Ricardo. Acerca de una teoría sobre el origen del habla en la humanidad con derivaciones terapéuticas. Nueva interpretación. Revista Hospital Psiquiátrico de La Habana, Enero, 1979.
- De la Peña, Bermúdez, Nilda. Pensando en ti. Lenguaje facilitado. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, 2004.
- Fernández Pérez de Alejo, Gudelia. ¿Qué conocemos acerca de la historia de la Logopedia en Cuba? Revista Varona N° VIII, La Habana, Junio 1986.
- Fernández P. de Alejo, Gudelia, y Gaya Vázquez, José. Prevenir: potenciar o capacitar para la vida. IX
- Conferencia Latinoamericana para la Educación Especial. La Habana, Cuba, 2000.
- Fernández P. de Alejo, Gudelia. Las necesidades educativas especiales en el área de la comunicación.
- Psicología Especial. Tomo 1. Edit. Félix Varela, 2003.
- Fernández P. de Alejo, Gudelia. Trastornos de la fluencia verbal. Implicaciones psicopedagógicas. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
- Fernández Pérez de Alejo, Gudelia. Prevención y atención integral a niños con necesidades educativas especiales de edad temprana y preescolar. Informe de Resultado de Investigación Ramal "Calidad de la Educación Básica". ICCP, Ciudad de la Habana, 2005
- Figueredo Escobar, Ernesto. Logopedia 1. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1984.

- Gallardo Ruiz, J. R. y Gallego Ortega, J. R. Manual de Logopedia Escolar. Ediciones Aljibe, España, 1995.
- Gómez Díaz, Nancy. Estrategia pedagógica para la enseñanza aprendizaje de la lengua materna en el primer grado de la escuela primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de la Habana, 2004.
- López Machín, Ramón. Ecuación de alumnos con necesidades educativas especiales, Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2000.
- Luria Alexander Romanovich. Las funciones corticales superiores del hombre. Editorial Orbe, Ciudad de La Habana, 1977.
- Muñoz Vallejo, M^a Dolores. La Logopedia como nueva disciplina científica y sus bases epistemológicas. Colección Tesis Doctorales N^o 200 / 93. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, 1993.
- Programa de desarrollo 2000. Logopedia y Foniatría. República de Cuba. Ministerio de Salud Pública. Editorial Ciencias Médicas, La Habana, 1987.
- Rosental, M. e Yudin, P. Diccionario filosófico abreviado. Editorial Política, La Habana, 1973.
- Sauca Balart, Andrew. Acerca de la formación de los Logopedas. Logopedia Net, Internet España, 2001.
- Vigotsky, Lev Siminovich. Obras Completas, Tomo V. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1979.
- Vigotsky, Lev Siminovich. Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.

Diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe en escolares sordos

Dr C Xiomara Rodríguez Fleitas (12)

Resumen

Este artículo aborda el proceso de caracterización de la competencia comunicativa bilingüe en los escolares sordos, donde se concreta el diagnóstico psicopedagógico, por la necesidad de dar respuesta a las limitaciones teórico-metodológicas que presentan los maestros, y el reto que tienen para elevar la calidad de la educación.

La determinación de las insuficiencias y potencialidades en el diagnóstico del desempeño comunicativo de los escolares sordos, tienen su expresión en el actual currículo escolar y demandan de la búsqueda de modelos y/o alternativas pedagógicas que favorezcan la formación de su personalidad. En este sentido, se propuso una alternativa metodológica para el diagnóstico e intervención del proceso comunicativo, basada en la concepción histórico-cultural y el modelo educativo bilingüe de los escolares sordos, con un sistema de dimensiones e indicadores que exploraron el proceso y los resultados de manera dinámica. Es el primer estudio cubano con estas características, dirigido a lograr el cambio educativo en la actual escuela de sordos.

En la actualidad se asume desde una posición humanista, la atención a las características especiales del desarrollo, que pueden ser tributarias de una escuela común o específica. En este sentido, se profundiza en las necesidades

educativas especiales (NEE) en el área de la comunicación, en particular, en las potencialidades de las personas sordas para acceder a la información, al conocimiento, a la educación y a la cultura, con igualdad de oportunidades que el resto de las personas oyentes.

En la educación del niño sordo, a través de la historia de la pedagogía, la psicología, la lingüística, la sociolingüística y otras ciencias afines, ha sido muy polémico el problema de la comunicación, y aún se mantiene el debate en torno a cuáles deben ser los métodos, procedimientos, tendencias y/o modelos para su proceso formativo.

Este hecho está asociado a la complejidad del proceso comunicativo, en un sujeto que tiene un daño auditivo físicamente irreversible que dificulta la percepción del lenguaje oral, y es necesario utilizar sistemas alternativos y/o compensatorios para que se comunique, acceda al currículo y pueda integrarse a la sociedad. El desarrollo lingüístico del escolar sordo tiene sus particularidades, a partir de su condición como ser bilingüe, aspecto que se debe considerar en la exploración de esta área: la severidad de la pérdida auditiva, el momento de aparición, la estimulación temprana recibida, la participación en su entorno social, el tipo de programa educativo, las estrategias de aprendizaje para cada niño, el nivel sociocultural de su entorno familiar para potenciar su desarrollo, las características individuales, entre otros.

La educación especial actual, exige el desarrollo al máximo de las potencialidades de los niños con NEE como una necesidad de la época contemporánea, expresión del respeto a la diversidad y de un enfoque optimista del desarrollo humano, que se manifiesta en un desempeño competente en diferentes áreas de la actividad.

La competencia comunicativa hace referencia a la conjugación de diferentes saberes y a la satisfacción por comunicarse, concretándose en un desempeño comunicativo eficiente; se pretende que el educando sea competente para comunicarse tanto de forma escrita, oral, no verbal, gestual en el caso de las personas sordas, y en las diversas situaciones de la vida cotidiana.

Es necesario propiciar mayor efectividad del proceso comunicativo que tiene lugar, especialmente, en escolares sordos, el cual exige de un diagnóstico objetivo y diferenciado de la competencia comunicativa bilingüe que poseen, a partir del empleo de recursos teórico-metodológicos precisos, validados y en correspondencia con sus particularidades.

La necesidad de introducir cambios en los sistemas educacionales acordes con el desarrollo científico-tecnológico y con las transformaciones sociales ocurridas en el ámbito nacional e internacional, ha sido analizada en todas las convenciones, congresos y simposios, en las que participan educadores de niños sordos. La Lengua de Señas Cubana como alternativa pedagógica en el contexto escolar desde 1994, constituyó un fuerte impacto para la comunidad sorda cubana, como la más genuina expresión del respeto humano y del derecho a desarrollarse plenamente, con igualdad de oportunidades que sus pares oyentes.

Si el maestro no domina aspectos esenciales del diagnóstico, qué debe explorar y cómo hacerlo, no podrá detectar oportunamente cuáles son las NEE y potencialidades que presenta la comunicación de sus alumnos en el proceso pedagógico, lo que entorpecerá su desarrollo óptimo.

El diagnóstico se concibe como un proceso de investigación permanente, donde se exploran las necesidades y potencialidades del niño y su entorno sociocultural, para prevenir e intervenir oportunamente. Se debe suministrar la ayuda gradual a partir de situaciones comunicativas bilingües provocadas o naturales que posibiliten su transferencia en diversas situaciones cotidianas entre personas sordas y oyentes.

La propia complejidad del proceso comunicativo señalado, revela la dicotomía permanente entre especialistas, maestros e investigadores, así como el hecho de

no existir consenso en la unificación de criterios sobre bases científicas que permitan el desarrollo eficiente de la comunicación de los escolares sordos. Esta constituye una limitación para su desarrollo, además de las insuficiencias que presenta el proceso de caracterización de estos sujetos en la práctica pedagógica.

Las dificultades que se presentan en el diagnóstico del proceso comunicativo en escolares sordos, exigen de vías que favorezcan su atención, debido a la inexistencia en Cuba de recursos teóricos y metodológicos precisos, validados y con un enfoque integral del desarrollo, para diagnosticar la competencia comunicativa bilingüe de estos sujetos.

En la Educación Especial se han utilizado diferentes modelos de diagnóstico, que han incidido en el proceso y los resultados (Nieves, 1996; Álvarez, 1999; Arias, 1999; Torres, 2001-2003). Ellos son: el modelo psicométrico, el análisis funcional de la conducta y el dinámico o interactivo. El primero, no proporciona suficiente información cualitativa, ni tiene en cuenta la variabilidad del desarrollo, y el criterio de coeficiente intelectual puede ser un factor de riesgo, por la propia asunción prejuiciada sobre el sujeto que se investiga; sin embargo, es importante destacar que establece juicios de valor en las mediciones que realiza, las cuales tienen límites y exigen de otras características.

El segundo, se centra en la identificación y análisis de conductas y problemas para su modificación; se basa en la observación directa, toma como criterio de referencia al individuo, no al grupo, se hace énfasis en la validación experimental y no profundiza en la relación del componente externo e interno para la explicación del comportamiento. El diagnóstico es incompleto, basado en observaciones superficiales, interpretaciones anticipadas sobre lo que está pasando en la realidad, que puede constituir un riesgo para el desarrollo del sujeto. Es necesario explicar para aportar solución a la conducta observada, potenciar el desarrollo para transitar a otro nivel, no reducirlo a la relación estímulo-respuesta, hay que penetrar en los elementos motivacionales, en el componente interno que está provocando esa conducta.

El dinámico o interactivo, al cual aspiramos y por el que abogan los referidos autores, se centra en el análisis y explicación del desarrollo real y potencial, privilegia las funciones predictiva e interventiva del diagnóstico, lo cualitativo, la interacción entre lo interno y lo externo, presta especial atención al proceso y estilos de planificación, más que al propio resultado. Este modelo reconoce el valor de la Zona de Desarrollo Próximo declarada por Vigotsky L.S., postula el determinismo social, y desde una concepción flexible, admite varias posibilidades por la propia variabilidad del desarrollo.

La intervención tiene niveles y el propio proceso orienta lo que hay que hacer. El diagnóstico es continuo y deben quedar claramente revelados los logros del niño, su protagonismo, el de la familia, la escuela, la comunidad, de todo el sistema de influencias educativas. En cualquier tarea diagnóstica, a nuestro juicio, se está interviniendo. Hoy, el discurso y la práctica, tienen que ser diferentes, se diagnostica para intervenir, explicar los orígenes y dar una respuesta dirigida a resolver el problema, a partir de la interacción de lo personal y lo contextual, lo antecedente, presente, futuro y lo transitorio del proceso, que se manifiesta en la unidad de la actividad y la comunicación para contribuir al desarrollo de la personalidad.

En el curso escolar 1994-95, se inicia el proceso de reconceptualización del diagnóstico tradicional al diagnóstico contemporáneo, partiendo del principio teórico-metodológico que reconoce la unidad dialéctica entre diagnóstico e intervención y expresa el carácter interactivo entre ambos. No se puede obviar que la primera necesidad del diagnóstico está representada en la búsqueda de vías y estrategias de intervención adecuadas, pues se diagnostica para intervenir.

La ausencia del aspecto interventivo como señala Torres M, no tiene sentido. Por otra parte, todo lo que acontece durante el proceso de intervención, y como resultado de este, sirve de retroalimentación, ejerce una función de control del diagnóstico; lo verifica o rechaza y, en esencia, lo dinamiza, lo activa.

Vigotsky le brindó a la Educación Especial definiciones conceptuales que constituyen fundamentos psicológicos y pedagógicos para el proceso educativo de los niños con defectos, las cuales se encuentran vigentes hasta nuestros días como, por ejemplo, sus postulados sobre la estructura del defecto, con las especificidades sobre el defecto primario y secundario; su enfoque correctivo-compensatorio, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y la utilización y fundamentación del método genético experimental en el estudio e investigación del desarrollo psíquico.

Partiendo de su concepción general del desarrollo, explica la relación de la enseñanza y el desarrollo mediante su concepto de Zona de Desarrollo Próximo, la que permite una orientación más efectiva y verdaderamente desarrolladora de la educación y, en particular, de la Educación Especial, que se manifiesta en el diagnóstico, con énfasis en un enfoque cualitativo y no puramente cuantitativo.

Se coincide con otros autores, como Árias Guillermo (2001) y Álvarez Carmen (2002), al reconocer que la ayuda y la posibilidad de transferencia son los aspectos básicos en la concepción vigotskyana del diagnóstico, que nos permite evaluar el proceso y la medición de la variabilidad para la determinación de potencialidades.

Las categorías diagnóstico y evaluación han ampliado y enriquecido su significado, por las propias exigencias del concepto Educación. En el modelo médico, el diagnóstico se circunscribía básicamente a los alumnos con problemas, desviaciones y dificultades y su objetivo era identificar limitaciones, para clasificar y etiquetar con fines curativos; por otra parte, la evaluación en el marco educativo, se centraba en la constatación del logro de objetivos académicos, en la calificación con su correspondiente promoción o repetición del curso según el caso.

Estos conceptos han evolucionado, en el ámbito de la salud, se ha ido transitando de una actuación curativa, a otra, de carácter preventivo para grupos cada vez más amplios (universalización del diagnóstico); en el ámbito educativo, se reconoce la necesidad de potenciar a todos y cada uno de los educandos, no se restringe al área del aprendizaje y de las actitudes intelectuales, ni las intervenciones de ayuda limitadas a quienes presentan dificultades. Por lo que la evaluación educativa precisará del diagnóstico para la realización de pronósticos que permitan una actuación preventiva.

En el contexto de la educación de las personas sordas, respetando su condición bilingüe particular, se considera desde el punto de vista pedagógico, como un bilingüismo construido, ya que no se adquiere de manera totalmente espontánea (como podría pensarse en niños oyentes expuestos a dos lenguas); éste debe ser sostenido a largo plazo, es decir, que será un estado lingüístico en el que permanecerá una persona sorda a través de su vida y que caracteriza su identidad como miembro de un grupo minoritario.

Parte del reconocimiento del lenguaje gestual como expresión de la lengua natural de los sordos, por lo que es necesario que el niño lo aprenda en su comunicación diaria con las personas que lo rodean, de manera que pueda aprovechar el período más sensitivo para la adquisición del lenguaje. Posteriormente, se instaurará la segunda lengua.

El hecho de mantener la lengua gestual como primera lengua (L1), intenta beneficiar cognitivamente y afectivamente al niño sordo, y el nivel de la segunda lengua (L2) a la que el niño llega, será similar a la competencia que desarrolla en la primera. Un alto nivel de competencia en la primera lengua, hace posible lograr niveles semejantes de competencia en la segunda.

Si el ser humano no tuviera un lenguaje, no podría haber alcanzado el grado de desarrollo intelectual que posee, ya que el lenguaje es el instrumento que utiliza para pensar; no se piensa con objetos, sino con palabras o con representaciones gestuales, en el caso de las personas sordas; por otra parte, el desarrollo del Sistema Nervioso Central y del pensamiento nos permiten poseer un lenguaje. El pensamiento y el lenguaje no tuvieron el mismo origen pero se desarrollan paralelamente, pues cada uno de ellos evoluciona porque existe el otro, y no pueden contemplarse separadamente.

Todas las experiencias que se llevan a cabo no son realmente bilingües. Sólo con la introducción de la lengua de señas en la escuela, sin el convencimiento de sus potencialidades reales como lengua base y la adopción de mecanismos didácticos para el aprendizaje del español, no puede hablarse realmente de un modelo bilingüe, lo que exige un estudio profundo de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el bilingüismo.

El término competencia proviene del griego “Agón”, que da origen a “agonía”, que era la persona que competía en los juegos olímpicos con el fin de ganar. La palabra “agón” expresa lucha, rivalidad; una dialéctica entre competir y colaborar, basada en la belleza y perfección de la vida humana (9).

El concepto de competencia ha sido muy utilizado en la educación a partir de la década de los 80 e inicios de los 90. Aparece muchas veces con acepciones diferentes y dentro de toda una gama de términos que tradicionalmente ha utilizado la Psicología y la Pedagogía en la explicación de la actividad cognitiva y del proceso de aprendizaje. Es necesario incorporarlo a nuestros referentes teóricos y distinguirlo de otras categorías ya utilizadas.

La competencia abordada desde la arista de la actividad cognitiva- instrumental humana, comienza a ser reconceptualizada en los ámbitos internacional y regional en torno a los problemas de la calidad de la educación en los diferentes niveles

La emergencia de este concepto en el contexto de la educación contemporánea y el enfoque de la formación por competencias, se vinculan con la búsqueda de

respuestas a un proceso educativo de calidad, tener competencia para la vida, aspecto este que se introduce en el foro de Educación para Todos en las Américas

Son varios los autores que han abordado la competencia de diversas formas: como habilidades, capacidades, conocimientos, disposiciones, actitudes y recientemente como configuración psicológica de la personalidad. Entre ellos se destacan Chomsky, Hymes, Boyatzis, Hayes, Mertens, Lafourcade, Tejada, Braslavsky, Vargas, Badillo, Castellanos, Fernández y Llivina, Roméu, Ortiz, Faedo, Parra, entre otros.

El concepto de competencia exige una inscripción conceptual y metodológica en un mundo de concepciones estéticas en el que el ideal de vida es una existencia plena y satisfactoria. La vida humana es un competir consigo mismo, con los demás y con la naturaleza del mundo. Es aquí donde el discurso sobre habilidades y destrezas se queda corto y en el que es menester superar.

La competencia comunicativa hace referencia al conjunto de saberes, actitudes, disposiciones que necesita el individuo en el proceso de comunicación y a la satisfacción por cumplir la intención y finalidad comunicativa, es decir, se pretende que el educando sea competente para comunicarse en la lengua estudiada, tanto en forma gestual, escrita como oral, en las diversas situaciones de la vida cotidiana. Lo anterior implica, no sólo un saber lingüístico, sino su aplicación en situaciones reales de orden sociocultural (esto se conoce como saber hacer), así como la motivación por el acto comunicativo, que tiene implicaciones más profundas en el saber ser.

Por el valor teórico-metodológico que tienen las definiciones para la ciencia, la autora define la competencia comunicativa bilingüe como: un proceso gradual(a

largo plazo) y activo, de construcción individual en comunidad, que responde a la necesidad de hacerse competente al menos en dos lenguas, para interactuar con otras personas sordas y oyentes, con un disfrute personal por la relación empática establecida, su transferencia en distintos contextos de actuación y la autorregulación de la conducta, según la situación y finalidad comunicativa.

Este concepto, implica un desempeño eficiente, que caracteriza un discurso gestual coherente, escrito u oral de manera acertada, en las dimensiones cognitiva, lingüística, afectivo-motivacional y pragmática, que se concretan en el saber ser. La persona sorda autorregula su conducta de acuerdo a la situación comunicativa, a partir de los diversos registros conversacionales que se producen con hablantes.

La lengua de señas se reconoce desde el punto de vista pragmático, como la lengua natural y también la lengua materna de la comunidad sorda, desde un basamento psicolingüístico, donde el lenguaje sea entendido como un sistema de comunicación desarrollado por los hombres, consistente en signos o señales y reglas para su combinación.

A nuestro juicio, es necesario concebir como unidades básicas la palabra para el lenguaje oral y equiparable con ella la seña, en el lenguaje gestual. Se asume un enfoque funcional de la competencia comunicativa bilingüe desde la didáctica del habla o de la signación, es importante comprender y describir las situaciones comunicativas con sus significados, normativas y regulaciones; por lo que la metodología de la enseñanza de la lengua de señas y la segunda lengua, debe lograr una preparación adecuada de tales situaciones, como una posibilidad decisiva para el mejoramiento de este tipo de competencia en los escolares sordos.

Es necesario potenciar el desarrollo de la lengua escrita, al considerar la particularidad de los sordos como “personas visuales”, ya que su principal canal de comunicación es el viso-gestual para acceder a la información, al currículo, a la cultura y, en general, a todo el legado histórico de la humanidad. Aunque no se

niega la lengua oral, la que depende de las potencialidades del escolar para acceder a ella, lo más importante es desarrollar el lenguaje como instrumento esencial para la comunicación y no el habla para la pronunciación. La escritura permite guardar los hechos con palabras y constituye “la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas”.

En el proceso de construcción de la competencia comunicativa bilingüe es necesario tener presente sus dimensiones. Las propuestas por Dell Hymes, Lomas, Osorio, Tusón, Faedo Amable, Roméu Angelina y Fernández Ana María, son sistematizadas por la autora a partir de un criterio electivo, que integra diversos componentes del acto comunicativo. Dichas dimensiones son: la lingüística o formal, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. De igual forma, tiene la dimensión cognitiva y afectivo-motivacional, en la que se incluye la relación empática y la satisfacción por la comunicación, a las que Hymes no alude.

La dimensión cognitiva, se basa en la capacidad para comprender y producir significados, en los conocimientos que tiene el alumno sordo sobre el mundo que lo rodea, las habilidades, hábitos, destrezas, valores que se trabajan en el currículo del primer ciclo de la educación primaria. Los indicadores que se exploran son la habilidad para la observación, la comprensión y producción de significados a través de diferentes formas de expresión.

La lingüística, se refiere al dominio del código, de los niveles y planos de la lengua, al considerar al lenguaje como instrumento fundamental para la comunicación y esta, como un componente esencial de la personalidad. En este caso, se evalúa la habilidad para el empleo de los recursos lingüísticos, cómo usa la lengua gestual, oral y escrita.

La dimensión afectivo-motivacional, moviliza la actuación del individuo por el acto comunicativo, crea reacciones emocionales favorables a la relación por la necesidad que tiene el individuo de relacionarse con otros, de expresar sus ideas, afectos, de sentir satisfacción por comunicarse. Sus componentes son la relación empática y la satisfacción por la comunicación.

La dimensión pragmática, se refiere al uso del lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias en que se produce, es decir, la situación comunicativa. La que incluye, los componentes: sociolingüístico, discursivo, estratégico propuestos por Hymes. El primero, aborda el uso del lenguaje en un determinado contexto, al considerar valores, actitudes, relaciones de poder, entre otros; el segundo, trata las relaciones de coherencia que deben establecerse entre las diferentes partes del discurso como un todo, concibiendo la estructura(código que emplea), la cognición(elaboración del pensamiento)y el contexto(la interacción social); finalmente, el componente estratégico suple las deficiencias presentadas para resolver los posibles conflictos comunicativos.

El interés central radica en el desarrollo integral de la personalidad de acuerdo con el carácter activo y mediato de los procesos psíquicos, el carácter social de la actividad humana. Siguiendo los criterios vigotskyanos, se fundamenta, además, en la concepción del aprendizaje en la que incide la relación entre aprendizaje y desarrollo, se enfatiza en la “Zona de Desarrollo Próximo”, en la relación pensamiento-lenguaje, en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, en la práctica como principio constructivo de la ciencia.

La alternativa metodológica que se propone concibe el diagnóstico como un proceso que comprende la estructura siguiente:

1. Objetivo (¿Para qué?)
2. Contenido (¿Qué?)
3. Método (¿Cómo?)
4. Medios (¿Con qué?)
5. Formas de organización

En el nuevo modelo de diagnóstico de la comunicación de los escolares sordos, se precisan las cualidades que diferencian la alternativa metodológica, las diversas formas del contenido de la exploración y las condiciones para su realización.

- **Carácter procesal:** tiene en cuenta el desarrollo del escolar en sus diferentes etapas del curso, siguiendo su evolución a partir de las tareas diagnósticas y los niveles de ayuda ofrecidos.
- **Personológico:** reconoce las particularidades individuales del niño y las del sistema de influencias educativas en las que está inmerso.
- **Sistémico:** integra el sistema de dimensiones e indicadores para diagnosticar la competencia comunicativa bilingüe, con formas estables de interacción entre sus componentes, los que determinan la estructura y dinámica de este proceso.
- **Cognitivo-comunicativo:** pondera el vínculo que se establece entre las funciones fundamentales del lenguaje (noética y semiótica) y la necesidad que tiene el sujeto sordo de comunicarse en diferentes situaciones para expresar lo que siente como una necesidad de realización personal y social.
- **Contextualizado:** considera la importancia del contexto sociocultural donde se produce el acto comunicativo, la calidad de los registros conversacionales formales e informales que tienen lugar entre personas sordas y oyentes
- **Integral:** porque integra los componentes inductor y ejecutor de la personalidad como sujeto de la comunicación y reconoce la condición bilingüe de los escolares sordos.

En las orientaciones específicas para su introducción en la práctica pedagógica, este proceso está concebido para concretarse en el sistema de trabajo

metodológico de la educación primaria a través del Entrenamiento Metodológico Conjunto, como método y estilo de trabajo del Ministerio de Educación (MINED) en sus diferentes modalidades de aplicación: reuniones metodológicas, clases metodológicas, demostrativas, abiertas y despachos; así como por la vía de la superación en el puesto de trabajo, a través de cursos, entrenamientos, entre otros.

La preparación incluye los documentos básicos y los medios para la exploración (folleto de la propuesta, protocolos para la recogida de la información, material verbal a explorar, CD Room con el test computarizado).

Es importante resumir:

- En la actualidad el diagnóstico del proceso comunicativo de los escolares sordos se basa en una concepción monolingüe (oralista), que dificulta la evaluación e intervención integral de su desarrollo; mientras que la tendencia pedagógica bilingüe posibilita una caracterización más objetiva y personalizada, como expresión del respeto a la diversidad y del reconocimiento de la lengua de señas como basamento psicolingüístico para el aprendizaje del español.
- La competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos se define como un proceso gradual, activo, de construcción individual en comunidad, por la necesidad de hacerse competente al menos en dos lenguas para interactuar con otras personas sordas y oyentes, que propicie el disfrute personal por la relación empática establecida, su transferencia en distintos contextos de actuación y la autorregulación de la conducta según la situación y finalidad comunicativa. Implica un desempeño eficiente que caracteriza un discurso gestual coherente, escrito u oral de manera acertada en las dimensiones cognitiva, lingüística, afectivo-motivacional y pragmática, que se concretan en el saber ser.
- Los fundamentos teórico-metodológicos del diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos, se expresan en el enfoque histórico-cultural y el modelo educativo bilingüe, en los principios del

diagnóstico como proceso de evaluación e intervención, en la estructura de la comunicación y en la concepción de competencia como configuración psicológica de la personalidad en la esfera comunicativa.

- El diagnóstico del estado actual del proceso comunicativo de los escolares sordos se caracteriza por un insuficiente dominio de los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos que se reflejan en las dificultades del maestro y los directivos, la preparación de los padres y en los resultados de la evaluación de la competencia comunicativa bilingüe de los alumnos investigados en los diferentes contextos.
- La estructura de la alternativa metodológica para el diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos abarca objetivo, contenido, método, medios y formas de organización para su introducción en la práctica pedagógica. Se fundamenta en principios teóricos y metodológicos, y opera con un sistema de categorías desde una concepción abierta, flexible y centrada en las potencialidades para el desarrollo de la comunicación del niño y de su entorno sociocultural.
- La alternativa metodológica propuesta se diferencia por su carácter: procesal, personológico, sistémico, cognitivo-comunicativo, contextualizado e integral, con el reconocimiento de la condición bilingüe de los escolares sordos. Es condición indispensable la participación de instructores sordos como signantes fluidos y la consideración de la particularidad lingüística de estas personas.

Bibliografía

- Álvarez Cruz, C. (2002) Diagnóstico y diversidad. Conferencia Científica Latinoamericana del CELAEE.

- Árias Beatón, Guillermo (2001) Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo. Desde el enfoque Histórico Cultural. Editorial Cromoseta, Sao Paulo. Brasil.
- ._____ (1998) Evaluación educativa y diagnóstico psicológico. En: Compilación de materiales de la Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. (Soporte digital) (3-7), (9-13)
- Ander Egg, E. (2000) Hacia una conceptualización de la educación por competencia. (CD Room, 2000).
- Bell Rodríguez, R. et al (2002) Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Bogoya, Daniel. (1999) Una aproximación al concepto de competencia. Conferencia impartida al equipo interdisciplinario de evaluación de competencias básicas de los escolares en Santa Fe de Bogotá. En Revista Vorágine, Vol. 15, Bogotá, Colombia.
- Cassany, Daniel (1999) Construir la escritura. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Castellanos Pérez y Rodríguez X. (2003) Actualidad en la educación del niño sordo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Galcerán, Fernando. Bilingüismo y Biculturalismo en la educación del niño sordo. Concepto, bases que lo sustentan y tendencias actuales. <http://www.sitiodesordos.com.ar/artinteres.htm> (Consulta 2 de abril del 2000)
- Gallego Badillo, R. (2000) El problema de las competencias cognoscitivas. Una discusión necesaria. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Kartchnes, R. C. La educación bilingüe para los sordos. Perspectivasteóricas. Universidad Arizona Sur. <http://www.sitiodesordos.com.ar/artinteres.htm>(Consulta (6 de noviembre del 2000)

- López Machín, R (2000) Educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Nieves, M. L (1996) El diagnóstico como proceso de evaluación e intervención: Una nueva perspectiva. Ministerio de Educación. Ciudad de la Habana.
- Ramírez, Paulina. (1995) Validación de un modelo bilingüe Lengua Manual Colombiana- Español para niños sordos de 0-5 años. Revista El Bilingüismo de los Sordos. Vol. 1 No3. Santa Fe de Bogotá. INSOR.
- Rodríguez, Xiomara (2003) Diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe en los escolares sordos. Tesis Doctoral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.
- Roméu Escobar, A. (2003) Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Torres, Martha. (1990) Hacia una comprensión histórico-cultural en el diagnóstico de las necesidades educativas especiales.(FOLLETO) ISPEJV. Facultad Educación Infantil, Ciudad de La Habana.
- Vigotsky, L.S. (1995) Obras completas, Tomo V: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- _____ (1992) Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Atención educativa a los niños adolescentes con discapacidad visual

DrC. Caridad Hernández Pérez (13)
MsC. Alicia Santaballa Figueredo (14)
Dra.C. Delfina Caraballo González (15)

Resumen

El trabajo aborda la atención educativa integral a los niños, adolescentes con discapacidad visual en el sistema educativo cubano, a la luz del desarrollo de las concepciones educativas en el plano teórico, metodológico y práctico alcanzado por las ciencias pedagógicas, en la educación especial y general. Se parte de la necesidad de comprender el desarrollo humano resultado de un proceso de mediatización desde la compleja unidad de biológico - social. Se realiza una sistematización de las ideas de avanzada en la educación de las personas con discapacidad visual en sus diferentes formas de expresión: ceguera, una baja visión y en otras de mayor complejidad, las cuales son de un alto valor metodológico para la preparación de los docentes antes las nuevas exigencias y condiciones actuales de la preparación de los docentes en la dirección del proceso educativo de los niños, adolescentes con discapacidad visual en los diferentes modelos educativos en la actualidad: especial, general, integrados o inclusivos.

El perfeccionamiento de la Educación Especial en Cuba contribuyó a concretar los principios, objetivos planes de estudio en cada una de las especialidades de la educación especial dirigida a lograr la plena formación de los ciudadanos en correspondencia con los fines de la sociedad. En el caso de los escolares con una discapacidad visual (ceguera o baja visión) la ausencia o disminución severa de la visión pudiera originar problemas en su desarrollo siempre que faltara la adecuada orientación, el apoyo específico y la estimulación de otras vías que corrijan y

compensen las alteraciones, de ahí que se decida por una atención educativa que responda a las particularidades de estos desde un currículo general y específico.

Una respuesta educativa en correspondencia con las particularidades los escolares, los avances científicos y tecnológicos. Para ello en estos años se han implementado diversos planes de desarrollo en las áreas de baja visión, orientación y movilidad, lectoescritura en el sistema Braille, continuidad estudios y dominio de la informática.

El análisis de lo anterior referido al abordaje en los planes y programas específicos como son: orientación y movilidad, habilidades de la vida diaria, estimulación visual, estenografía Braille, así como los planes de desarrollo que toman como base, diferentes documentos legales, normativos y metodológicos.

En la actualidad, el criterio de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1992) orienta en el campo de las ciencias médicas y que constituyen referentes para la educación en cuanto a la terminología, los conceptos de ceguera y baja visión. Una persona con baja visión es aquella que tiene una agudeza visual de 0,3 (6\18 ó 20\60) hasta la percepción de luz en su mejor ojo con corrección óptica y/o tratamiento médico quirúrgico y un campo visual igual o menor de 10 grados; pero que utiliza o potencialmente es capaz de utilizar la visión para planear y/o ejecutar una tarea.

En algunos textos se explica que la baja visión es el estado intermedio que existe entre la ceguera legal y la visión normal. No obstante dicho de otra manera se entiende por el estado visual que aún disminuido permite ser utilizado con los recursos pertinentes en la adquisición de información del ambiente) textos, escritos, dibujos, imágenes etc.) De manera más sencilla se refieren a niños que pueden ver objetos a pocos centímetros y utilizan su visión para muchas

actividades escolares, inclusive para leer, aunque algunos deberán además utilizar el Braille como complemento en su aprendizaje y aún por el hecho de leer en este sistema no se les debe considerar ciegos.

Se define como persona ciega aquellas que no tienen una percepción de luz. Desde la óptica pedagógica esta persona aprende mediante el sistema Braille y no puede utilizar su visión para adquirir ningún conocimiento, aunque mantenga un residuo visual que le permita una percepción de la luz que le ayude en sus movimientos y orientación en el espacio.

Las particularidades de la educación y desarrollo que presentan los escolares con baja visión o ceguera no les impiden adquirir los contenidos de los diferentes ciclos de la educación primaria, por tanto su plan de estudio cubre los objetivos generales del currículo ordinario con la especificidad de inclusión de áreas específicas que serán descritas en cada caso.

En las últimas décadas aparecen nuevos planteamientos en la educación de las personas con discapacidad visual que son el resultado del logro de las tareas iniciales y de estadios superiores alcanzados en la educación resultados del perfeccionamiento constante en nuestro contexto. Estos se dirigen hacia:

- Desarrollo de la estimulación visual como programa de atención en la educación de los niños, adolescentes con baja visión en cualquiera de los subsistemas de educación.
- Potenciación del desarrollo del programa de rehabilitación en la orientación y movilidad,
- Potenciación del dominio de la Informática en las personas con discapacidad visual.
- La atención a la continuidad de estudios en la educación superior.

Para ello, se han desarrollado en Cuba un sistema de acciones que garantizaran la solución de estas prioridades:

- Fortalecimiento de vínculos con el Ministerio de Salud Pública (MINSAP) en el diseño de acciones conjuntas de preparación del personal en la estimulación de la baja visión.
- Preparación de los maestros en el área de baja visión y la puesta en marcha en algunas provincias de programas de estimulación visual.
- El desarrollo de acciones concretas por parte de los territorios en apoyo a la integración escolar en centros de la educación media, básica y superior. La designación de profesores de apoyo.
- El cumplimiento de acciones derivadas de la Resolución Ministerial 141 y la firma de la Circular Conjunta entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior.
- El funcionamiento de laboratorios de computación en cada una de las escuelas con aditamentos y equipos especiales como scanner, impresoras Braille, y Programa Jaws.
- La superación postgraduada de los docentes en la maestría en educación especial y en los últimos años en ciencias de la educación con esta mención, quienes con sus investigaciones han abordado los problemas profesionales y prioridades en de las personas con discapacidad visual en los diferentes niveles de educación.

Diversos han sido los problemas que en cada momento histórico le han correspondido enfrentar la educación de las personas con discapacidad visual, para lo cual se han dispuesto inteligencia humana y aunado voluntades políticas para su atención. El desarrollo vertiginoso de la sociedad actual y los niveles de educación logrados permiten identificar en la contemporaneidad nuevas interrogantes para el desarrollo del proceso educativo con estas personas, los

cuales evidencian los logros y retos a alcanzar por la humanidad y las ciencias de la educación en particular. Es aquí donde un análisis de solución del problema implica centrarse un análisis desde la interdisciplinariedad y la comprensión de la teoría de la complejidad.

En la actualidad se considera la existencia de problemas contemporáneos de la educación de las personas con discapacidad visual, en este análisis se destacan:

La polarización entre los que tiene la creencia común de que la persona con una discapacidad visual tropieza con grandes dificultades para asimilar, apropiarse del mundo que le rodea y aquellos que valoran las posibilidades de desarrollo condicionadas por las facultades intelectuales, el marco socio-familiar, el nivel alcanzado dado por su especificidad evolutiva y las peculiaridades como individuo.

Los modelos educativos a asumir plantean una polémica entre las diferentes modelo educativos: especial, integrado o inclusivo. Los resultados obtenidos evidencian las potencialidades y desventajas de uno con respecto a otros.

Ellos apuntan hacia la necesidad de buscar soluciones enfocadas en posturas preventivas y desarrolladoras.

La prevención en el desarrollo visual de un niño.

Lo anterior permite deducir que en el proceso de desarrollo visual, cuando los adultos que rodean al niño están preparados pueden detectar tempranamente los trastornos visuales y sus efectos negativos en la actividad de aprendizaje y en la conducta de un niño. Por tanto, es posible realizar una labor de prevención a nivel primario, y secundario en la atención al desarrollo visual.

A continuación se presentan algunos indicadores que tienen diferentes formas de expresión en la actividad de un niño en el hogar con la familia, las educadoras de acuerdo al periodo de desarrollo del niño y de la etapa de aprendizaje en la que se encuentre este. En la etapa preescolar se pueden identificar los siguientes, los cuales son de tipo fisiológicos y psicológicos fundamentalmente: Estrabismo, Párpados enrojecidos, con costras o inflamados, Ojos inflamados o acuosos,

Picazón, les queman o se sienten como cicatrices, No pueden ver bien, Cuando trabajan cerca del material tiene mareo, les duele la cabeza o náuseas, Tiene visión doble o borrosa, Quizás se frotan los ojos fuertemente, los cierran o se tapan uno, inclinan la cabeza o llevan esta hacia delante, Parpadeo más de lo común, se muestran irritados, Tropezan con objetos pequeños, Llevan libros y objetos cerca de los ojos o dicen no ver objetos distantes.

En la etapa escolar son posibles encontrarse los siguientes indicadores de un trastorno visual, por su alcance en la actividad de aprendizaje del niño: progreso lento en la escuela, no completa tareas que requieren de un intenso uso de la visión. Se equivocan en los procedimientos, recuerda y entiende mejor lo que escucha que lo que lee, confunde palabras y letras parecidas, se tapa un ojo cuando lee, sostiene material lecturas a una distancia o a ángulo no común, saltea las letras, palabras y aun renglones al leer, tiene dificultades al copiar libro o de la pizarra, se cansa, se distrae con facilidad, confunde detalles en mapas o en cuadros, escribe con letra demasiado pequeña o grande por demás, se muestra torpe o extraño en el juego y tiene mala coordinación ojo mano, se frota ojos con frecuencia, lleva la cabeza para adelante o guiña un ojo para ver mejor, tropieza y se cae a menudo, tiene frecuentes dolores de cabeza.

Como se distinguen en estos indicadores, su estado se agrava en la medida que el niño se desarrolla, y las implicaciones negativas son más profundas, abarca otras áreas del desarrollo personal, ya su alcance es de carácter pedagógico. Detectar tempranamente una alteración en la visión de un niño, se constituye en un indicador de desarrollo potencial más tarde.

El desarrollo de la visión y su implicación en la actividad de aprendizaje del niño, adolescente o adulto.

Las percepciones visuales tienen una gran importancia para la actividad de aprendizaje práctica y cognoscitiva del hombre. Alrededor del 85 % de toda la información que el hombre recibe del medio que le rodea, lo percibe a través del analizador visual. Diferentes estudiosos del tema reconocen que: posibilita la percepción más completa y auténtica de los objetos, son las más abstractas, objetivas del hombre. Se significa por tanto en estos la gran importancia que tiene el desarrollo de la percepción visual para la actividad práctica del hombre, por la posibilidad que le brinda de obtener un reflejo íntegro en su pensamiento de la realidad objetiva.

Lo anterior se refleja en el conocimiento que obtienen las personas mediante el analizador visual; se perciben formas, contornos, relaciones espaciales, relaciones de tamaño, distancia, color, profundidad, perspectivas de los objetos y fenómenos de la realidad objetiva. Este rendimiento y su significación para el hombre es el resultado de la actividad conjunta con los demás analizadores del sistema funcional sensitivo y también de la integración que se produce con otros sistemas del sistema nervioso central como son el motor, cognitivo, lingüístico, sinestésico, entre otros.

Además tiene sus implicaciones para la actividad de aprendizaje de un niño desde muy temprano para que pueda mediante una riqueza de estímulos procedentes de la vía visual, táctil, del movimiento, del lenguaje en la manipulación con objetos, activar múltiples estructuras corticales y lograr una apropiación de un conocimiento objetivo, completo e integral de las características específicas de los objetos, fenómenos que le rodean y que constituirán la piedra angular para el aprendizaje de los conceptos y por tanto de la inteligencia humana.

Los procesos de actividad y comunicación que tiene lugar en la interacción con un niño desde su nacimiento reflejan la necesidad de interactuar en forma consciente en la utilización del sistema sensitivo integralmente y su integración con otros sistemas desde muy temprano. Son precisamente estas relaciones de actividad entre los sistemas que mediados por la participación de los adultos y de otros instrumentos propiciarán el desarrollo de otras y nuevas estructuras en el sistema

nervioso central, lo que permitirá al niño estar en mejores condiciones para el aprendizaje, la interacción con el medio y su conocimiento.

La dinámica anterior de la actividad de los sistemas y la actividad de aprendizaje del niño desde muy temprano, explica por qué con la presencia de una patología en el sistema visual, ya sea orgánica o funcional, se da una reestructuración del sistema funcional sensitivo y las vías para el aprendizaje se reorganizan, la persona tiene entonces que prestarle una mayor atención a lo que le rodea y utilizar más fuerzas para comprender y concebir los sucesos y acontecimientos a su alrededor.

La ausencia del analizador visual o disminución severa de la visión en el sistema nervioso central significa para el hombre la pérdida de la vía de información más rápida y eficiente, como se plantea al inicio, eso significa millones de imágenes en un minuto a adquirir, se pierden, entonces tienen que iniciarse los procesos de cambios y reestructuración de los sistemas. Sin embargo, cuando se conoce que la actividad de aprendizaje de una persona no solo es el resultado de la actividad de percibir solo utilizando la visión se comprende qué importante es sensibilizar y conscientemente interactuar y estimular el resto de los sistemas desde la actividad más simple de aprendizaje de un niño cuando le sonrías, le hablas o le tocas o cuando inicia a manipular con un juguete desde los primeros días del nacimiento.

Lo anterior implica mayores exigencias a todos los mediadores del aprendizaje y el desarrollo de una persona, sea un niño, adolescente, o adulto en general, en cualquiera de las etapas del desarrollo donde se encuentre. Esta persona requiere de una mayor concentración para su interacción con el medio, está constantemente en tensión y sobrecargada. Por tanto los mediadores, tanto sociales como biológicos, deben estar dispuestos para enfrentar los procesos de cambios, la dinámica de interacción, de comprensión y de internalización de la

experiencia cambia, pero esto transcurre solo en un momento determinado, dadas las respuestas que se logran en el sistema biológico y psicológico de una persona con una pérdida total o una disminución de la visión.

La ausencia del analizador visual implica una reorganización del sistema funcional sensitivo, donde ya la visión no juega su papel esencial y asumen un lugar primordial en este sistema la audición y el tacto, se constituyen estos en las vías de acceso fundamental al aprendizaje. En el caso de la disminución de las funciones visuales, pero donde aún la visión participa de los rendimientos del hombre en su actividad, aunque se complementa la visual -táctil -auditiva. En ambos casos tiene lugar la compensación en el proceso de la actividad dirigida por el hombre, dada por sustitución, reestructuración o del fortalecimiento de las funciones dañadas o alteradas mediadas por el lenguaje.

En dependencia del contenido y las condiciones de vida y de desarrollo, la compensación de la discapacidad visual constituye una necesidad biológica y social, la cual se realiza mediante distintas vías y medios:

- La estimulación de los analizadores auditivo, táctil, motor y otros, en el proceso de la actividad práctica, sobre la base de la creación de enlaces condicionados.
- La utilización e integración de los diferentes analizadores del sistema funcional sensitivo en el conocimiento de las características de un objeto, fenómeno o proceso determinado.
- La formación dinámico complejo de las relaciones entre el primer y segundo sistema de señales que permita la realización de una u otra actividad concreta mediado por la integración de los diferentes sistemas corticales y la participación del lenguaje. En el proceso de compensación el papel fundamental lo juega el segundo sistema de señales: el lenguaje.

El lenguaje juega una función compensatoria en la actividad y comunicación de las personas con discapacidad visual. De ahí que se reconozca por la comunidad científica, que el lenguaje además de sus funciones: comunicativa, cognoscitiva y

reguladora, juega una función compensatoria, la cual le permite a la persona con discapacidad visual sustituir aquellas sensaciones o imágenes incompletas o limitadas que no han sido reflejadas en forma integral mediante la vía de acceso que utiliza la persona con una ceguera o baja visión.

Los medios y procedimientos de compensación varían en dependencia del contenido y de las condiciones de la actividad práctica de aprendizaje y laboral, así como del estado funcional del sistema nervioso central y de las características psicológicas de la personalidad de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad visual. Ellos están en condiciones de conocer el mundo que les rodea, si utilizan para ello todas sus fuerzas y como resultado de su actividad cognoscitiva, de aprendizaje pueden organizar su vida personal y social de forma independiente.

Las consecuencias psicológicas, pedagógicas y sociales para las personas con una pérdida total de la visión o una disminución severa de la visión se reflejan en todas las esferas de su vida, ya sea en la familia, en el trabajo, en su vida personal, política, cultural, en las relaciones sociales que establecen. Es precisamente aquí donde juega un papel importante la sociedad, la cual debe crear las condiciones de desarrollo necesarias para su educación y formación con vista a la preparación para la vida y donde la preparación de los diferentes contextos de actuación: familiar, escolar, comunitario, de la sociedad en general constituye una determinante en este proceso: la participación activa en toda la vida social. Una participación que rebasa los conceptos de integración e inclusión social., conceptos de igualdad, equidad desde que se nace.

Esta preparación radica primeramente en el dominio de los conocimientos acerca de las posibilidades de desarrollo físico y psíquico, de sus capacidades a la hora

de enfrentar soluciones a diferentes tareas, ya sean laborales, familiares, culturales, deportivas, recreativas, entre otras.

Desde una concepción dialéctico - materialista se destacaron los trabajos de la escuela histórico - cultural, los que desempeñaron un papel importante en la demostración de las posibilidades de educación y desarrollo de estas personas con una discapacidad visual. Se destacan los trabajos realizados por Vigotsky, Séchenov, entre otros, al destacar que el estudio de la ceguera y otros defectos permitían penetrar en la esencia de las manifestaciones patológicas y normales de la psiquis.

El planteamiento Vigotskyano que ante un cambio somático, la función bio-social adquiere una connotación específica, pues el defecto implica una desviación del tipo biológico estable, que altera la maduración, la compensación debe dirigirse a lograr la convergencia entre ambos, con métodos indirectos como en el caso del aprendizaje de la lectura y la escritura mediante el sistema Braille, entre otros.

Otro elemento importante a destacar desde esta posición de un valor incalculable para el desarrollo integral de la personalidad de las personas con discapacidad visual es el análisis de la estructura sistémica del defecto primario, secundario y terciario, de la comprensión de la esencia del defecto y su influencia en el resto de las funciones psíquicas superiores; este hecho permitió plantear el carácter determinante de los factores sociales en la educación y el desarrollo de las personas con discapacidad. Esto lleva a reflexionar sobre el hecho de que las necesidades del desarrollo de estas personas no son un problema biológico perceptual, sino que es eminentemente social.

Para comprender el desarrollo integral de la personalidad del niño con discapacidad visual como una espiral, que evidencia cambios cualitativamente superior en las diferentes etapas de su vida como resultado de una educación de calidad, es importante se consideren las siguientes exigencias:

- La interacción de la persona con discapacidad con la sociedad, sean padres, familiares, coetáneos, amigos, compañeros de estudio o de trabajo, vecinos, en general, la miembros de la sociedad.
- La variabilidad en las formas de expresión según los periodos de desarrollo del niño, adolescente, joven o adulto.
- Dominio, conocimiento y caracterización de las necesidades y potencialidades de desarrollo de la persona.
- Estimulación y respeto de las vías de acceso al aprendizaje que utiliza.
- El concepto que de sí mismo tenga o desarrolle la persona, así como de la concepción de las necesidades y posibilidades del desarrollo de la persona con discapacidad visual tengan los que le rodean.
- El grado de profundidad e impacto en lo individual estará en dependencia del concepto que acerca de sus necesidades y potencialidades tengan los demás.
- Las diferencias individuales, la diversidad de las particularidades y especificidades del desarrollo.
- La voluntad de los gobiernos para disponer un sistema de atención que exija preparación en los mediadores sociales competentes para garantizar una educación de calidad.

El desarrollo de la persona con discapacidad visual se debe comprender en una espiral en la cual se entrelazan e imbrican en una unidad dialéctica la alteración visual en el plano biológico en estrecha relación con el plano psicológico de la personalidad, mediada por la interacción social e instrumental, que por tanto se expresará en determinadas peculiaridades del desarrollo en la niñez, adolescencia y adultez.

Los conocimientos acerca del desarrollo visual han avanzado desde el punto de vista clínico, oftalmológico y óptico, lo que ha impactado directamente en las concepciones educativas acerca de las posibilidades de utilización de la visión. Estas posiciones han evolucionado en forma significativa en los últimos veinte años; evidencian un cambio en la educación de la visión, que hoy solo ha tenido su impacto fundamental en la educación de los niños con baja visión, en particular con estrabismo y ambliopía, pero requieren de una atención consciente por el maestro desde la educación preescolar y primaria respectivamente y la familia.

Es importante significar que en el caso de la visión, la presencia de una patología en cualquiera de las estructuras del sistema visual puede traer como consecuencia formas de expresión diferentes en cuanto a la gravedad y complejidad de las alteraciones a nivel biológico, psicológico y social como relaciones sistémicas.

Según el mecanismo fisiológico de la visión se estima que el estado de la agudeza visual, el campo visual, la visión binocular, la refracción, la visión cromática constituyen criterios oftalmológicos de un alto valor para el diagnóstico psicopedagógico, comprendido como un proceso de evaluación e intervención escolar.

Se patentiza la dinámica a considerar en la relación entre lo clínico, lo psicológico con aquellos procesos pedagógicos y didácticos, sus condiciones y características para propiciar el desarrollo de las percepciones visuales conjuntamente con el lenguaje integralmente y que este influya con elevados rendimientos en el resto de los procesos de aprendizaje y de preparación para la vida.

A continuación se tratan algunos criterios de interés que pueden resultar muy importantes para llevar a cabo el proceso pedagógico en la educación de los niños en la etapa temprana y preescolar y escolar.

La ubicación visual de un objeto en el espacio depende del área de la retina que él mismo estimule, es decir que un objeto en el espacio estimula la retina y tiene lugar la dirección visual, ya que cada área retiniana posee una dirección visual y

un valor motor. La fóvea posee dirección visual principal. Las áreas retinianas cuya estimulación determinan direcciones visuales y valores motores semejantes se denominan puntos o áreas correspondientes. El punto retiniano correspondiente se ubica desde la fóvea hasta la periferia del campo visual.

La agudeza visual es la capacidad que tiene el ojo de identificar un objeto en el espacio según sus características a una distancia determinada; esta se evalúa por separado en cada ojo tanto de cerca como de lejos. Este constituye el primer indicador de visión; puede coincidir en ambos ojos o ser diferente. Una dificultad en la ausencia de visión, de la percepción de cerca, de lejos o una diferencia de visión en ambos ojos significa una alteración o trastorno visual, de significación para el desarrollo de la personalidad.

El campo visual. La reducción del campo visual implica reducción de la visión periférica fundamentalmente. Esto tiene un alto valor para el desarrollo de la personalidad como son los indicadores de autovalidismo, independencia y seguridad de sí mismo, el aprendizaje de la lectura y la escritura, la orientación y la movilidad se implican directamente en estos rendimientos.

Para que se dé la visión binocular tiene que existir correlación motora, relajación, sensorialidad normal, fijación del ojo con la fóvea, los centros corticales y vías normales. La visión binocular requiere de fijación bifoveal simultánea, formación de imágenes semejantes del mismo objeto, proyección de dichas imágenes en la misma dirección e integración en una sola sensación.

La pérdida de la binocularidad significa repercusiones en el aprendizaje y la conducta de los niños, por la pérdida de la visión de profundidad. Los casos congénitos no llegan a fusionar. En estos casos requieren de tratamiento

psicológico, social, estético, baja estima, trastornos psicomotores como por ejemplo no gatean, lateralita cruzada, trastornos del sueño, enuresis y tartamudez.

La percepción del color. Los colores son una característica particular de los objetos, y fenómenos que rodean al hombre, son parte del medio que nos rodea natural y social, transmiten significados al hombre acerca de ciertos procesos naturales pero también sociales, utilizarlos son parte del contenido de la comunicación. Determinar si un niño percibe o no el color constituye también una necesidad educativa y se considera un indicador de aprendizaje de un niño en las primeras edades.

Estas características constituyen aspectos esenciales a dominar por el maestro como parte de una cultura integral en la comprensión de las características de su aprendizaje, necesidades y potencialidades en su alumno y en el desarrollo integral, cada maestro cuando es preguntado por qué mi alumno tiene ese comportamiento y busca las causas, debe considerar en primer orden un estudio clínico- oftalmológico de la visión. La práctica ha demostrado muchas veces que en una consulta oftalmológica se ha resuelto el problema de un niño.

Desviación del eje visual Cuando el ojo es desviado la luz no se proyecta en la zona de la retina de más percepción, que se llama fóvea, donde se encuentra ubicada la mayor cantidad de conos. La luz se proyecta fuera de la fóvea. La retina se encuentra formada por conos y bastones, los primeros encargados de la percepción del color, la forma y los segundos de la visión nocturna. El ojo desviado nunca podrá desarrollar visión foveal normal, presenta dificultades para la percepción de colores y se desarrolla por tanto una fijación excéntrica.

Se ha demostrado que la utilización de la visión no daña su funcionamiento, sino que constituye una estimulación de las funciones visuales y potencia la capacidad visual del hombre en la actividad, donde se desarrollan estas funciones, en la interacción con objetos y fenómenos que le rodean. Sin embargo, el trabajo y esfuerzo visual sin los medios ópticos y no ópticos recomendados de acuerdo a

las características individuales traen consecuencias negativas para el logro de los objetivos propuestos, tanto para el aprendizaje como para la conducta.

La inclusión de un currículo específico está dada por la necesidad de algunos aprendizajes específicos a los cuales nos referiremos a continuación. Iniciamos la explicación con asignaturas comunes para alumnos tanto con baja visión como con ceguera:

Mecanografía en tinta: Este programa les facilitará adquirir las habilidades para el uso correcto del teclado lo que les facilitará un mejor acceso a la computación y a niveles superiores de enseñanza. Se imparte con una frecuencia en 2do, 3ro 4to 5to y 6to grados. Se inicia en forma experimental en el primer ciclo en correspondencia con las condiciones creadas en cada centro. De trabajarse para ello el laboratorio de computación se utilizará un Programa accesible especial para la enseñanza de la mecanografía.

Habilidades de la vida diaria (HVD): Se entiende por HVD aquellas que le son necesarias a todos los niños para la realización de las tareas de autocuidado actividades sociales, y de comunicación.

Existen dos razones primarias para enfatizar la importancia de estas actividades como parte del programa total:

1. Todas las personas necesitan adquirir habilidades varias para facilitar su desempeño y desde el momento que las personas ciegas o con muy pobre visión no pueden adquirir éstas por imitación, la enseñanza de estas habilidades debe ser parte del programa educativo.

2. La auto imagen del niño y sus sentimientos de aceptación social dependen de su capacidad para desempeñarse en la misma forma que lo hacen sus compañeros videntes.

Es muy importante que el niño ciego o de baja visión adquiera desde pequeño los hábitos correspondientes por lo que de de 1ro a 4to grados se trabaja en un adecuado seguimiento para el diseño de las estrategias en las que se ha de involucrar a la familia y en los casos de alumnos internos, al personal del área de internado. Nos referimos a hábitos de control corporal, alimentación, vestirse y desvestirse., higiene personal.

En el plan de estudio aparece en los grados 5to y 6to con una frecuencia semanal. Se trabajan las áreas de higiene y arreglo personal, vestido, adiestramiento en la mesa, actividades del hogar (lavado, planchado, preparación de alimentos, cuidados al bebé). En correspondencia con las habilidades alcanzadas se dedican frecuencias individuales o colectivas.

Orientación y Movilidad (OM). El entrenamiento en OM puede prolongarse a lo largo de toda la estancia en la escuela incluyendo la escuela regular ya que se enseña al niño lo que le es importante en un momento determinado. sus objetivos se dirigen hacia el logro de una movilización de una forma independiente, orientación correcta, obtención de confianza en sí mismo y en sus posibilidades, ejercitación al máximo los sistemas funcionales de Iso analizadores y en particular de la visión residual. Durante la escolarización se imparten lo que llamamos habilidades formales en orientación y movilidad las que incluyen técnicas sin y con auxiliares de movilidad como son: en el caso de las primeras: utilización de puntos de referencias, de puntos de información, técnicas de protección personal -alta baja, de seguimiento al tacto, localización de objetos caídos, de claves sensoriales y de orientación y familiarización en interiores.

Mientras en el caso de las segundas se encuentran: técnica de guía vidente, de movilidad con auxiliares prebastón, de movilidad con bastón, otros auxiliares de movilidad y planos de movilidad

Existen otras técnicas con auxiliares que no se tratan por no contarse en nuestro medio con las condiciones para su aplicación como son los perros guías y los medios electrónicos.

Frecuencias para el entrenamiento efectivo en Orientación y Movilidad.

En Orientación y Movilidad no se necesita para algunas técnicas del establecimiento de frecuencias específicas sino que muchas de estas técnicas se aprenden en determinados contextos y para muchas de ellas es el aula el contexto ideal, es decir que para cada habilidad se requiere de un contexto.

Primero se debe evaluar al escolar y a partir de esa evaluación se debe preparar un programa consistente que provea las habilidades necesarias para que pueda llegar a ser una persona con movilidad segura, eficiente e independiente. La elaboración del programa de entrenamiento que comprende salidas fuera de la escuela debe incluir el tiempo que el docente emplea en sus traslados, además del tiempo específico del entrenamiento.

Para los escolares del nivel primario pueda movilizarse adecuadamente, debe aprender y comprender conceptos y habilidades que no son fáciles de manejar sin un entrenamiento consistente y frecuente.

Para los escolares de 5to y 6to grados la enseñanza puede ampliarse para llegar a áreas más amplias de la comunidad, incluye cruces de calles, por lo que el tiempo para esto debe ser contemplado.

Es necesario que se trabaje en función del entrenamiento de los escolares que continúan estudios en otros niveles de educación. Para ello se ofrecerá el servicio desde el centro de recursos previa coordinación con la institución donde

estudia a fin de garantizar el tiempo necesario para su entrenamiento hasta tanto requiera de este servicio.

El trabajo individual y grupal.

Después de horas de instrucción en grupo se comienza con el trabajo individual. Los maestros determinan en qué momento los escolares requieren atención individual, ya que enseñar algunas técnicas en grupo no es del todo provechoso, pues cada estudiante está a un diferente nivel conceptual con respecto a su habilidad para movilizarse. Por ejemplo: se puede enseñar a los niños diferentes itinerarios con escolares de los grados inferiores, sin embargo después es necesario hacerlo individualmente.

La adquisición de una eficiente movilidad requiere una extensa e intensa preparación. La enseñanza de conceptos básicos se relacionan con el movimiento del cuerpo en el espacio, el desplazamiento seguro e independiente y la adquisición de habilidades que se refieren al logro de movimientos ágiles y gráciles. A medida que los alumnos adquieren conocimientos acerca de su cuerpo y su relación con los objetos del medio, se les puede enseñar a movilizarse dentro de su medio inmediato sin necesitar ayuda.

Especificidades del currículo solo para escolares ciegos

- Escritura plana
- Estenografía Braille:
- Musicografía Braille. Se imparte a partir de 3er grado con una frecuencia semanal.
- Especificidades en escolares con baja visión

La rehabilitación visual y la incorporación de las actividades de estimulación /rehabilitación visual al plan de estudios podrá disminuir otros problemas de aprendizaje. Es importante considerar los siguientes aspectos:

- Determinación del funcionamiento visual que permita diseñar planes individuales de intervención.

- Entrenar al escolar en el empleo de las ayudas ópticas y no ópticas.
- Realizar entrenamientos de la lectura con y sin ayudas.

Muchas de las destrezas y habilidades para favorecer la estimulación visual que se trabajan tienen un tratamiento en la clase y en cada una de las actividades curriculares y extracurriculares contempladas en el currículo ordinario para los alumnos del mismo nivel. Otras exigen de la escuela una dedicación especial, por tanto debe tenerse en cuenta una frecuencia como mínimo de 1ro a tercero (colectivo o individual) Debe contribuirse a que se desarrolle una nueva actitud en el aula hacia la “visión”. Es igualmente importante que el entorno inmediato se organice de tal manera que sea lo más estimulante posible en el aspecto visual.

Consideraciones sobre el uso de las ayudas no ópticas en alumnos con baja visión como parte del entrenamiento específico.

Las ayudas no ópticas son importantes ayudas visuales que no usan lentes de aumento para mejorar la función visual. Estas ayudas mejoran las condiciones del entorno mediante el aumento del tamaño del cuerpo de las letras, los números y los símbolos del texto, mediante colores para potenciar el contraste, iluminación y lámparas, tiposcopios y visores para controlar la intensidad de la luz y el deslumbramiento, y mediante lentes de absorción y filtros.

Las ayudas visuales no ópticas complementan, suplementan o sustituyen a las ayudas ópticas., deben introducirse desde las primeras etapas de la escolarización. Las mesas con tapa reclinable y los atriles permiten trabajar a distancias cortas e influyen en una mejor postura. A los niños se les entrena en el uso de las ayudas no ópticas las que mejoran la función visual sin hacer uso de las

lentes, y en ocasiones resultan más útiles que las propias ayudas ópticas. Nos referiremos a algunas de ellas:

Macrotipo El macrotipo permite que los niños puedan leerlos sin la utilización de las ayudas ópticas. Para los niños en edad escolar de los cursos superiores, los libros en macrotipo tienen sus ventajas y sus desventajas. En los primeros cursos, lo habitual es el macrotipo, pero en los niveles superiores los libros en macrotipo son pesados y difíciles de manejar y, a menudo, no existen en todas las asignaturas. Se recomienda la lectura de los textos convencionales usando una ayuda óptica o una lupatelevisión.

Es importante tener en cuenta que:

- No todas las patologías responden bien a una ampliación de imagen.
- Los casos de pérdida intensa de la visión periférica o de escotomas centrales de gran tamaño responden mal a la imagen ampliada. Por ejemplo: retinosis pigmentaria, con escaso campo visual, glaucomas con gran pérdida del campo visual con escotomas.
- La tendencia educativa recomienda la utilización de auxiliares para la baja visión como método para la ampliación de la imagen. No obstante, en ausencia de ayudas ópticas la fotocopiadora puede servir de auxiliar siempre y cuando la patología responda a la ampliación de imagen.
- Los textos con tipografía ampliada o macrotipos pueden resultar cómodos y sencillos de leer para algunas personas, pues el campo visual es menos restringido y la distancia de trabajo es mayor. Sin embargo, utilizar libros con tamaños normales y ayudas ópticas tiene muchas ventajas; se puede acceder a cualquier libro y son más baratos y manejables.

Intensificación del contraste. Se aconseja el uso de material de lectura de gran contraste, pero no siempre es posible o asequible. Para aumentar el contraste en textos borrosos, o cuya tinta ha ido desapareciendo (copias, fotocopias), se recomienda colocar una hoja de acetato ámbar o amarillo sobre la página, hacer la fotocopia más oscura posible del material o probar un filtro en amarillo pálido sobre las gafas de lectura. El filtro amarillo no es quizá tan eficaz para

niños con cataratas nucleares en ámbar que ya tienen un filtro en sus propias lentes. De hecho, su agudeza puede reducirse con un filtro adicional. Los niños con degeneración macular responden a los filtros amarillos, de la misma forma que los pacientes con glaucoma y opacidades corneanas.

Un tiposcopio utilizado como guía para líneas, o para aislar el material de lectura reduciendo la dispersión de la luz reflejada en la superficie de la página, es sorprendentemente eficaz para pacientes con cataratas. El tiposcopio es también un excelente accesorio para pacientes con dispersión macular, para mantener su orientación hacia la línea de texto en tinta.

Es además recomendable a la familia el uso de colores contrastados en el interior de su casa para las posiciones de los indicadores, la comida en la fuente, los muebles y las áreas de trabajo de la cocina. En el exterior debe observarse el contraste para escalones y puertas.

Es frecuente encontrar folletos y revistas en colores que una persona con deficiencia visual ya no puede distinguir (como marrón sobre amarillo, rojo sobre gris, o verde sobre azul). Subrayamos que el contraste más eficaz para los pacientes con baja visión es el negro sobre blanco o el negro sobre el amarillo.

Iluminación (ayuda no óptica más importante para las personas con baja visión). El ajuste de la luz y la selección de la mejor iluminación deben formar parte de la presentación de las ayudas y del período de rehabilitación. Al contrario de lo que suele creer la gente, no siempre a mayor cantidad de luz se obtiene una mejor visibilidad, es decir no siempre una mejor iluminación es la más fuerte. La selección debe basarse en la respuesta al propio niño. Requieren de iluminación media –baja las acromatopsias, las aniridias, algunos tipos de cataratas, y el

albinismo. Prefieren una iluminación media- alta la atrofia óptica, la degeneración macular y la retinosis pigmentaria.

Durante la valoración del niño durante las pruebas de visión y la lectura se realiza el ajuste de la iluminación. En el caso de la escritura se velará la sombra por el lado de la mano con que se escribe.

Debe considerarse la posibilidad de lentes de absorción siempre que unos ojos sensibles se expongan a extremos luminosos". Además de las gafas de sol, se deben usar instrumentos sencillos, como gorros con visera para evitar el deslumbramiento sobre la cabeza. Cuando la superficie de una página produce deslumbramiento, el tiposcopio sirve para eliminarlo en su mayor parte.

Atriles para la lectura. Los niños deben contar con atriles ajustables que les acercan el material a los ojos, de modo que las manos queden libres.

Aspectos importantes al prescribir una ayuda óptica:

El programa de Rehabilitación Visual, tiene como objetivo la prescripción de ayudas ópticas y no ópticas para optimizar el resto visual de la persona. La prescripción de ayudas ópticas en niños, presenta una serie de aspectos específicos que no podemos olvidar, y no se puede precisar la edad cronológica que sirva de referencia exacta para iniciar al alumno en su uso. No obstante, hay una serie de factores que es necesario tener en cuenta al planificar el programa

- El niño tiene que necesitar la ayuda, de lo contrario existen pocas posibilidades para un buen uso
- Es importante que sean funcionales, es decir tiene que encontrar un sentido práctico en su utilización
- Deben ser sencillas y fáciles de manipular
- Se precisa de algunas habilidades que se relacionan con la reducción del campo, la exploración el rastreo el seguimiento y el cambio de renglón.

Es importante que el niño conozca que debe habituarse a distancias más cortas de trabajo, a campos reducidos y a distancia fija. Las ayudas se revisan a medida que el niño explora las combinaciones de los instrumentos ópticos y no ópticos. Así se ajusta la iluminación y se introducen los atriles, se exploran las ayudas para escritura y se ofrece en algunos casos el macrotipo.

Las ideas antes formuladas permiten fundamentar la atención educativa de los escolares con discapacidad visual por ceguera o baja visión desde el enfoque histórico cultural del desarrollo humano en la dialéctica entre lo biológico y lo social, lo colectivo y lo individual. Precisamente, estas tienen una amplia discusión actual en el contexto nacional e internacional en las ciencias pedagógicas, en particular de la educación especial de los niños con discapacidad en los diferentes modelos educativos: regular o especial que participan en su formación y preparación para la vida.

El análisis de esta discusión debe partir desde la comprensión de que la visión y su desarrollo constituyen procesos de aprendizaje que requieren ajustarse a las vías de acceso al conocimiento de la persona ciega o con baja visión, la evolución de estas concepciones en el pensamiento pedagógico, la mirada desde la complejidad, interdisciplinariedad, personalidad y la preparación de los mediadores, disposición y voluntad para cumplir su rol: en la familia, la escuela y la sociedad en general. De ahí que estos fundamentos se constituyen en los contenidos de la formación docente para la atención educativa a los escolares con discapacidad visual.

Bibliografía

- Castro R. F.: Fragmento del discurso pronunciado en la Escuela Especial Abel Santamaría, publicado en Granma 2003
- Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y Salud (2001). Editorial Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales IMSERSO Madrid, España Pág., 16
- Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y Salud (2001). Editorial Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales IMSERSO Madrid, España Pág., 16
- Barraga, N. (1997) Textos reunidos. Segunda edición revisada y ampliada: - Organización Nacional de Ciegos Españoles, Madrid. España. Pág. 66
- Ibídem. Pág. 66
- Borges, S. (2 011).Artículo. La educación de personas con necesidades educativas especiales. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, CubaCasanova R (1992). Estudios sobre Educación Especial. ONCE Madrid, España Pág.35
- Caraballo D. Historia de la educación de las personas con discapacidad visual en Cuba. Tesis Doctoral, La Habana, 2012
- Cron, 1997 Citado por N. Barraga Textos reunidos .Segunda edición revisada y ampliada: Organización Nacional de Ciegos Españoles, Madrid. España. Pág. 66
- Hernández P. C. Una concepción teórico metodológica para el diagnóstico del aprendizaje de los conceptos en niños con discapacidad visual. Tesis Doctoral, La Habana, 2003
- Hernández P. C. Desarrollo de las concepciones educativas de las personas con discapacidad visual. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2011
- Litvak Tiflopsicología. Editorial Moscú, 1990
- Vigotsky LS. Obras completas. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación La Habana, 1989

La atención educativa a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a la sordoceguera y al implante coclear. Un modelo pedagógico

Dr.C. Tatiana Ckout (16)

Dr. C Daysi Almenares Moreno (17)

Resumen

La modelación de las condiciones educativas para estimular las potencialidades de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a la sordoceguera y al implante coclear es se esboza en este artículo desde los presupuestos de la escuela Socio-histórico-Cultural. Se destaca la importancia del diseño y del desarrollo de las estrategias para el aprendizaje del niño y la preparación para su futura vida social a partir de la comprensión psicopedagógica de las necesidades que genera la sordoceguera y el implante coclear cuando la variabilidad en el desarrollo de los niños y niñas es tan significativa.

La Educación Especial cubana ha respondido a las exigencias de la contemporaneidad y desde la interpretación pedagógica, humanista y optimista ha permitido en los últimos años extender la atención a los menores con necesidades cualitativamente más complejas, entre ellos los niños y adolescentes sordociegos.

Los mismos requieren un abordaje educativo diferente, donde la diversidad emerge como uno de sus principios esenciales. Las políticas pedagógicas y sociales cubanas, dirigidas a la atención de los niños con esta compleja discapacidad , coinciden con los cambios que se están operando en las últimas dos décadas en diferentes países del mundo en el torno a la atención educativa de

los niños con necesidades educativas especiales para dar la respuesta a la diversidad y a la necesidad de apertura de nuevos modelos enfocadas en la plena participación y el aumento de igualdad de oportunidades para estos, a partir del reconociendo de su derecho a la educación como un aspecto inherente para el desarrollo humano. (La Declaración Universal de Derechos Humanos en el año 1948; Plan de Acción de Salamanca, 1994; Cumbre de las Organizaciones no Gubernamentales (ONG) sobre Discapacidad en Beijing de 2000, entre otros).

Desde la perspectiva actual de la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el mes de marzo del 2007, en su Artículo 1 se plantea como propósito *“promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente”*¹..., la Educación Especial Cubana se pronuncia por la necesidad de elevar el nivel de la conciencia para la atención educativa de los niños y adolescentes sordociegos y trabajar por alcanzar una mejor preparación de los docentes y de las familias, así como la sensibilización de la opinión pública hacia esta discapacidad.

Inicialmente la atención educativa para los niños con sordoceguera se efectuaba a nivel de las experiencias pedagógicas aisladas. A partir del año 2003 se inician las primeras investigaciones, relacionadas con la atención educativa de los niños y adolescentes con esta discapacidad, destacándose entre ellas las de Bosh D.(2003), Chkout T. (2003); y Espinosa M. (2004); Tamayo R. (2006); Barbán Y. (2008); entre otros, y existe una coincidencia en sus trabajos al plantear que este proceso se encuentra en cambio, su esencia misma está en su carácter transformador e innovador y está en estrecha relación con la realidad educativa, afirmando una vez más que la educación del hombre constituye el centro de interés en la política² educativa en Cuba, y contribuye al desarrollo social y al propio desarrollo del ser humano.

¹ Eroles, C. Los derechos de las personas con discapacidad. Universidad de Buenos Aires. 2008. P 39.

La atención a los niños con sordoceguera constituye actualmente uno de los mayores retos y desafíos del Plan de Acción Nacional para las Personas con Discapacidad. Es un proyecto social, que se materializa con un enfoque multifactorial, multidisciplinario e intersectorial. Sin embargo, los resultados de las investigaciones y de las experiencias pedagógicas que han desarrollado algunos profesionales cubanos llevan a la reflexión acerca de que el abordaje educativo de los niños con sordoceguera requiere de las acciones específicas, donde la comprensión de *“ser diferente no es un defecto, sino algo valioso, que ofrece un nuevo marco educativo en el cual la diversidad emerge como uno de sus principios esenciales.”*¹

En este sentido, reconocer y asumir la diversidad en el contexto educativo de los niños con sordoceguera significa comprender, respetar y aceptar las múltiples singularidades e individualidades que estos puede presentar, lo que debe ser reflejado en los modelos a utilizar para su atención educativa.

Desde una concepción de educación desarrolladora, del enfoque histórico cultural de la Educación Especial cubana se puede considerar que *“sordoceguera es una discapacidad que puede presentar un ser humano, al poseer de manera combinada una pérdida significativa o total de la audición y la visión, que genera una forma peculiar de comunicación con el mundo que le rodea, utilizando todos los analizadores conservados con énfasis en el tacto, lo que le posibilita a partir de sus potencialidades el aprendizaje, el lenguaje, la orientación y la movilidad, así como su integración social”*.² (Chkout T, 2007) 3

¹ Jiménez P: De Educación Especial a Educación en la diversidad, Ediciones Pontón Caribe S.A. Ediciones Aljibe. SL, Málaga. 1999, p. 48. 3 Chkout, T.

² Atención educativa a niños y adolescentes sordociegos. Editorial Pueblo y Educación. 2007. P 29.

Algunas características de los niños con sordoceguera.

La clara definición desde el enfoque histórico cultural del concepto de sordoceguera permite delimitar las particularidades de los niños con esta discapacidad desde una concepción educación desarrolladora en el proceso de elaboración del Modelo para la atención educativa de estos educandos. La revisión bibliográfica especializada (Mescharikov A, 1974; Van Dijk, 2000; Álvarez D, 2007) las investigaciones y experiencias pedagógicas de los docentes cubanos (Tamayo R, 2005; Espinosa O, 2007, entre otros) y las observaciones propias, han permitido a la autora desde una óptica optimista sistematizar las principales características psicopedagógicas de los niños con sordoceguera y determinar sus potencialidades y necesidades a tener en cuenta al concebir el Modelo para la atención educativa para niños con esta discapacidad.

La práctica educativa cubana evidencia que estos niños poseen potencialidades para aprender, necesitan servicios de apoyo y ayudas especializadas de la escuela, la familia y la comunidad, para llegar a una óptima comunicación con el medio donde conviven. Estos niños, privados total o parcialmente de dos sentidos de la distancia: visión y audición, pierden la mayor parte de la información sobre el mundo que lo rodea (más de 80%), o la tienen en forma distorsionada, lo que significa que no siempre se ajustan a la realidad del contexto social en que viven.

De no tener una educación desarrolladora que le permita la conexión inmediata con el medio que los rodea, no se producirá un desarrollo integral de su personalidad desde el punto de vista físico, psicológico, social y cultural; o sea independientemente de las limitaciones del acceso a la información del medio en que viven, y las frecuentes manifestaciones de inseguridad, pasividad o autoagresión, los niños con sordoceguera poseen grandes potencialidades para utilizar el tacto, el gusto y el olfato, las cuales con una estimulación oportuna pueden convertirse en fortalezas para el desarrollo integral y la conexión con la sociedad. Al principio, estos niños presentan muchas dificultades para identificar

estas fortalezas, pero con la estimulación sensorial sistemática aprenden a utilizarlos como puentes para su ubicación en el contexto social. La mayoría de los investigadores coinciden al respecto acerca de las potencialidades de estos educandos (Sánchez I, Camacho E, Álvarez, D. entre otros), considerando que ellos:

- Pueden aprender a utilizar el tacto como una vía esencial para el desarrollo intelectual, las relaciones sociales y como instrumento para mantener el contacto con la realidad. Sus primeras comunicaciones recibidas a través de la piel tienen gran influencia para el aprendizaje de la lectoescritura. A través del tacto además, comprenden el entorno y desarrollan sistemas alfabéticos y de signos para la comunicación. El uso constante del mismo para obtener información del entorno desarrollará en ellos hábitos que propician la capacidad de acceso a la información del contexto en que se desenvuelven. La utilización del tacto para el aprendizaje se efectúa no solamente a través de las manos, sino del todo el cuerpo. El tacto ayuda al niño con sordoceguera a manifestar las expresiones de cariño, de amistad, de tristeza y conocimiento de su cuerpo. El uso constante del tacto para obtener el acceso a la información sobre el mundo que le rodea, permite también estimular de manera permanente los procesos de razonamiento y de memoria.
- Pueden además aprender a utilizar el olfato como vía de comunicación para establecer relaciones humanas, lo que facilita la orientación espacial y la ubicación funcional social (olor de la cocina, del cuarto, de la calle), así como la prevención de los peligros (olor de gas, de humo, de sustancias químicas...). Esta fortaleza tiene un valor extraordinario para estrechar la vida afectiva (reconoce por el olor característico del cuerpo, perfume, crema

de las personas con quien estudia y vive). La estimulación del olfato contribuye el desarrollo de la memoria y procesos del razonamiento (por el olor recuerda los objetos o hechos, reconoce las frutas, flores, entre otros). En general, los niños sordociegos tienen poco desarrollado este sentido, por lo que hay que prestar mucha atención a su desarrollo.

- Pueden aprender a utilizar el gusto, lo que contribuye al desarrollo de sus emociones (los sabores de las comidas), a la comprensión de los conceptos abstractos (caliente, frío, suave, duro, amargo, entre otros), favorecen a la aparición de las preferencias de su gusto, ayudan a escoger y desarrollar las habilidades domésticas elementales. Con una intervención que compensa la falta de la percepción de los estímulos externos pueden llegar a elaborar un modelo de comportamiento, adaptarse adecuadamente al entorno y desarrollar así su comunicación con el medio.
- Pueden relacionarse con el mundo que lo rodea por diferentes sentidos, para percibir alguna información sobre la realidad, lo que los diferencia en gran medida de niños sordos o ciegos que tienen la oportunidad de utilizar la visión o audición para la comunicación con el medio material y social que lo rodea. Debido a la inexistencia de un lenguaje natural pueden utilizar como fuentes de apoyo diferentes sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.

Sin embargo, estas potencialidades pueden no llegar a su máxima expresión, si en el transcurso del diseño y del desarrollo de las estrategias para el aprendizaje del niño y la preparación para su futura vida social no se toman en consideración la comprensión psicopedagógica de la sordoceguera, especialmente su posible repercusión sobre el aprendizaje. Los niños con sordoceguera son muy heterogéneos y el comportamiento de cada uno de ellos es distinto en dependencia de las características personales, sin embargo, a todos ellos se les puede de manera simbólica ubicar en dos grupos:

-El primer grupo constituyen los niños con sordoceguera congénita, con una combinación del deterioro de la audición y de la visión que les impide el desarrollo normal del lenguaje y los sitúa en condición de aislamiento comunicativo,

necesitan un entrenamiento para utilizar los analizadores conservados, principalmente el tacto, el olfato y el gusto para entrar en conexión con el entorno. Por la importancia que tienen los primeros tres años de vida para el desarrollo del lenguaje, los niños que adquieren la sordoceguera en esta etapa también se consideran funcionalmente sordociegos congénitos.

-El otro grupo lo constituyen los niños con sordoceguera adquirida después de la etapa de la formación inicial del lenguaje. Estos menores ya tienen alguna experiencia de utilizar la audición y la visión en su interacción con el mundo en que viven y por lo general tienen conservada su memoria auditiva y visual. El momento de aparición de la sordoceguera y la estimulación del lenguaje conservado pueden ser decisivos para la calidad de sus habilidades comunicativas.

Es significativo destacar además, que atendiendo a los parámetros relacionados con la comunicación, estos niños pueden estar ubicados en dos grupos: Presimbólicos y Simbólicos. Los niños sordociegos que se encuentran en el estadio presimbólico tienen muchas dificultades para la concentración, no interactúan con el adulto ni con el medio que los rodea, o lo hacen de forma muy elemental.

Estos niños no tienen la conciencia de su propio "yo", no utilizan su cuerpo para conocer el mundo, ni tampoco la audición y la visión residual. Tienen poca discriminación entre sí mismo y el ambiente en que viven a nivel físico y de lenguaje. Están sometidos a una serie de rituales autoestimulantes, consecuencia en general de no saber comunicarse, se relacionan con el mundo y consigo mismo de manera estereotipada, dando la impresión de conductas similares a los autistas, manifiestan conductas hiperactivas o hipoactivas, agresivas o

autoagresivas. Estos niños carecen de autonomía para realizar las actividades de autocuidado y presentan dificultades en el desarrollo de las conductas alimenticias, se cansan con facilidad, no tienen motivación para establecer el contacto con el mundo que les rodea, desconocen lo que hay a su alrededor y pierden grandes posibilidades de la comunicación y el lenguaje, tienen graves problemas para interactuar con el mundo y frecuentemente viven sin saber lo que sucede en su alrededor, pueden llegar a una imitación elemental.

Los que están en el estadio simbólico se comunican con el mundo a través de los objetos y son capaces de generar o imitar gestos o señas sencillas para comunicarse. Estos niños con ayuda pueden desarrollar la comunicación elemental y expresar con gestos naturales sus deseos y las necesidades. Aceptan fácilmente el contacto con el adulto y pueden asimilar formas más complejas de comunicación. Pueden imitar, iniciar espontáneamente las acciones, crear y solucionar problemas, tomando sus propias decisiones.

Es extremadamente importante el conocimiento de las particularidades que pueden presentar los niños sordociegos en el proceso de desarrollo de la comunicación, pues teniendo el intelecto normal, pero sin una comunicación organizada y apoyada por las personas que los rodean, ellos pueden llegar al aislamiento total y su psiquis quedará afectada. Las dificultades de la comunicación, repercuten en gran medida en el estado de la orientación y movilidad de los niños con sordoceguera.

En general, estos tienen retraso en su desarrollo psicomotor, lo que limita su capacidad de movimiento. La falta de información visual y auditiva reduce las experiencias motrices, provoca grandes dificultades en la adquisición de la marcha estable y en la postura. Los niños con esta discapacidad tienen la percepción del espacio de forma distorsionada y presentan serias dificultades en las relaciones espaciales, fundamentalmente en los desplazamientos y en el conocimiento de las características de objetos. Requieren mucho apoyo para el desarrollo de las conductas simbólicas.

Algunos niños con sordoceguera pueden presentar discapacidades motrices significativas, tales como parálisis cerebral. La restricción en el movimiento en este caso no permite la interacción completa del niño con el medio y favorece la aparición de la información parcializada y distorsionada que reciben a través de la comunicación, en la construcción y la adquisición de las destrezas para la vida.

En resumen, todos los niños con sordoceguera se diferencian a partir de las posibilidades que estos tienen para lograr la conexión con el medio en que viven y las potencialidades para el desarrollo del lenguaje en su función comunicativa y del aprendizaje en sentido en general, pero al mismo tiempo todos ellos por las consecuencias del déficit auditivo-visual y posibles patologías asociadas manifiestan afectación severa en diferentes áreas de desarrollo: Comunicación, Orientación y Movilidad, Desarrollo Motor y Psicomotricidad, Desarrollo de los sistemas sensoriales, Desarrollo de Hábitos de Vida, Desarrollo Social, lo que afecta su aprendizaje y plena preparación para la vida y por lo que requieren la presencia de un modelo de la atención educativa que permita englobar de manera integral el desarrollo y aprendizaje de los niños con esta discapacidad acorde con las potencialidades y necesidades de cada uno, con énfasis en el lenguaje en su función comunicativa y orientación y movilidad, como herramientas principales para establecer los nexos con el mundo en que se desenvuelven y prepararlos para la vida social.

Una toma de posición para la atención educativa de los escolares sordociegos

Las concepciones teórico-metodológicas que sirven de sustento al proceso educativo donde se insertan los escolares con necesidades educativas especiales y niños sordociegos en particular, tienen en Cuba un profundo carácter humanista

y optimista como resultado de la contextualización y aplicación de los mejores frutos de la pedagogía, la psicología y las neurociencias, destacándose entre ellos los renombrados aportes del enfoque histórico cultural de Vigotsky y sus seguidores (Leontiev A, Talizina N, Bell R, entre otros), los cuales tienen a su vez como sustento filosófico la concepción dialéctico-materialista, considerada esta como la teoría del conocimiento y fundamento metodológico de todas las ciencias de orientación marxista. La misma reconoce al hombre como un ser social por naturaleza, un sujeto de las relaciones sociales y que la esencia humana no es algo abstracto e inherente a cada individuo, lo que permite valorar al niño con sordoceguera como protagonista y producto de múltiples experiencias en la institución, la familia y la comunidad, demostrando de esta manera que el desarrollo de su cognición es un proceso desde los orígenes sociales hasta su realización individual y por lo tanto debe estar reconocido y no aislado del contexto social donde vive. En la teoría elaborada por Vigotsky existen varios postulados claves que permiten en un adecuado entrelazamiento sostener los fundamentos teórico-metodológicos que han servido de base en esta obra al concebir el Modelo para la atención educativa de niños con sordoceguera en Cuba.

La comprensión del defecto, desde el enfoque histórico cultural contribuye notablemente tanto en la concepción de la atención educativa de los niños con esta discapacidad como en la proyección de estrategias para la labor preventiva, compensatoria y desarrolladora con ellos. Se plantea que para comprender la esencia del desarrollo psíquico de los niños con desviaciones en el desarrollo es necesario conocer la estructura del defecto a partir de la delimitación del núcleo o defecto primario, lo que genera complicaciones de carácter secundario y terciario de no proyectarse la atención educativa que en cada caso se necesita. A partir de esta visión, los defectos están considerados como primarios, cuando se han afectado aspectos importantes y vitales de las funciones psíquicas y se valora que los defectos secundarios surgen como resultado de la inadaptación de los primarios al enfrentarse las personas con desviaciones en el desarrollo a los estímulos del medio, o sea que según Vigotsky L. los defectos secundarios no se relacionan directamente con los primarios, pero sí están condicionados por ellos,

por lo que a partir de la inadaptación de los defectos secundarios surgen otras alteraciones, es decir los defectos terciarios.

La interacción entre los defectos primarios, secundarios y terciarios es muy compleja, sin embargo tiene mucho valor para el diagnóstico cualitativo de las desviaciones en el desarrollo psíquico y posteriormente el diseño de las estrategias psicopedagógicas a seguir en cada caso para lograr la prevención, corrección y/o compensación del defecto. Concretando la teoría de Vigotsky L. acerca de la compensación a partir de la estimulación de las potencialidades del niño con desviaciones en el desarrollo expresado en que cualquier defecto origina, estimula la formación de la compensación, las autoras analiza que en el caso de las personas con sordoceguera la combinación de alteraciones significativas o totales de la audición y la visión, como defecto primario con una estrategia preventiva puede evitar el surgimiento de defectos secundarios y terciarios, que pueden manifestarse en la ausencia de la conexión con el mundo que lo rodea, no utilización de las potencialidades propias para la comunicación, en falta de la orientación y el desplazamiento en los espacios, conductas estereotipadas, entre otras.

Desde esta perspectiva es preciso tener claridad en las diversas combinaciones que se pueden presentar al analizar la estructura del defecto de un niño con sordoceguera, las que se deben tener en cuenta a la hora de proyectar las estrategias psicopedagógicas con el educando a partir de sus potencialidades y necesidades. A modo de ejemplo y desde una perspectiva integradora (clínica y psicopedagógica) la autora de esta investigación operacionaliza una de las clasificaciones de la sordoceguera, más utilizadas en la práctica educativa internacional y en Cuba.

Sordoceguera congénita: La sordera y ceguera total o parcial (de severa a profunda) surgen durante el embarazo. Ante la carencia de la visión y de la audición desde el momento mismo del nacimiento, el niño con esta discapacidad no logra la adquisición de su lengua. Puede aprender un sistema de comunicación mediante la utilización de la información multisensorial acorde con sus potencialidades y necesidades funcionales, para tener contacto directo con el mundo que le rodea. Normalmente se expresan por gestos naturales o símbolos concretos. Pueden llegar a aprender a usar la Lengua de Señas y posteriormente el alfabeto dactilológico, ambos adaptados a la versión táctil. Su comunicación receptiva sería con los mismos sistemas.

Sordoceguera a temprana edad: Pérdida visual y auditiva, (total o parcial de severa a profunda), se produce en el nacimiento o antes de los tres primeros años de vida. El niño está limitado para acceder a la información del medio, la que recibe de manera incompleta o distorsionada. Su comunicación comienza a través de la información multisensorial y el desarrollo de las relaciones significativas.

Sordera congénita con ceguera adquirida: La sordera se produce durante el embarazo y la ceguera posteriormente (total o parcial de severa a profunda). La causa más frecuente es el Síndrome de Usher, sus manifestaciones comienzan por lo general a partir de la edad de ocho a diez años. En dependencia del grado de pérdida de audición este niño puede adquirir la Lengua de Señas, usada por la comunidad sorda y adaptarla a la versión táctil (según la reducción del campo visual o pérdida total de la capacidad visual). Con la desaparición de la visión funcional adapta la Lengua de Señas, completando la comunicación receptiva con lectura labiofacial, mientras sus restos visuales lo permitan. Presenta problemas con la lectoescritura, como consecuencia del retraso en el desarrollo del habla y del lenguaje. Puede alcanzar logros en las actividades de la vida diaria a través de la imitación.

Ceguera congénita con sordera adquirida: La ceguera se produce durante la gestación, mientras que la sordera se adquiere posteriormente (total o parcial de severa a profunda).

Estos niños en su mayoría, tienen desarrollado el lenguaje oral expresivo y usan el Braille, sobre el cual están estructurando el nuevo sistema de comunicación. Por lo general no manejan la Lengua de Señas, sin embargo, la utilización de los alfabetos manuales, por ejemplo, la dactilología, es más provechoso para ellos por tener la posibilidad de mantener la misma estructura gramatical que el lenguaje oral. Desde el momento en que ya no entienden el lenguaje oral, comienzan a utilizar la comunicación táctil. Si la pérdida auditiva no ocurre muy temprano los niños con este tipo de sordoceguera pueden aprender las materias curriculares de la escuela regular.

Sordoceguera tardía: La pérdida de visión y de audición (total o parcial de severa a profunda), surge después del período de adquisición de la lengua. El niño aprovecha al máximo la memoria visual y auditiva y además, se entrena en otros recursos comunicativos, principalmente en el sistema Braille. La comunicación expresiva generalmente es mediante lenguaje oral, sin embargo, la receptiva será mediante la escritura en la palma de la mano o sistemas similares. Las personas con sordoceguera tardía, que pierden la visión y la audición en la adolescencia, juventud o después, por lo general, tienen desarrolladas habilidades comunicativas y de movilidad, por lo que solo necesitan reorientación laboral y adaptación a su nueva condición de vida. Desde esta perspectiva se valora que la educación de estas personas guía y conduce su desarrollo en el proceso de evolución histórico cultural, lo que permitirá su inserción activa a la sociedad, postulado importante a tener en la concepción curricular para esta discapacidad.

Planteando la importancia de la actividad social como génesis del desarrollo del individuo, Vigotsky postula la Ley Genética General como máxima expresión de la influencia de la actividad social en el desarrollo de la psiquis humana y afirma que: *“cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces o*

en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente como una categoría intersíquica, después dentro del niño, como una categoría intrapsíquica".¹ A partir de este postulado el niño sordociego como devenir social debe verse como eje social, protagonista y producto de las múltiples experiencias en la institución, la familia y la comunidad, demostrando de esta manera que el desarrollo de su cognición es un proceso desde los orígenes sociales hasta su realización individual. Este postulado es de gran significación en este estudio, ya que el mismo no solamente demuestra el optimismo respecto a las posibilidades del desarrollo de las personas con esta discapacidad, sino también indica como hay que accionar en los diferentes estadios de su desarrollo.

Sobre la base de la Ley Genética se plantea la noción fundamental de la teoría sobre La Zona del Desarrollo Próximo, la cual conceptualiza como *"la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente problemas y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de un problema bajo la guía de un adulto o bajo la colaboración de otro alumno más capaz"*, o sea es la distancia que media entre los planos intrapsicológico (desarrollo actual ZDA) e interpsicológico (desarrollo próximo ZDP). En su abordaje de ZDP Vigotsky destaca tres elementos principales:

- Unidad de análisis: Tomando para ello la actividad, y más concretamente la acción. La Zona de Desarrollo Próximo no es predeterminada en el sujeto, sino que se crea en la acción, en la interacción. De aquí se desprende que la sordoceguera por si sola no veta la generación de Zona de Desarrollo Próximo, sino por el contrario constituye fuente promotora de la misma.
- Mediación: Fomenta una estrategia interactiva entre los que aprenden niños y adultos, niños y niños, adultos y adultos, estimulando la ayuda, de forma tal que se le tienden puentes al niño sordociego entre lo conocido y lo que debe conocer; en este marco se da la utilización de las estrategias de aprendizaje como mediadoras en

¹ Vigotski Bell R: Educación Especial, sublime profesión de amor. 1996. P. 10 7 *Ibíd*em: P. 11

el proceso de aprendizaje. Es uno de los componentes más comprometidos con el éxito de alcanzar el desarrollo de las potencialidades del niño con sordoceguera y es determinante para proyección de las estrategias correctivas y compensatorias.

- Cambio: Ha de valorarse como resultado de la intervención en la zona de desarrollo próximo, el cambio va operándose, desde la participación guiada con acciones de demostración, posteriormente con acciones de apoyo, y finalmente acciones de orientación, donde se evidencia que lo que ayer hacía solamente con ayuda, hoy puede hacerlo por sí solo y al lograr la independencia estará en condiciones de ayudar a otros, aunque en caso de los niños con sordoceguera mayormente no llegan a la condición de ayudar a otros y casi siempre necesitan un guía-mediador.

A partir de este postulado, la concepción teórica-metodológica de la atención educativa de los niños con sordoceguera está estrechamente vinculada con la utilización de diferentes herramientas que permiten mediatizar sus funciones psíquicas superiores para establecer relaciones con su entorno físico y social, vinculando para este proceso la mediación social (escuela, familia y comunidad, guía-intérprete), mediación instrumental (ayudas técnicas: amplificadores auditivos, máquinas braille, computadoras, espejuelos, lupas, implantes cocleares, equipos de fisioterapia, sondas logopédicas, bastones, entre otros), mediación con signos (braille, señas, objetos de referencia, sistemas comunicativos aplicados a táctil entre otras), mediación anátomo-fisiológica (utilización de los analizadores conservados: el tacto, gusto, olfato, cinestésicos).

La introducción de la ZDP constituye un instrumento de diagnóstico y de evaluación para determinar el estado, el ritmo y las perspectivas del desarrollo

integral del niño con un enfoque optimista y preventiva en la proyección y la ejecución de las estrategias de intervención psicopedagógica, el papel de las condiciones externas sociales y culturales en el proceso del desarrollo de la atención educativa de los niños con necesidades educativas especiales en general y de los sordociegos en particular.

La vigencia de la interpretación del diagnóstico y de evaluación desde la concepción desarrolladora del enfoque histórico cultural está reflejada en numerosas estudios, desarrollados por los investigadores cubanos y adquiere una mayor significación en el caso del niño con sordoceguera, especialmente a partir de la interpretación de la dinámica de interacción de factores biológicos y sociales y su incidencia en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores en niños con esta discapacidad.

El docente debe saber interpretar el diagnóstico clínico del deterioro de la visión y de la audición a partir de la correcta interpretación psicopedagógica del funcionamiento de estos analizadores, donde se toma en cuenta la información que favorece este proceso (factores etiológicos, el momento del surgimiento de la discapacidad, el grado de pérdida sensorial, estabilidad y el deterioro en el funcionamiento de ambos analizadores, repercusión sobre el lenguaje, el aprendizaje de diferentes sistemas comunicativos, así como impacto de las patologías asociadas) y su impacto desde la óptica compensatoria y preventiva en el contexto social donde se desenvuelve el menor con esta discapacidad.

El Modelo para la atención educativa de los niños con sordoceguera, constituye hoy una prioridad del Ministerio de Educación para cumplir con las acciones que le corresponden en el Programa Nacional de Atención a Personas Sordociegos.

Modelo para la atención educativa de niños con sordoceguera

El Modelo de referencia permite en primer lugar proporcionar a las estructuras de dirección y docentes un procedimiento científicamente fundamentado para la atención educativa de los niños con sordoceguera en Cuba. Se conforma en un complejo proceso en el que los objetivos y fines de la educación de estos

educandos condicionan las peculiaridades que esta debe tener para cumplir la misión en la sociedad cubana actual y en los próximos años. Por tal razón, para modelar el funcionamiento de los distintos componentes que garantizan la atención educativa de los niños con sordoceguera fue necesario determinar su esencia, proceso que se operó como resultado de los estudios sobre el desarrollo de esta especialidad en los últimos años, así como en el fin y los objetivos de dicha atención.

Fin del Modelo para la atención educativa de niños con sordoceguera: Elevar la calidad de vida de los niños con sordoceguera a partir de profundización en el estudio de sus potencialidades y necesidades para el desarrollo de la atención educativa integral, y la aplicación de un sistema de influencias pedagógicas, psicológicas y sociales, correctivas y compensatorias, que les permitan la incorporación al contexto comunitario donde conviven. Dentro de los objetivos en la concepción de la atención educativa a los niños y adolescentes con sordoceguera en Cuba se toma en cuenta la necesidad de:

-Propiciar la atención educativa desde una concepción preventiva, correctivo-compensatoria a partir de las potencialidades de los niños y adolescentes con sordoceguera hacia formas socialmente aceptables de reconocimiento de la diversidad y la preparación de los directivos, maestros, especialistas familias y la comunidad para este complejo proceso. -Fortalecer el funcionamiento de la atención educativa de los niños con sordoceguera mediante los nexos con la escuela-la familia-la comunidad y sus modos de actuación a partir de una aceptación de los elementos generales y particulares que caracterizan el desarrollo de estos niños, respetando sus diferencias.

- Promover espacios que permitan fortalecer las diferentes áreas del desarrollo especialmente las de comunicación y de orientación y movilidad, por la importancia que estas representan en su convivencia social.
- Proporcionar mediante diferentes modalidades de atención educativa el aprendizaje de los contenidos significativos del mundo en que convive que permita sentido de identidad personal y preparar para la vida adulta independiente según sus potencialidades.
- En particular el Modelo debe además, contribuir a la preparación del contexto educativo (estructuras de dirección, maestros, especialistas, familias y comunidad) donde se insertan estos educandos, eliminando la tendencia a la sobreprotección, las barreras comunicativas, de orientación y movilidad y cualquier otro obstáculo que dificulte su socialización. El Modelo cubano para la atención educativa de los niños con sordoceguera, se concibe desde el prisma del Enfoque histórico-cultural, tomando como centro a los educandos y considerando sus particularidades (potencialidades y necesidades), lo que contribuye al desarrollo integral de los mismos y los prepara para la vida adulta e independiente en la sociedad donde convive.

Estrategia para implementar el Modelo para la atención educativa a niños con sordoceguera.

La estrategia se considera como medio para contribuir a la transformación de la realidad educativa (la atención educativa de niños con sordoceguera) entendiendo como “un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación”.¹

Asumiendo este concepto, la autora considera que concebir una estrategia para implementar el modelo de atención educativa de niños con sordoceguera significa:

¹ Valle A: Metamodelos de la investigación pedagógica. 2007. P. 16 14

Organizar este proceso a partir de la planificación y el diseño de condiciones educativas (sistema de acciones estratégicas para la preparación de docentes, familias y el entorno donde se insertan los educandos sordociegos a partir de la utilización de recursos y apoyos con diferentes modalidades de atención; servicios especializados, legales y sociales; soportes profesionales y vías de extensión) para lograr la formación del hombre en el seno de la sociedad y de la cultura en que vive, concretando así la Política Educacional actual cubana.

Se consideran en esencia, las potencialidades y necesidades, las aspiraciones y deseos de los educandos, del colectivo pedagógico, de la familia y la comunidad como elementos esenciales en la modelación del proceder en que girará como punto de partida los diferentes componentes de la misma. SOPORTES PROFESIONALES: Incluye la formación, capacitación y superación de las estructuras de dirección, los maestros y agentes educativos (especialistas, guía-intérpretes) que participan en la atención educativa de los niños con sordoceguera.

En este sentido se propone lograr un cambio en sus concepciones teórico-metodológicas con el fin de lograr elevar los niveles de especialización, de competencia profesional y una práctica educativa consecuente con la posición que asuman, para lo cual se proponen las siguientes acciones: -Promoción de las acciones de carácter formativo e informativo que orientan a los directivos y docentes sobre la concepción del Modelo para la organización de la atención educativa de niños con sordoceguera.

- Promoción de las acciones para que se incluya en la formación curricular del maestro de Educación Especial el Módulo: Nociones sobre

Sordoceguera, utilizando la microuniversidad (escuela, salón o aula) como vía principal para obtener el conocimiento sobre esta discapacidad.

- Desarrollo de cursos de capacitación y diplomados para elevar la preparación científico-metodológica de los docentes y agentes educativos en los aspectos, relacionados con la organización de la atención educativa a estos educandos. Cursos de capacitación para la preparación de los guía-intérpretes en los aspectos esenciales sobre sordoceguera como discapacidad.
- Capacitación, de conjunto con el MINSAP, de fisioterapeutas para el trabajo con niños con sordoceguera. -Inclusión en la formación de los maestros de Educación Especial y Primaria y para los docentes en servicio de cursos sobre el manejo de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación para las personas con sordoceguera.
- Capacitación sistemática de los coordinadores de los Programas territoriales en la atención educativa de los niños con sordoceguera. - Desarrollo sistemático de intercambios entre los docentes que atienden a los niños con sordoceguera con el fin de favorecer el desarrollo y desempeño profesional y el conocimiento mutuo.
- Desarrollo de actividades científico-metodológicas con énfasis en las investigaciones sobre la atención educativa de los niños con sordoceguera, principalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Comunicación; Orientación y Movilidad; Integración de sistemas sensoriales; Desarrollo Motor; Desarrollo de hábitos de vida y Desarrollo Social. -Desarrollo sistemático de las ayudas metodológicas, lo que permite el perfeccionamiento permanente y la sistematización de las mejores experiencias de la práctica pedagógica sobre la atención educativa de los niños con sordoceguera.

SERVICIOS ESPECIALIZADOS: Se caracterizan por la integralidad del funcionamiento de todos los factores de apoyo que intervienen en la atención

educativa niños con sordoceguera. *Servicio de Centro de Diagnóstico y Orientación:*

- Participan de conjunto con el Ministerio de Salud Pública (MINSAP) en el pesquizado y la primera aproximación diagnóstica a niños con sordoceguera, como en el seguimiento auditivo, oftalmológico y genético de estos casos.
- Elaboran y adaptan de conjunto con los docentes instrumentos de evaluación para medir el comportamiento del aprendizaje de niñas y niños sordociegos, especialmente en el área de la comunicación, destrezas motoras y orientación y movilidad.
- De conjunto con los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) y los especialistas del Ministerio de Salud Pública asesoran la labor psicopedagógica de todas las modalidades de la atención educativa para niños con sordoceguera.
- Brindan la orientación a las familias de conjunto con maestros y especialistas médicos, a través de su inserción en estudios de casos y dinámicas familiares.
- Capacitan y asesoran las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico encargadas de actualizar sistemáticamente la caracterización y la estrategia de intervención psicopedagógica a desarrollar en cada caso de los niños con esta discapacidad.

Servicio de Terapia Ocupacional: actividades que están dirigidas al desarrollo de destrezas manuales e integración sensorial y preparación laboral, a partir de sus potencialidades y mediante *Servicio de la Rehabilitación Física:* actividades que se

realizan en todos los casos, pero especialmente en los casos afectados por los diferentes Síndromes (Rúbeolico, Usher, Charge, Citomegalovirus, entre otros).

Servicio de Rehabilitación Psicopedagógica de los casos con Implante Coclear, que propicie de manera paulatina el tránsito a otras educaciones.

Servicio de terapia asistida (equinoterapia, delfinoterapia u otra), que contribuye a la estimulación de los analizadores conservados y la comunicación con el entorno.

Servicio de guía-intérprete, que favorece una mediación en la comunicación con el medio, como enlace principal entre el niño con sordoceguera y el mundo que le rodea. Las funciones de guía-intérprete se desarrollan en tres vertientes fundamentales:

- *Interpretación*: Comprender el mensaje en una lengua y reformular este mensaje en el sistema comunicativo, utilizado por el niño con sordoceguera.
- *Descripción visual*: Describir lo que sucede en torno a la situación de comunicación, lo cual incluye tanto el entorno físico en que ésta se presenta como las características y actividades de las personas que participe en ella.
- *Guía*: Facilitar el desplazamiento y la movilidad del niño con sordoceguera en el entorno, a lo cual se conoce como Guía. *Servicio de Rehabilitación Psicopedagógica de los casos con Implante Coclear*, que propicie de manera paulatina el tránsito a otras educaciones.

Servicio de terapia asistida (equinoterapia, delfinoterapia u otra), que contribuye a la estimulación de los analizadores conservados y la comunicación con el entorno.

Servicio de profesores de apoyo, que tienen la misión de dar seguimiento a la atención educativa de niños con sordoceguera en diferentes modalidades, principalmente en su seguimiento a los que están integrados en otras educaciones. La función principal de este profesor es la inserción de aspectos esenciales de la especialidad de sordoceguera en el trabajo científico metodológico de las instituciones que son centros integradores, lo que propicia la

capacitación del claustro. En este sentido este profesor de apoyo: -Participa en coordinación con los docentes y la familia, en la identificación de las necesidades educativas y potencialidades de los educandos con sordoceguera, así como en el diseño y evaluación de las estrategias de intervención, teniendo en cuenta como punto de partida el método de estudio de caso.

- Asesora permanentemente a los maestros, profesores, especialistas y familias en la concepción del trabajo preventivo y compensatorio, relacionado con la organización y el desarrollo de diferentes actividades y en la toma de decisiones curriculares.
- Asesora la introducción y el desarrollo de los Programas de la Revolución con énfasis en la utilización de las tecnologías de avanzada a partir de las especificidades de niños sordociegos.
- Brinda el apoyo pedagógico, psicológico y social a niños con sordoceguera y a sus familias. -Coordina, en el caso necesario, la participación de diferentes especialistas del CDO, médicos, logopedas entre otros.
- Participa en la elaboración y ajuste de los horarios, acorde con las características de los niños con sordoceguera.
- Prepara y desarrolla de conjunto con los docentes y guías-intérpretes la capacitación de padres de forma tal que estos se mantengan actualizados de la evolución de sus hijos, conocen mejor a sus hijos, apoyan su desarrollo y participan en el proceso de toma de decisiones.
- Diseña de conjunto con los docentes, la participación de niños con sordoceguera en las actividades que se desarrollen en el centro (deportivas, recreativas, políticas, culturales, pioneriles, laborales).

- Se reúne de manera sistemática con el guía-intérprete para proyectar las acciones y lograr el dominio de las diferentes modalidades de comunicación por los docentes y sus familias.
- Establece de conjunto con el guía-intérprete, los vínculos de los educandos con sordoceguera con las Asociaciones de Ciegos, de Sordos y de la comunidad.

MODALIDADES DE ATENCIÓN Desde la perspectiva del Enfoque histórico-cultural se proponen diferentes modalidades de atención, las cuales permiten desarrollar al máximo las potencialidades de niños con sordoceguera para su formación integral. Estas son flexibles y pueden ser aplicadas en dependencia del estadio del desarrollo, salud en que se encuentra el educando, así como las características de los territorios donde residen. Se proponen las siguientes modalidades de atención educativa para niños con sordoceguera:

La Escuela Especial para niños con sordoceguera, como centro de recursos y apoyos para niños con esta discapacidad, sus familias y los docentes.

En las mismas se debe aplicar un currículo flexible y funcional acorde con las potencialidades y las necesidades actuales y futuras del educando. La concepción del currículo a asumir considera el desarrollo de habilidades y la formación de hábitos para la vida adulta e independiente y laboral, pero además, proporciona la posibilidad de transitar a otros centros de Educación Especial o General, siempre y cuando las potencialidades de los educandos lo permitan. Generalmente se diseñan a partir de la evaluación de las manifestaciones y necesidades más complejas de los educandos que a ella asistirán, causa por la cual no pueden estar integrados en otras educaciones.

Las funciones principales de estos centros son:

- Atención a niños con sordoceguera que están escolarizados en este centro u otras modalidades de Educación Especial y Educación General, poniendo énfasis en sus potencialidades.
- De conjunto con las Universidades Científico-Pedagógicas, asesoramiento científico-metodológico a directivos y docentes de todas otras modalidades para la atención de niños con sordoceguera.
- Apoyo a las familias y la comunidad para fortalecer la atención de las necesidades educativas especiales, desarrollando las acciones de formación para propiciar máximo aprovechamiento de los recursos de la familia y de la comunidad para la atención educativa de niños con sordoceguera.
- Establecimiento de los vínculos con los organismos, organizaciones, asociaciones y otros factores para garantizar la atención integral con un enfoque de participación intersectorial para niños con sordoceguera.
- La elaboración y validación de conjunto con los CDO de instrumentos para el diagnóstico y evaluación de niños con sordoceguera.
- Preparación de los proyectos de los diseños curriculares que pueden servir de modelo para los docentes que trabajan con niños con sordoceguera en diferentes modalidades de atención.
- La experimentación e instrumentación de las tecnologías de avanzadas, especialmente relacionadas con el procesamiento didáctico de los Programas de la Revolución y ayudas técnicas específicas en el área de comunicación, orientación y movilidad, socialización, terapia ocupacional y el desarrollo físico motor.
- La Promoción de las mejores experiencias pedagógicas y de las investigaciones sobre el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de

niños con sordoceguera, especialmente en áreas de la comunicación, la orientación y movilidad. -Seguimiento metodológico de los niños con sordoceguera, quienes usan los implantes cocleares.

Salón Especial para los niños sordociegos.

Desde el Salón especial para niños con sordoceguera se garantiza la atención integral a niños con sordoceguera. Puede ser creado en una escuela de Educación Especial, de Educación General o de manera independiente Tiene similares diseños y funciones a las de la escuela como Centro de Recursos y Apoyo para la atención a esta especialidad, pero para matrícula pequeña y con un mayor ajuste a las necesidades propias de niños sordociegos, sus familias y la comunidad.

La Escuela de Enseñanza Especial y de Enseñanza General como centros integradores. La atención educativa a los niños sordociegos desde la concepción humanista y desarrolladora de la Educación Especial promueve el tránsito de estos niños así a otras escuelas especiales o de educación general según sus potencialidades y la creación de condiciones de estos centros integradores que incluye, la preparación de docentes-familia-comunidad en correspondencia con los avances de la Pedagogía de la diversidad.

Maestro ambulante

La atención educativa por esta modalidad se realiza atendiendo a las características de estos niños, sus familias y el entorno comunitario donde convive. La proyección y la intervención psicopedagógica reflejan los objetivos de cada área de desarrollo y los reajustes pertinentes al plan de estudio que le corresponda según sus potencialidades, la edad y el tipo de sordoceguera. La preparación de las familias y la comunidad es decisiva para lograr el aprendizaje funcional de estos niños y su preparación para la vida futura.

Orientación a la familia.

Se realiza por parte de los especialistas médicos, del CDO, ISP, escuelas y salones con el propósito de lograr la participación y colaboración de la familia en la

educación de sus hijos. Para esto se debe lograr la comunicación sistemática sobre la evolución de sus hijos y crear el compromiso para la participación activa en el proceso educativo, utilizando para esto la experiencia pedagógica la “Universidad de los padres”.

RECURSOS Y APOYOS

La organización de la atención educativa de niños sordociegos, en cualquier modalidad requiere la utilización de diferentes ayudas y recursos:

Recursos humanos con una formación especializada (maestros, psicopedagogo, fisioterapeuta, guía-intérprete, logopeda, profesor de apoyo, maestro de orientación y movilidad, trabajador social) que permitirán dar respuesta a las necesidades educativas especiales de niños sordociegos, sus familias y comunidad.

Recursos relacionados con la creación de condiciones físico ambientales. En este sentido hay que tener en cuenta además, las características de cada territorio, matrícula, el acceso de los educandos y familias a los centros educacionales donde están insertados. El diseño y la ambientación de los locales seleccionados para su atención, incluyendo la familia, debe propiciar seguridad para todos y ofrecer la posibilidad de desarrollar la orientación y movilidad, el acceso a la información en particular y la participación en las actividades de aprendizaje en general. Los locales serán creados a partir de las posibilidades y necesidades de cada contexto en particular (aulas, sala de fisioterapia, salón sensorial entre otros), debe contarse con las áreas (de recibimiento, de calendarios, académica auditiva; de juego, de estimulación e integración sensorial, de merienda, de descanso, metodológica

La entrada del local y sus diferentes áreas deben estar identificadas con los objetos de referencia en Braille, rotulados en negro. El resto de los locales del centro también deben estar rotulados en negro y en braille.

Los medios y recursos didácticos, deben favorecer el acceso a la información y al currículo, propiciando de esta manera un aprendizaje independiente y consciente: sistemas de comunicación alternativa y aumentativa, objetos de referencia, calendarios, materiales gastables. Recursos científico- metodológicos, que incluyen toda información que constituye la base científico-metodológica para la planificación y el desarrollo de las actividades metodológicas, y constituyen el soporte de información bibliográfica, incluyen además los materiales editados presentados en sistema Braille. Tecnologías de avanzada y ayudas técnicas, que contribuyen en los alumnos a lograr un mayor aprovechamiento de los analizadores conservados y autonomía para del aprendizaje.

Comprenden entre otros: bastones, espejuelos, amplificadores de sonido, medios computarizados, máquinas Braille, equipos especializados de fisioterapia y terapia ocupacional así como la introducción del implante coclear que se inicia en Cuba en el año 2004-2005. Este Programa tiene el carácter intersectorial, con la participación de muchos organismos y organizaciones, donde el Ministerio de Educación juega un papel determinante para lograr una integración educativa y social de los niños con estas tecnologías novedosas.

¿Qué es un Implante Coclear (IC)?

El IC es un dispositivo electrónico capaz de recoger señales sonoras (sonidos y ruidos del medio ambiente), transformarlas a señales eléctricas y transmitir las al nervio auditivo en la cóclea, mediante un complejo mecanismo de amplificación, compresión, filtración y codificación. Esta tecnología novedosa permite adquirir la información auditiva y mejorar la comunicación a las personas que debido a una pérdida auditiva profunda no logran comprender el lenguaje hablado con audífonos convencionales (amplificadores de sonido de uso colectivo o individual). Los IC son indicados para las personas con la sordera profunda o severa. A diferencia de las prótesis auditivas convencionales (audífonos) el IC precisa de

cirugía para ser colocado en el hueso temporal y de rehabilitación especializada. Los sonidos que el niño recibe con implante coclear son muy diferentes de lo que él recibió con los audífonos, lo que lo obliga bajo la conducción psicopedagógica, aprender a interpretar estas señales y darles vida a los sonidos.

Los niños sordociegos con más frecuencia tienen contraindicaciones para colocar el IC, debido a las agravantes de salud y los síndromes que los acompañan frecuentemente. Actualmente el sistema educativo cubano cuenta con más de 200 niños y adolescentes con IC, donde se incluyen sordociegos. Todos reciben la atención en los centros integradores de diferentes niveles educacionales o en las escuelas u otras modalidades de Educación Especial.

La motivación es decisiva para el uso de esta tecnología, sobre todo en la etapa de adolescencia, cuando por razones de estética o las manifestaciones erróneas de los compañeros de su edad el niño puede llegar a rechazar el implante; es por eso que los padres, docentes y los vecinos de la comunidad con quienes él convive deben tener conocimientos esenciales sobre el implante y la ética para que este sea aprovechado al máximo.

La escolarización

La edad de aparición de la sordera y de la implantación son dos criterios cronológicos determinantes para la escolarización y la elaboración del diseño de la estrategia psicopedagógica y fonolingüística del niño sordo o sordociego con IC, que le permita sacar el máximo provecho de esta novedosa tecnología. La selección de la alternativa para la escolarización de un niño con IC se efectúa a partir de la evaluación integral del niño con énfasis en sus potencialidades, partiendo de la premisa que *todo niño puede aprender y desarrollar sus potencialidades, si se encuentran las vías adecuadas para estimular, conducir y*

promover ese desarrollo. Se reconoce que la escuela regular integrada constituye un modelo idóneo y desarrollador para niños sordos y sordociegos con IC, pero no el único.

La práctica demuestra también que algunos niños sordos con IC requieren de manera temporal o permanente la escolarización en Educación Especial. Los niños sordociegos con IC deben, por lo general, continuar su escolarización en la escuela especial, preferiblemente en los centros para niños con problemas visuales, siempre con una persona que le sirve de mediador y en algunos casos requieren mantenerse en el salón especializado para sordociegos. Además de la edad de aparición de la sordera y de la implantación, existen otros factores, que pueden influir en la selección de la alternativa de escolarización y la elaboración de la estrategia psicopedagógica y lingüística del niño sordo o sordociego con IC. Estos son:

- Potencialidades para el desarrollo del lenguaje oral y audición residual
- El estilo de aprendizaje y motivación
- Potencial de procesos psíquicos
- Nivel escolar
- Desarrollo socioemocional
- Presencia de posibles síndromes
- Apoyo del entorno familiar y comunitario
- Apoyos y recursos metodológicos
- Preparación del personal docente, familiar y el entorno comunitario.

Comunicación

El desarrollo del lenguaje oral a través de la audición constituye el hilo conductor de la intervención psicopedagógica con los niños sordos y sordociegos con IC en el área de la comunicación. Esta labor se efectúa en todo el contexto educativo y social del niño (actividades individuales especializadas, clases, vivencias diarias del niño en la escuela, familia y comunidad), utilizando el siguiente modelo:

DETECCIÓN – DISCRIMINACIÓN – IDENTIFICACIÓN – COMPRENSIÓN, donde: *DETECCIÓN* es la habilidad para responder a la presencia o ausencia del sonido. Incluye la destreza de prestar la atención al sonido, buscar o localizarlo, responder de manera condicionada al sonido. *DISCRIMINACIÓN* es la habilidad de percibir semejanzas y diferencias entre dos o más estímulos sonoros, al principio no verbal y después verbal. *IDENTIFICACIÓN* es la habilidad para manifestar lo que escucha mediante escritura, gesto, palabra o frase, repitiendo el estímulo escuchado. *COMPRENSIÓN* es la habilidad para entender el significado del habla, respondiendo preguntas, siguiendo una instrucción o participando en una conversación. En este caso las respuestas del niño con implante deben ser cualitativamente diferentes al estímulo presentado, demostrando las destrezas cognitivas-auditivas alcanzadas.

Es importante que tanto en las clases especializadas como en cualquier otra actividad docente o extradocente se respete el orden jerárquico de las etapas de desarrollo de las destrezas auditivas, además, se debe ser consideradas en la proyección y la ejecución de las estrategias curriculares, las exigencias en cuanto a los niveles de aprendizaje al alcanzar por cada alumno y el sistema de evaluación de las habilidades de este aprendizaje.

La proyección del trabajo sobre la audición y la comunicación de niños sordociegos con IC debe estar centrada en una intervención psicopedagógica individualizada, a partir de la valoración de las potencialidades de cada niño para el desarrollo de su aprendizaje funcional y significativo, lo que le favorece permite la integración social en la comunidad en que convive. Para satisfacer las necesidades básicas en la comunicación expresiva y comprensiva de los sordos y sordociegos con IC en el proceso de la interacción de estos niños con el mundo en que viven y sin dejar como la prioridad el desarrollo del lenguaje oral, se puede

utilizar las diferentes alternativas (objetos de referencia, dibujos, señas, etc.), las cuales posteriormente de manera paulatina pueden ser retiradas. En caso de niños sordociegos con IC es muy favorable mantener la utilización de los objetos de referencia y Calendarios.

El desarrollo del lenguaje oral en niños sordos y sordociegos con IC es un proceso largo y complejo, donde inciden varios factores, principalmente la edad de pérdida auditiva y el momento de colocación del implante. Los niños sordos con IC necesitan como mínimo 2-3 años del entrenamiento, y en caso de sordociegos, mucho más, para que éste sistema comunicativo puede ser utilizado como una herramienta para el aprendizaje de los contenidos curriculares.

La estrategia psicopedagógica para niños sordos y sordociegos con IC debe incluir las acciones que permiten prevenir y compensar las posibles dificultades en el aprendizaje de las diferentes asignaturas del grado y de nivel escolar donde están insertados estos niños, por lo que se recomienda además, la utilización de otros sistemas comunicativos como apoyo en diferentes asignaturas del grado o en cualquier situación cotidiana, si el caso requiere. (Bimodal. Lengua de Señas Lengua de Señas Táctil Apoyo en Lectura Labiofacial, dactilemas, Braille, otros).

La modalidad lingüística se puede cambiar para los alumnos con IC a medida estos desarrollan su lenguaje oral luego del implante. El desarrollo de la audición y lenguaje de niños sordos y sordociegos con IC debe efectuarse teniendo en cuenta el contexto social y cultural el que se produce. Es por eso, estas actividades especializadas deben estar ajustadas a las diferentes situaciones educativas y sociales en las que se encuentra el niño implantado y con una mayor participación de la familia y la comunidad en que convive.

El trabajo con los escolares sordociegos en general y con aquellos que tienen un implante coclear es esencial para lograr una atención educativa de calidad, de ahí que la capacitación del personal docente y no docente es decisiva para el éxito del Programa Educativo con estos niños, pues no se concibe ningún cambio educativo sin la adecuada preparación de este personal. El elemento distintivo de esta

preparación lo constituye el nivel de profesionalidad, lo que además de su formación como maestro, se refleja en el dominio de la especialidad de sordos y sordociegos, conocimiento profundo de niños con IC y su entorno familiar y social, preparación sistemática para el desempeño de sus funciones, capacidad para dirigir el aprendizaje, creatividad y espíritu investigativo, elevadas cualidades humanas.

Bibliografía

- Álvarez, D, et Al. 2004, La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar. La ONCE.
- Castellanos, R, .2003, Actualidad en la educación de niños sordos. Editorial Pueblo y Educación. C.Habana.
- Chkout, T. 2006, Atención educativa a los niños sordociegos. Editorial Pueblo y Educación, C.Habana.
- Chkout, T. y Morales T. 2008.Los niños con implante coclear. Un acercamiento a la atención psicopedagógica. Editorial Pueblo y Educación, C.Habana.
- Grupo Nacional de Implantes Cocleares, 2006, Información dirigida a los médicos, maestros y logopedas. Centro de Neurociencias, de Cuba
- Harvey Mar, Ph.D. 1998 Evaluación Psicológica de Niños Sordo-Ciegos: Una perspectiva General con Recomendaciones para la Práctica Universidad de Columbia.

La atención educativa ambulatoria. Un reto para la equiparación de oportunidades

DrC. Marlén Triana Mederos (18)

Resumen

Las acciones pedagógicas para brindar una atención educativa ambulatoria a aquellos niños y niñas que así lo requieren, es asumido en este artículo desde un enfoque de derecho que favorece la equiparación de oportunidades. Tiene como un importante mediador al maestro ambulante cuya labor debe partir del conocimiento y diagnóstico que posee de la familia, de la comunidad y del niño que por una enfermedad crónica u otra situación discapacitante demande de los servicios del sistema educativo.

En este trabajo se toma como referente una concepción teórico-metodológica para la atención educativa ambulatoria, entendida como un sistema de ideas, juicios de valor, conceptos, representaciones, actitudes y sentimientos que sirven de marco orientador a la práctica educativa con los alumnos, portadores de enfermedades que por diferentes causas no pueden asistir a un régimen escolar de manera permanente o transitoria y reciben la educación en el hogar, con un enfoque interdisciplinario, integral e integrador para alcanzar el fin y los objetivos del nivel y tipo enseñanza.

Las exigencias para la atención educativa ambulatoria son los aspectos teórico metodológicos que se requieren como imprescindibles para que se produzca la organización de dicha actividad.

La escuela

El alumnado que, por razones de salud, permanece temporalmente o de forma definitiva en el hogar se encuentra en situación de desventaja dentro del sistema educativo, por lo que necesita una respuesta educativa adecuada a las necesidades que manifiesta. Dicha respuesta, orientada a garantizar la

continuidad del proceso educativo del alumno, debe contemplar tanto las necesidades educativas específicas relacionadas con aspectos curriculares como aquellas otras necesidades de tipo afectivo-personal.

La escuela tiene la responsabilidad de satisfacer estas necesidades a través de la atención educativa ambulatoria.

Según lo establecido por la Resolución Ministerial 13/ 1985 los alumnos en atención educativa ambulatoria forman parte de la matrícula de las escuelas por lo que están incluidos en todos los beneficios y recursos que pone el estado a disposición del resto de los alumnos.

Para ello cuenta con un maestro ambulatorio, al que debe prestar la preparación metodológica necesaria, facilitarle los recursos, y controlar su trabajo a través de visitas de ayuda metodológicas y controles a las diferentes actividades que él realiza en la comunidad. Es un maestro más de la escuela por lo que debe estar integrado a todas las actividades metodológicas del centro y además proporcionarle preparación en el orden sociológico, psicológico, médico (relacionado con las enfermedades de sus alumnos) y sobre educación familiar.

La escuela debe planificar la participación de los diferentes especialistas para que presten atención a estos alumnos, en el hogar o en el marco de la escuela en dependencia del caso. De igual manera evaluar sistemáticamente los resultados y la situación de salud, para integrarlo a la escuela ya sea a tiempo completo o parcial. En el caso de que los alumnos no puedan asistir a la escuela de forma ocasional, parcial o completa es necesario propiciar las visitas no solo de los especialistas sino también de los alumnos, donde se pueda producir un intercambio y se refuercen los lazos de amistad y solidaridad, sería conveniente

también que las familias del resto de los alumnos los visiten lo que se convertiría de hecho en una forma de apoyo familiar.

La coordinación con los agentes comunitarios debe ser apoyada por la escuela, precisamente por ser un centro aglutinador y por la responsabilidad que le corresponde en la atención a estos alumnos, esta tarea no debe ser sola del maestro ambulante.

El maestro ambulante

Se recomienda que sea un maestro graduado en la Licenciatura de Educación con conocimiento sobre: las particularidades de las edades, con una clara concepción del desarrollo infantil, la dinámica familiar y el trabajo comunitario. Por supuesto, para el trabajo con niños con n.e.e., no basta solo con un título académico; que aporta conocimientos y herramientas de trabajo; para que pueda ser empleado con efectividad se necesita poseer cualidades que lo aproximen a un educador potenciador: flexible, tolerante, comprensivo, perseverante, con voluntad, creativo, con facilidad para la comunicación, ver a los niños como lo que son, incondicionalidad con los niños y familiares, saber reconocer los logros por pequeños que estos sean, observador por excelencia, investigador y por sobre todas las cosas, poseer un infinito amor por los niños.

Desde una visión martiana el maestro ambulante debe tener un alto valor humano, ser un comunicador por excelencia y sentir motivación por la autosuperación constante para poder no sólo, dar conocimiento a sus alumnos sino en su implicación en la formación de valores y actitudes en la vida de la familia, del propio alumno y de la comunidad.

Desde un sentido humanista desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, la formación de valores, la preparación para la vida, la labor preventiva y correctiva en el alumno, en la familia y la comunidad. Sus funciones estarían dirigidas a: revelar, dar, explicar, responder, observar y demostrar, funciones que deben poner de manifiesto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación de valores, la

preparación para la vida, la labor preventiva y correctiva en el alumno, en la familia y en la comunidad.

El análisis de la literatura pedagógica y la práctica concreta del maestro ambulante nos permiten revelar las siguientes características de su actividad:

Es un hecho demostrado que la actividad del maestro ambulante se debe realizar mediante una planeación a largo y corto plazo, expresión de la labor hacia los objetivos educativos y formativos principales de su actividad y su concreción específica en períodos más cortos, a veces mensuales o de cada encuentro según las peculiaridades de cada caso atendido.

De tal forma la planeación de cada encuentro tiene un papel principal y un elemento clave del mismo es el momento de la motivación para la actividad del alumno. Esta no solo es imprescindible para el maestro ambulante, sino que está condicionada por el diagnóstico realizado de las condiciones educativas en que se encuentra el alumno y su familia, desde el punto de vista psicológico y pedagógico para comenzar la labor.

Esto requiere desarrollar en el maestro ambulante sus capacidades de observación y empáticas y sus habilidades para el diagnóstico "in situ" del estado del alumno. Además de las habilidades para el uso de medios de enseñanza y recursos para la organización inicial de la actividad.

En la estructura del encuentro influirá obviamente el tipo de defecto o de necesidad educativa que posee el alumno que es atendido, así como lo establecido en los planes y programas de la educación general o especial que se desarrollan y que el maestro ambulante utilizará como orientación general.

La estructura organizativa del encuentro siempre sigue un momento de apreciación de las condiciones objetivas para el trabajo. Esto es, la determinación del ambiente pedagógico y organizativo y la fase de motivación y orientación al objetivo.

En el orden del trabajo ejecutivo la toma de decisiones después del momento diagnóstico, exige del maestro la capacidad de apreciar la situación y adoptar una medida pedagógica que se ajuste a la situación concreta que se le presenta. Esto no siempre puede ser previsto en la planificación y tiene que basarse en los recursos y experiencias pedagógicas del maestro.

Como se ha señalado, en su trabajo el maestro tiene que estar preparado para decidir si inicia la actividad con el alumno según lo que ha planificado o dedica parte del tiempo del encuentro (y en ocasiones todo el encuentro) a crear condiciones organizativas, psicológicas y pedagógicas apropiadas.

Consecuentemente con el carácter e importancia de la movilización inicial, el encuentro debe finalizar con la creación de las condiciones estimuladoras para el próximo encuentro y estimular al alumno y la familia según sus necesidades con todos los medios posibles, comenzando por la orientación de la tarea y la entrega de distintivos, estímulos pioneriles u otros.

En el plano didáctico del encuentro es necesario buscar apoyos de visualidad y materialización de las acciones, tratando de ilustrar más o de revelar más lo esencial del material que se estudia que, posiblemente, lo que sucedería en una clase ordinaria. Esto es una exigencia originada por el poco tiempo del que dispone el maestro ambulante para el tratamiento didáctico y la búsqueda de la asimilación de lo esencial del procedimiento. En el trabajo con cada alumno se debe determinar la estructura del material docente y como organizar previamente en el trabajo metodológico los recursos necesarios.

Las acciones pedagógicas de preparación de la familia deben ser previstas con mayor precisión en el plan del maestro ambulante desde los inicios del curso escolar, de acuerdo con el conocimiento y diagnóstico que dicho maestro posee

de la familia y eso debe preverse de conjunto maestro ambulante y estructura de dirección de la escuela.

De igual forma se deben prever las principales acciones educativas con otros factores, como el personal de salud y de la comunidad, lo que obviamente se complementa con la toma de decisiones que se originan en los encuentros de acuerdo con las circunstancias concretas.

El maestro ambulante es sensible a la familia y hay que prepararlo para el trabajo con ella y con los adultos. Sobre todo en solución de los conflictos al interior de estas y en las situaciones del hogar.

En el trabajo del maestro se aprecia la conveniencia de registrar las asignaciones que se dejan tanto a alumnos como a las familias, porque ello permite valorar sistemáticamente las correcciones que son necesarias en el trabajo con las familias y contribuir al éxito del proceso de entrega pedagógica cuando este se produce en el control de los avances que se producen y de las medidas a adoptar a nivel comunitario.

Así deberá proponerse como objetivos: lograr un afecto estable y manifiesto con el alumno:

Lograr un ambiente psicológico favorable.

Garantizar situaciones de aprendizaje que promuevan niveles superiores de desarrollo.

Establecer relaciones de empatía con todos los miembros de la familia conocimiento pleno de ella y de la comunidad y como emplear los recursos que

estas le brindan para lograr las transformaciones necesarias en el marco socio – educativo.

La familia

Por la importancia que tiene la familia en la atención educativa ambulatoria, es necesario hacer énfasis en el proceso de educación familiar, más aun cuando se trata de niños y jóvenes que permanecen el mayor tiempo al cuidado de ellos y por supuesto son los que mayor influencia educativa pudieran ejercer si están bien orientados.

Este proceso de educación familiar se puede desarrollar de diferentes formas: incorporándolos a las escuelas de educación familiar más cercanas a su domicilio; participando en las reuniones de padres de otros niños con características semejantes o no semejantes; participar en actividades docentes donde asiste su hijo ocasionalmente, en talleres de reflexión que se pueden realizar en función de diferentes temáticas que satisfagan necesidades en la familia. Ejemplo de ello pudieran ser, en función de las temáticas que le preocupan, los eventos que pueden surgir en la dinámica familiar, en las etapas del desarrollo del ciclo vital de su hijo y de la evolución de la enfermedad y los tratamientos. Otra forma muy propicia es la orientación individual a partir del conocimiento y empatía que se tenga con los miembros de la familia.

En la orientación familiar cobra vital importancia la orientación, demostración y preparación de la familia, para que emplee los niveles de ayuda de forma correcta, busque los apoyos necesarios en la comunidad y estimule el desarrollo en función de lograr una preparación para la vida con calidad.

El alumno es parte del sistema familiar, influye y es influido por la familia. Por lo tanto, los cambios en la familia afectan al alumno, y los cambios en el alumno afectan a la familia. De ahí que se piense en un enfoque más ecológico de intervención, donde el entorno del alumno es importantísimo para su buen desarrollo.

Las familias con un hijo enfermo necesitan en primer lugar, información sobre la enfermedad. La falta de información estresa y desconcierta muchísimo, impidiendo muchas veces un cambio de actitud para atender de la mejor manera a su hijo y recibir los servicios lo más temprano posible. Otro tipo de necesidad es la de información sobre la atención médica en distintas áreas y seguridad social, etc. Además se les debe informar sobre las posibles alteraciones que pueden ocurrir en la familia como consecuencia del trato especial que necesita su hijo. Pero por sobre todas las cosas, necesita que se le ayude a aceptar a ese hijo, sin perder la individualidad; necesitan que le demos solidaridad, que todos luchemos por la misma causa y que en ningún momento se sientan solos o aislados.

Las familias con hijos enfermos y con necesidades educativas especiales (y sin ello) tienen ciertas necesidades, pero también tienen ciertas cualidades, y muy positivas, que puede ayudarle a la reorganización de la familia frente a este evento y beneficiar el desarrollo de su hijo.

Para la orientación a la familia se propone que el maestro ambulante siga las siguientes pautas o modos de actuación:

- El lenguaje que utilizemos cuando hablemos con la familia debe estar dirigido a demostrar la parte positiva. Necesitan sentirse valorados, útiles, comprendidos, etc.
- Evitar terminologías técnicas que no comprendan.
- Resaltar la responsabilidad que tienen para con sus hijos. Ayudarlos, pero no resolverles los problemas que sólo le corresponden a ellos darle solución.
- No ponerles límites a los hijos para que los padres tampoco lo hagan. Hay que animarlos pero, a la vez siendo realista prevenirlos sobre futuras

situaciones que pueden ser negativas nuevamente. Se les debe ayudar a buscar soluciones anticipadas.

- Ayudarlos, sí, pero también motivarlos a buscar soluciones en otros medios.
- Ver a la familia como familia, no como familia que tiene un hijo deficiente.
- Ser respetuosos a los diferentes estilos, costumbres, religiones, culturas, necesidades y problemas planteados por la familia.
- Dar oportunidad a la familia de participar en el programa de intervención lo que les dará un mayor conocimiento de las posibilidades de su hijo y reforzará su responsabilidad.
- Tener en cuenta que la familia es un sistema en constante interacción y que pueden ocurrir cambios que favorecen o perjudican al niño.
- Saber que nuestros objetivos o expectativas no siempre coinciden con los de la familia.
- Propiciar una buena comunicación para llegar a un acuerdo en lo que sería más conveniente para su hijo.
- Lograr utilizar todas las oportunidades a nuestra disposición. Recordar que muchas informaciones que nos dan la familia tienen carácter confidencial y que no debemos utilizarla con otros padres en público u otros profesionales sin su consentimiento. La confianza que ellos depositan en nosotros depende muchas veces de esa confiabilidad.

La acción familiar, como todos sabemos, es un pilar dentro del sistema educativo, por lo tanto, la participación familiar dentro del campo de la atención temprana no deja de ser menos importante. Debemos al mismo tiempo aprovechar esa fuerza que tiene y darle la oportunidad de que ellos también ayuden y den y no sean siempre los que reciban.

La comunidad

La coordinación con los agentes y agencias comunitarios es indispensable para el desarrollo de la labor del maestro ambulante, por lo que se requiere que la escuela

preste el apoyo necesario para su consecución. La coordinación no debe convertirse en información, debe ser clara y auténtica para que cada uno de los implicados pueda participar y no ser un informado, sino un activo participante en todas las acciones que se desarrollan con estos alumnos en la comunidad, por lo que las acciones que cada agente o agencia comunitaria debe desarrollar, deben ser claras y precisas.

Para establecer estas coordinaciones se pueden emplear los espacios que brinda la comunidad, por ello un momento importante puede ser la reunión en el gobierno local del Plan de Acción Nacional de Atención a Personas con Discapacidad, las reuniones de rendición de cuenta del Poder Popular, despachos con el Delegado de la Zona, entre otros. Estas coordinaciones deben estar enfocadas fundamentalmente en lograr la sensibilización, la aceptación para la utilización de los recursos comunitarios en función de mejorar la calidad de la atención educativa ambulatoria y la plena integración de los alumnos al contexto comunitario.

Objetivos de la atención educativa ambulatoria

La atención educativa ambulatoria, como se ha señalado, no se centra solo en la atención alumno enfermo, sino a la familia y la comunidad, pues constituyen agentes que intervienen en ella. Por lo que se han considerado la necesidad de definir objetivos específicos a tener en cuenta para trabajar con cada uno de ellos.

Dirigidos a los alumnos

- Ayudar al proceso de adaptación y socialización para relacionarse de forma estable con otras personas.

- Propiciar la apropiación de los aprendizajes escolares básicos en correspondencia con el grado que cursa y la cultura en general.
- Promover la satisfacción de las necesidades de orden biológico, psicológico, afectivo, lúdico y social que favorezca el desarrollo armónico.
- Dar al alumno una atención en correspondencia con sus necesidades educativas especiales.
- Beneficiar en el alumno el desarrollo de sus potencialidades y capacidades para conocerse a sí mismo, su enfermedad y el entorno.
- Favorecer la adquisición de hábitos y desarrollo de habilidades para el autovalidismo en correspondencia con la edad y las limitaciones que la enfermedad le depara.
- Mejorar su autoestima y confianza.
- Propiciar la integración a una escuela cercana, común o especial, en el tiempo y momento que sea posible.

Dirigidos a la familia: Favorecer la aceptación de sus hijos. Fomentar la participación de la familia en el programa educativo. Potenciar las actitudes positivas hacia la educación de sus hijos. Propiciar información (médica, psicológica, genética, de apoyos y servicios). Favorecer la interacción entre padres-padres y padres-profesionales.

Dirigidos a la comunidad:

Dar a conocer y concientizar la problemática que presentan sus alumnos con necesidades educativas especiales y sus posibilidades de corrección y \o compensación. Potenciar actitudes positivas hacia los alumnos con necesidades educativas especiales por parte de otros niños, familiares, vecinos y la comunidad en general. Favorecer la integración en diferentes actividades con otros alumnos en escuelas cercanas, casa de la cultura, palacio de pionero, en el barrio, etc. Aportar información a los padres sobre los servicios que él puede emplear para el mejoramiento de su hijo. Intervenir y atender la individualidad de la familia.

Coordinar con los factores de la comunidad el empleo de los servicios y los espacios en los que sus alumnos y las familias puedan participar.

La organización de la atención educativa ambulatoria

Lo tratado en los epígrafes anteriores fundamenta y permite hacer la propuesta de organizar la atención educativa ambulatoria de la manera siguiente:

Las condiciones previas para desarrollar la atención educativa ambulatoria

La atención educativa ambulatoria es solicitada generalmente por la escuela de procedencia del alumno y en otros casos por la propia familia. Con el fin de proporcionarle las pautas de intervención necesarias del alumno es necesario que el maestro tenga en cuenta las exigencias siguientes:

Estudio, caracterización y evaluación del niño, la familia y el entorno que comprende:

Evaluación Psicopedagógica del alumno con atención educativa ambulatoria.

Para ello se deben tener en cuenta los aspectos propuestos en los documentos normativos del Ministerio de Educación (MINED) y no perder de vista que aunque las condiciones educativas son diferentes, el alumno forma parte de la matrícula de una escuela y que debe tener los mismos documentos que el resto de los demás niños, entre ellos: Expediente Acumulativo del Escolar y el Diagnóstico Psicopedagógico que emite el Centro de Diagnóstico y Orientación como punto de partida para determinar potencialidades y necesidades teniendo en cuenta el entorno; con el objetivo de que el proceso de aprendizaje se desarrolle a nivel preventivo y correctivo compensatorio. Se debe llegar a la evaluación de Zona de

Desarrollo Prójimo y los estilos de aprendizaje, lo que permite, cuando se diseña la estrategia de intervención, proponer el sistema de apoyo.

No se debe evaluar por evaluar hay que profundizar también en: sus motivaciones por aprender, en su estado de salud, que tratamiento está recibiendo, que vivencias tiene del entorno, sus relaciones, la autoestima, conocimiento de sí mismo en los casos que sea posible, es decir estudiar al alumno a profundidad, para conocer cómo enseñarlo, qué enseñarle, su situación familiar, social y de salud, elementos estos básicos que se deben interrelacionar para lograr las transformaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El maestro pudiera utilizar los siguientes puntos guías para la caracterización del estado actual:

- Factores biológicos y de salud que dificultan su desarrollo
- En qué procesos y capacidades tiene más dificultades y en cuáles mayor rendimiento
- Respuesta ante las ayudas
- Nivel de competencia general., puntos fuertes
- Tipos de ayuda a los que responde
- Estilos de aprendizajes
- Elementos del contexto familiar que favorecen o dificultan el desarrollo
- Aspectos del contexto comunitario que facilitan o entorpecen la integración del alumno.

Evaluación del Entorno: Familiar y comunitario

Entorno familiar

Se deben programar visitas de familiarización al hogar, para conocer las condiciones materiales y convenir con la familia, horarios, espacios, condiciones para impartir las clases e indagar en las características de la familia.

La familia constituye un agente educativo de gran valor en el proceso enseñanza aprendizaje, mediador por excelencia en la ayuda y los apoyos necesarios, por lo que el maestro debe incluir en la caracterización el estado de la ayuda mutua, si se comparten los recursos dentro del hogar, la comunicación entre las diferentes miembros de la familia, lo que aportan a la comunidad, como emplean los recursos que esta les brinda en función de las necesidades y el nivel de aceptación de la discapacidad y en particular la de su hijo, así como, de sus expectativas.

Las familias de los niños con necesidades educativas especiales merecen todo nuestro respeto y admiración por lo que recomendamos algunos aspectos a tener en cuenta cuando estudiamos a la familia:

- Reconocer las cualidades y actitudes positivas que tenga esa familia.
- Saber escucharlos. Muchas veces a partir de las anécdotas que cuentan podemos encontrar las causas de situaciones de sus alumnos y de su propia familia.
- Reforzar, valorar y resaltar aquellos aspectos físicos y sociales del ambiente que reflejen ciertas actitudes positivas.
- Interesarnos por conocer los hábitos y rutina diaria de la familia.
- Conocer sus aficiones e intereses para utilizarlas como posibles tratamientos para desarrollar algunas habilidades en sus hijos.

En la búsqueda de los elementos necesarios para la caracterización de la familia, es muy importante el mantener la ética profesional, teniendo en cuenta que de alguna manera estamos invadiendo su espacio y nos están confiando, problemas y situaciones, que no deben ser divulgadas ni utilizadas en otros escenarios. En la

medida que seamos éticos, los padres confiarán en nosotros. (Peña, N. de la, 2000).

Entorno comunitario

Numerosos especialistas que se dedican al estudio de las comunidades ofrecen diferentes criterios para la caracterización y destacan dimensiones e indicadores que lo caracterizan. El asumir un criterio u otro debe estar centrado en los objetivos de lo que se quiere o se pretende desarrollar, en este caso, en el trabajo referido a la atención educativa ambulatoria-familia-comunidad, se propone tener en cuenta para ello:

- Historia, recursos y costumbres locales
- Relación de la familia con el entorno comunitario
Fortalezas y barreras
- Posibilidades de colaboración y acciones conjuntas que pudieran realizarse
- Servicios médicos y de rehabilitación
- Centros educativos

Cada uno de los elementos propuestos a caracterizar se puede obtener a partir de visitas y entrevistas, encuestas a líderes comunitarios, representantes del gobierno local, organismos y organizaciones políticas, de masa y ONG, médicos de la familia, directores de escuelas de las diferentes educaciones, licenciado de educación especial para la atención primaria de salud, directores de empresas y centros culturales y laborales, entre otros.

Es de vital importancia determinar también las necesidades educativas especiales para estos alumnos, se proponen tres tipos fundamentalmente:

- a. las relacionadas con la asistencia médica, a fin de favorecer el autocontrol del niño sobre la enfermedad e informar a los padres de los cuidados que precisa.
- b. las relacionadas con la adaptación emocional del niño y la familia a la enfermedad.

- c. las relacionadas con las adaptaciones curriculares tanto de acceso para evitar el retraso o fracaso escolar, como las significativas para niños con secuelas permanentes derivadas de su enfermedad.

Las adaptaciones curriculares son indispensables para estos alumnos si tenemos en cuenta los agravantes que puede producirle la enfermedad y las frecuencias de atención educativa que recibe.

En el sistema educativo cubano rige un currículo semi-abierto y flexible para que en cada maestro pueda realizar los ajustes y dosificaciones en correspondencia con las necesidades de los alumnos. Así, el currículo que rige para todos puede ser adaptado o modificado para cada alumno.

Una de las principales características de los alumnos que padecen una enfermedad es el retraso o fracaso escolar por lo que se recomiendan que las adaptaciones curriculares lleven implícita ese fin.

3. Las adaptaciones curriculares para evitar el retraso o fracaso escolar:

La práctica pedagógica en el contexto de las nuevas necesidades educativas especiales del alumno con una enfermedad, exige la realización sistemática de adaptaciones a todos los componentes (modelos didácticos, los métodos, los procedimientos, medios de enseñanza, la aplicación de diferentes niveles de ayuda, y otros) que se aplican en el proceso docente educativo. Del mismo modo, deben quedar expresados en la estrategia de intervención, todas las acciones que se diseñen y las personas que participen en este sistema de influencias.

No siempre las respuestas a las necesidades educativas especiales al currículo serán temporales. Se encuentran las necesidades educativas especiales de otros escolares con secuelas permanentes, y en algunos casos graves y están

derivadas de los déficits sensoriales, motores, intelectuales y afectivos producidos por la magnitud de la enfermedad y su tratamiento.

Un ejemplo de ello lo constituyen los niños con leucemia, tratados con radiación craneal y quimioterapia combinada tienen secuelas neurológicas que se manifiestan en dificultades de aprendizaje, provocadas por problemas en el desarrollo del lenguaje, coordinación motora fina y gruesa, memoria a corto y largo plazo, y lapsos de atención. Estas dificultades del aprendizaje se manifiestan en la lectoescritura, matemáticas.

La diversidad de alumnos, situaciones, síntomas, enfermedades, etc., hacen que las adaptaciones curriculares se realicen teniendo en cuenta esta gama de acontecimientos: Los alumnos con tumores cerebrales necesitarán de tratamientos educativos específicos para compensar las secuelas neurológicas y las alteraciones sensoriales, motrices, cognitivas, emocionales y del comportamiento. En los niños con trastornos visuales a consecuencia de una enfermedad crónica se recomiendan dos tipos de tratamientos pedagógicos diferentes, según el grado de deficiencia visual:

- a. los alumnos ciegos necesitan adaptaciones del currículo escolar para atender a las necesidades educativas derivadas de la falta de visión: la incorporación de contenidos alternativos o complementarios de los objetivos generales (aprendizaje de la lectoescritura en Braille, programas de movilidad y orientación, y de la vida diaria) y la utilización de recursos, materiales y metodología en las otras áreas del currículo, aunque se mantengan los mismos contenidos y objetivos curriculares del resto de los alumnos.
- b. los alumnos con baja visión se afectarán los aprendizajes de la lectura, escritura, operaciones matemáticas, dibujo entre otras. En estos casos habrá que tener en cuenta las dificultades que puedan surgir, intentando rehabilitar la visión para utilizarla lo mejor posible y presentar los estímulos de manera que el niño los pueda captar mejor.

- c. los problemas auditivos necesitará adaptaciones curriculares que den respuesta a la rehabilitación logopédica. Se harán las adaptaciones necesarias en las otras áreas curriculares, de manera que la información se apoye en elementos visuales que compensen la ausencia de estímulos auditivos.
- d. las alteraciones motrices de los niños con tumores cerebrales afectan tanto a la motricidad gruesa como a la fina e inciden en el aprendizaje de la lectura, escritura, lenguaje, cálculo, dibujo, plástica, educación física. Para elaborar las adaptaciones curriculares es imprescindible evaluar las posibilidades de expresión y comprensión, grado de control postural y movilidad, la motivación, la competencia curricular y la evaluación del contexto. Asimismo, se utilizarán ayudas técnicas y eliminarán las barreras arquitectónicas en los centros escolares y en las aulas. En muchos casos necesitarán de rehabilitación fisioterapéutica y logopédica.

En este sentido la respuesta educativa a estas necesidades, derivadas de la enfermedad, implica: la colaboración de equipos interdisciplinarios. Así como la atención a los problemas emocionales del niño y de la familia.

Criterios para introducir modificaciones curriculares

Toda modificación o adaptación curricular, tiene que estar ampliamente justificado, sino este sería una vía para la segregación educativa y se estaría negando la inclusión escolar que tanto se defiende para estos alumnos.

El punto de partida debe ser siempre la evaluación del alumno y del contexto educativo, familiar y comunitario tomando como punto de partida el currículo

ordinario establecido para estos alumnos con retraso mental. Las adaptaciones deben apartarse lo menos posible de los planteamientos comunes expresados en los programas, también deben establecerse prioridades educativas como:

1. **Compensación:** actuaciones encaminadas a compensar las y las que puedan producir las enfermedades que lo acompañan.
2. **Autonomía:** priorizar los aprendizajes que aumentan el autovalidismo en el alumno para lograr mayor independencia.
3. **Probabilidades de adquisición:** seleccionar los aprendizajes que están más al alcance de los alumnos, primero los que realizan por sí solos, luego con ayuda del adulto (zona de desarrollo actual, zona de desarrollo próximo) prescindir de los que requieren un elevado esfuerzo y pocas probabilidades de ser adquiridos evitando las frustraciones.
4. **Sociabilidad:** seleccionar actividades significativas para el alumno, fuera del hogar que le permitan relacionarse con la comunidad y disfrutar de sus beneficios.
5. **Variabilidad:** evitar la repetición de la forma en que se presentan las actividades, que pueda conducir a un descenso o pérdida del interés.
6. **Preferencias personales:** trabajar las áreas con mayores dificultades pero no olvidar que el alumno tiene preferencias por unas actividades más que por otras y diferentes estilos de aprendizajes. Es recomendable combinarlas, también se pueden aprovechar las preferidas para los refuerzos. Así durante las actividades se puede reforzar el desarrollo del vocabulario sin necesidad de hacerlo a través de un tratamiento que puede no ser de su agrado.
7. **Adecuación a la edad cronológica:** evitar el infantilismo. Se deben seleccionar actividades que respondan a las diferentes edades de los alumnos Hay que tener en cuenta que muchas veces los intereses personales no se corresponden necesariamente con los desniveles que se presentan en el aprendizaje.

- 8. *Transferencia:*** significa presentar los aprendizajes lo más cercano posible a cómo los utilizará el alumno del hogar y orientar a la familia por la sistematización.

Las adaptaciones curriculares forman parte del modelo de intervención elaborado para la atención a los niños con n.e.e., a la diversidad en el proceso de diferenciación e individualización de la enseñanza, pero se requiere que estas no sean siempre significativas para evitar al máximo la realización de una adaptación curricular individual (ACI). Si se logra este ajuste la individualidad se atendería con las modalidades de apoyo o ayuda. El currículo es un instrumento al servicio del maestro, que es el responsable de elaborar propuestas y no dejarlas en una declaración de intenciones sino incluirlas en la programación que guíe la práctica de cada día. Puede ser revisado y reorientar los presupuestos de partida al concluir cada corte evaluativo o cuando se estime necesario. Se trata de lograr un currículo abierto y flexible y para ello se debe tener en cuenta tres ejes funden la selección de los contenidos, el tiempo y los materiales de apoyo y recursos.

Determinación de necesidades de apoyo

El interés principal de esta determinación es poder identificar ¿qué apoyos son necesarios para ayudar a las alumnos y las familias a participar en su comunidad, asumir roles valorados socialmente, y experimentar una mayor satisfacción y realización?

Los apoyos según Schalock, (2001) se definan: como *“recursos y estrategias que promuevan los intereses y el bienestar de los individuos y que producen una mejora en la independencia personal y productividad, mayor participación en una sociedad interdependiente, mayor integración comunitaria y/o una mejor calidad*

de vida. Los que está ganando aceptación en las distintas disciplinas, incluyendo la educación, atención sanitaria, y servicios sociales / de habilitación”³⁰. Este sería un concepto que bien pudieran asumir los maestros ambulantes por la relación que tiene con la labor que desempeñan y porque además rompe con el enfoque tradicional de apoyos que se orienta al cuidado y mantenimiento personal básico y propone incluir la mejora del desarrollo personal, potenciación, inclusión, y roles sociales valorados. Existen diferentes clasificaciones de apoyo pero sería conveniente adscribirse, en este caso, a los plateados por Schalock (2001) que refiere:

- Apoyos naturales: A las fuentes de apoyo que están presentes de forma natural en el entorno y actividades, como la familia, otros coetáneos del barrio o familiares, vecinos, u otros miembros de la comunidad.
- Apoyos genéricos: Utilizados por las personas sin discapacidad, como el transporte público, apoyos proporcionados por organizaciones de servicios de discapacidad, servicios formales que implican personal pagado.
- Apoyos tecnológicos. Referidos a tecnologías de ayuda.
- Apoyo médico: (no considerado por Schalock) pero de vital importancia por la situación de estos alumnos y de tener en cuenta en ello indicadores para: la alimentación, las necesidades médicas excepcionales, el comportamiento desajustado referido a la agresividad dirigida a los demás o a sí mismo, la conducta sexual y otras conductas problemáticas.

Realizada la caracterización del niño, la familia y el entorno identificando necesidades, potencialidades y determinando las necesidades de apoyo, el maestro está en condiciones de diseñar la estrategia de intervención.

Se propone para esta estrategia planificar acciones dirigidas a: Actividades de enseñanza/aprendizaje según el currículo escolar y/o adaptación curricular que se determine por las necesidades del alumno Actividades lúdico-formativas dirigidas a mejorar la situación personal, psico-afectiva y social. Actividades complementarias en horario extraescolar. Actuaciones que se desarrollan en

colaboración con otros profesionales sanitarios y/o agentes sociales en la comunidad. Actividades de educación y/o orientación familiar.

Intervención educativa

La intervención educativa es reconocida hoy como una corriente pedagógica actual, es la acción sobre otro, con intención de promover mejora, optimización o perfeccionamiento, así mismo ,en la reunión de la CEPAL-UNICEF celebrada en Santiago de Chile en 1981, se plantea a la intervención como acciones deliberadas e intencionales dirigidas hacia grupos específicos de población, identificados por sus condiciones de “riesgo” , son el fin de prevenir un problema específico , lo que lo ubica en la prevención primaria ,tratarlo para evitar un daño potencial , o sea a nivel de prevención secundaria, o buscar la rehabilitación del individuo afectado, lo que implica la prevención terciaria.

Teniendo en cuenta los elementos anteriores consideramos que como parte de la organización de la atención educativa ambulatoria la intervención educativa responde a la determinación de las condiciones previas, juega un papel fundamental el maestro ambulante que, en su articulación con la escuela, ya sea especial o de enseñanza general, solicita los servicios de los recursos materiales y humanos según la necesidad de cada caso. De igual manera los directivos de la escuela están en la obligación de brindar el servicio y de controlar la calidad de dicho proceso.

El maestro teniendo en cuenta el currículo aprobado para cada grado, nivel y educación de que se trate y la caracterización de cada caso adecua el mismo y teniendo en cuenta las asignaturas fundamentales valora

El proceso de intervención educativa no solo se ocupa de lo curricular, sino también del aspecto psicológico, de la relación con salud para la garantía de los servicios médicos, de los culturales, y de la preparación del alumno para su integración, de ser posible definitiva o temporal a la escuela.

La preparación de la familia como agente educativo bajo la supervisión del maestro ambulante le da continuidad día a día a este proceso.

El proceso de integración de los alumnos

Muchos autores conceptualizan la integración como una idea reguladora de la racionalidad práctica de la acción social, en el sentido que orienta y ayuda a aceptar que la sociedad está formada por seres diferentes y algunos más diferentes. Según la investigadora Nilda de la Peña se considera como una nueva corriente humanista que persigue la reducción o eliminación de las desviaciones sociales, tratando de producir los cambios necesarios en las situaciones que originan las marginaciones y diferenciaciones, así como los esquemas de valores sociales que más que modificar al sujeto deficiente en sí, lo más importante dentro de esta corriente, es que la existencia de la persona con una diferencia sea aceptada como un distinto modo de ser individuo dentro de un contexto social plural. (Peña N. de la 2001)

Integrar no es uniformar, no es dar por igual a personas con necesidades distintas, no es tratar igual a los alumnos con capacidades diferentes, integrar es proporcionar los apoyos y las ayudas necesarias que le permitan alcanzar la integración en su familia y en la sociedad en general, respetando sus individualidades.

La integración es un principio, universalmente reconocido y su aceptación puede considerarse como un índice del grado de madurez alcanzado por la sociedad, en tanto plantea problemas muy complejos para su adecuación y efectiva realización práctica, por ello muchos autores plantean una graduación de ella diferenciándose en niveles.

La atención educativa ambulatoria, si tiene en cuenta y aprovecha las potencialidades del entorno comunitario, hace viable la integración pues proporciona espacios suficientes para que se concrete y se corresponda en diferentes niveles (Warnock (1978):

1. **La integración física** (o facilitada), que consiste en la reducción de la distancia física entre las personas deficientes y las personas normales. En este contexto educativo se refiere a la posibilidad de que todos los niños compartan espacios comunes, como club de computación, casas de la cultura, escuelas, museos u otras que propicie la comunidad.
2. La **integración funcional**, que significa la reducción de la distancia funcional, que hay entre ambos grupos. Consiste en la utilización conjunta de los recursos disponibles. Se considera que esta se divide en tres niveles de menor a mayor:
 - a. utilización compartida de los mismos recursos, pero en momentos diferentes
 - b. utilización simultánea de los recursos al mismo tiempo por parte de ambos grupos.
 - c. utilización de los recursos al mismo tiempo y con objetivos educativos comunes lo que también se denomina cooperación.
3. **Integración social** (o de experiencias psicológicas), es la reducción de la distancia social que existe entre un grupo de personas diferentes y otro grupo considerado normales, mediante la interacción espontánea y establecimiento de lazos afectivos.

El proceso de integración no se logra a través de leyes o regulaciones, se necesita informar, preparar, unir voluntades y lograr la concientización en la familia y la comunidad.

La integración con otras personas, no es una camisa de fuerza es un proceso paulatino, natural, que debe producirse cuando estén creadas las condiciones objetivas y subjetivas entre ambos grupos. Son los maestros conocedores de las particularidades de sus alumnos los que deben proponer el momento, tiempo y el nivel adecuado para la integración.

Bibliografía

- Abel, F. y otros. (1985). El Servicio de Orientación y Planificación Familiar del Hospital San Juan de Dios de Barcelona desde sus comienzos. Labor Hospitalaria. Ediciones Graó .Barcelona. Vol. 197: 161-178.
- Abreu, G.E. (1990): Diagnóstico de la desviación en el desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Acosta Izquierdo, Y. (1998). Estudio de la incidencia, regularidades y condiciones socioambientales asociadas a factores de riesgo en niños de poblaciones socioculturalmente diferentes. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Addine, F. et. al. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. García (comp.) Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- Álvarez, C. (1999). Didáctica “La escuela en la vida”. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Amara, G. (1993).El adolescente y la familia. Perfiles Educativos. No.60. México
- Añorga J. M., Valcárcel N. I. y otros (s/f). Reflexiones sobre la estrategia para la elaboración y presentación de una tesis académica. Cátedra de Educación Avanzada. Centro de Posgrado en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”. La Habana.
- Arés, M. P. (1990).Mi familia es así. Editorial Ciencias Sociales. LA Habana.

- Arés, M. P. (2002). Psicología de familia, una aproximación a su estudio. Editorial Félix Varela, La Habana.
- Arias, B.G (1998). La dinámica causal de las alteraciones del proceso de formación de la personalidad. In press Mexicali.
- Arnaiz, P. (1997). Integración, Segregación, Inclusión. En: P. Arnaiz y R de Horo Rodríguez: 10 años de integración en España. Servicios de publicaciones de la Universidad Murcia. España.
- Attie-Aceves, C. (1995). La familia del niño cardiópata. Archivo del Instituto de Cardiología de Méjico, Vol. 65: 159-167.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1975). El principio de normalización. Siglo cero, No.
- Barlow, J.H. & Ellard, D.R. (2006). The psychosocial well-being of children with chronic disease, their parents and siblings: an overview of the research evidence base. Child Care Health and Development, 32 (1), 19-31.
- Barrera, G. (1989): Psicopediatría. Barcelona; Editorial Salvat.
- Betancourt J., A. O. González (2003). La comunicación educativa en niños con necesidades educativas especiales. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Blanco A. (1995). Acerca de la conceptualización de comunidad. Facultad de Pedagogía. ISPEJV. La Habana.
- Brunet J.P. (1998). Definición de las Dificultades en el Aprendizaje. II Encuentro Mundial de Educación Especial. Cuba.

Teoría y práctica de la educación de los escolares con limitaciones físico motoras

Dr. C. Santiago Borges Rodríguez

Dr. C. Juana Bert Valdespino (19)

Resumen

Las condiciones de variabilidad y temporalidad de las limitaciones físico motoras en el hombre son tenidas en cuenta en el presente artículo, lo que conlleva a una profunda reflexión sobre la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en la organización, planificación, desarrollo y evaluación de la atención educativa que se les brinda a estos niños y niñas, junto a sus familias. Se pondera la combinación entre lo individual y lo general, así como la posibilidad de presentarse en diferentes momentos de la vida y adquirir un carácter permanente o transitorio que no debe convertirse en una barrera para el desarrollo de las potencialidades de estos seres humanos a partir de los recursos y modalidades de atención con los que se cuenta en el país.

“La educación no es un hecho social cualquiera, la función de la educación es la integración de cada persona en la sociedad, así como el desarrollo de sus potencialidades individuales”¹

La atención a las personas con características peculiares en su desarrollo ha tenido rasgos que se corresponden con cada etapa del devenir histórico y consecuentes con las relaciones que se establecen entre la base de las formaciones socioeconómicas y el desarrollo de las ideas políticas, científicas, filosóficas, religiosas, así como las consideraciones y posturas que se asumen en torno a la explicación y actitud que se adopta respecto a los procesos y fenómenos de la realidad objetiva.(Navarro S, 2007)

¹ Alonso, H. Sociología y Psicología de la Educación. 10

En este sentido, la sentencia martiana de que “dos madres tienen los hombres: la naturaleza y las circunstancias”¹, permite comprender, por una parte cómo la naturaleza dotó a determinadas personas de ciertos rasgos que le dan un carácter peculiar a su desarrollo, lo cual tiene una connotación universal y por otra parte, analizar de qué manera las circunstancias contrastaron definitivamente su desigualdad, su profunda diferencia en la sociedad y la cultura que le ha tocado vivir.

Frecuentemente las reflexiones científicas en relación con la educación de las personas con limitaciones físico motoras parten del esclarecimiento de los conceptos con los que se quiere caracterizar a este grupo tan peculiar de individuos.

En el período comprendido entre 1992 y 2012 la bibliografía cubana registra las principales aportaciones en relación con definiciones teóricas y de donde pudiera extraerse un arsenal de ideas, que de manera diferente, pretenden caracterizar a esta población. Sin embargo en esta ocasión más que entrar en definiciones teóricas pretendemos acercarnos a las prácticas educativas cubanas de atención integral a niños, adolescentes, jóvenes y adultos con limitaciones físico motoras, a partir de las experiencias acumuladas por la Escuela Solidaridad con Panamá y que han sido sistematizadas en los trabajos científicos de sus docentes y especialistas fundamentalmente y de otros que han tenido un acercamiento a la problemática.

En suma, las principales ideas de abordaje en el curso, se encontrarán alrededor de los principales problemas que se debaten en la actualidad acerca de la

¹ Martí, J. Obras Completas, T,13, p. 256

atención educativa de las personas con limitaciones físico-motoras y reflejarán los logros, tendencias y perspectivas de desarrollo acerca de la atención integral e inclusión de estas personas, en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para todos.

Los intentos por expresar en apretada síntesis quiénes son estas personas en el ámbito nacional han estado concentrados en las siguientes definiciones:

“Son aquellos que presentan un deterioro, transitorio o permanente, en el sistema oseomioarticular y/o nervioso que le limita la realización de los actos motores grueso y fino, y generan un conjunto de necesidades educativas diferentes, pues están limitados para la realización de actividades que otros pueden realizar sin requerir de ayudas...” (Borges S, 2003)

Presentan de manera transitoria o permanente una alteración en su desempeño motor debido al deficiente funcionamiento del sistema osteomioarticular y/o nervioso que limita en grado variable la realización de algunas de las actividades propias de su grupo etáreo, pudiendo o no presentar agravantes de tipo sensorial o intelectual”. (Puentes T, 2005)

La Dra. Silvia Navarro en el año 2007 al referirse a estas personas enfatizó en la imposibilidad o disminución para realizar las actividades motoras propias de un grupo etáreo de manera permanente o transitoria, debido a la ausencia o insuficiente funcionamiento de los sistemas óseo-mioarticular y/o nervioso. Pueden combinarse con alteraciones emocionales, intelectuales, sensoriales, del lenguaje, u otras. Los factores causales son diversos y surgen en cualquier período de la vida.

“Las definiciones no tienen importancia para la ciencia, porque siempre resultan insuficientes, la única definición real es el desarrollo de la esencia misma de la cuestión y esto ya no es una definición, pero para el consumo diario una breve indicación de los índices distintivos más generales y al mismo tiempo más característicos de la llamada definición con frecuencia resulta útil e inclusive,

imprescindible, y no puede causar daño, siempre y cuando no exijan que la definición de más de lo que ella está en condiciones de expresar...”¹

En las definiciones anteriores y en muchas otras, vale la pena encontrar sus aspectos comunes y sus valías para el diseño de la atención educativa.

La Dra. Juana Bert Valdespino (2010) significó que la condición esencial que presentan estas personas en su desarrollo son las dificultades en el desempeño motor para controlar y/o ejecutar los movimientos y que puede complejizarse al concomitar con alteraciones sensoriales, del lenguaje o intelectuales. Esta condición es producto de que el efector dentro del mecanismo de la regulación motora queda fuera de control sobre la actividad refleja del tono, la postura y los movimientos.

La amplitud y dispersión de la etiología de las limitaciones obligan mayoritariamente a ofrecer una atención individual, pues las causas se mueven desde las que tienen un origen prenatal inscribiéndose en ellas las hereditarias y congénitas; las causas perinatales por traumatismos, partos demorados, mal empleo de instrumentos; y las postnatales por procesos infecciosos, tumores, problemas vasculares, enfermedades metabólicas o por accidentes, entre otras.

Las condiciones de variabilidad y temporalidad de las limitaciones físico motoras en el hombre deben ser tenidas en cuenta al organizar y planificar la atención educativa; la primera explica la combinación entre lo individual y lo general y la segunda la posibilidad de presentarse en diferentes momentos de la vida y adquirir un carácter permanente o transitorio.

¹ Marx, C., Engles, F. Obras Escogidas. T. II Ed. Progreso. Moscú. p. 425.

En cualquiera de las definiciones y valoraciones anteriores se destaca la relación entre los factores biológicos, sociales y psicológicos; lo afectivo y lo cognitivo, que en total unidad e interrelaciones, deviene en el núcleo fundamental que indica el camino en el diseño de la concepción de trabajo y sobre todo para alinear el proceso de diagnóstico y atención educativa.

El diagnóstico es un proceso complejo y requiere precisar de elementos en cuanto a su enfoque y contenido psicopedagógicos.

Lo importante es hacer una valoración desde el punto de vista escolar, desde una posición interactiva persona-entorno. Ello implica conocer el tipo de problema que presenta el alumno e informarse desde la posición que este establece con el medio que le rodea. Lo importante es definir la respuesta educativa a partir de la valoración de las capacidades y habilidades actuales en relación con el contexto y a las características de cada una de las etapas de desarrollo.

Esta evaluación implica conocer la historia educativa de estos menores, las estrategias que han puesto en práctica para superar las dificultades, sus estilos y niveles de aprendizajes actual y proximal y su motivación para aprender. Todo ello para decidir posteriormente los recursos personales y materiales específicos que necesitan y las modificaciones que serían necesarias introducir en el contexto escolar y en la situación de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con las características del alumno y las particularidades de la etapa.

El diagnóstico debe permitir la determinación de las afectaciones primarias, las complicaciones secundarias y sobre todo las potencialidades. Con frecuencia los maestros y especialistas de las instituciones educativas suelen identificar como afectaciones primarias aquellas que están asociadas al defecto motor, sin embargo en una comprensión pedagógica aplicada a la estructura del defecto las afectaciones primarias que direccionan la atención educativa en estas personas suelen encontrarse casi siempre en las alteraciones de las formaciones psicológicas motivacionales que orientan el comportamiento de estos individuos y le dan una dirección a sus actividad; entre ellos se destacan los motivos, los

planes de vida, la autoimagen, la autoestima, la autovaloración, es decir aquellas que establecen la regulación de su personalidad desde la perspectiva de la identidad personal. Las alteraciones intelectuales puras no son las más representativas y significativas en estos casos.

No es secreto para nadie que las deficiencias físico motoras de estos niños y niñas, crean la sensación de extrañeza en ellos y en los que con ellos se relacionan.

El yo corporal de estos menores es, indiscutiblemente, el soporte de su conciencia y por tanto de su identidad.

Con frecuencia, lo más común es no encontrar una identidad plena de su yo, sino una difusión del yo que es el resultado de la actitud tan ambivalente que asumen los iguales con respecto a él y de la incertidumbre que el menor experimenta con respecto a sí mismo.

No se tiene dudas de que los niños y niñas con limitaciones físico motoras poseen una identidad negativa.

La tendencia de estos individuos es el aislamiento, se retiran de todo contacto social huyendo de una sociedad que no solo no le encuentra solución a sus problemas, sino que los toma como motivo de diversión o de asombro. Bajo estas condiciones, estos individuos asumen una posición de retraimiento social y desperdician las ocasiones de superación intelectual, cultural y profesional.

Otras veces desarrollan conductas de agresividad, llegando algunas veces a descargas de violencia que en ocasiones conducen a comportamientos delictivos sociales. Cuando no reciben una adecuada educación, adoptan una actitud poco comprensiva y por tanto con dificultad se adaptan al medio que les rodea.

En síntesis en estos niños y niñas son típicas una serie de reacciones negativas que ponen de manifiesto las características de su personalidad entre las que figuran como más frecuentes las de aislamiento, timidez e inadaptación. Las reacciones de timidez se identifican con el miedo. Los sentimientos de estos niños y niñas como disgregables, están compuestos por una mezcla de ansiedad y de depresión y se categorizan así a partir de las sensaciones de rechazo, de fracaso, de desvalorización de sí mismo y desaliento que experimentan.

Otro aspecto bien importante es el relacionado con la repercusión que tienen las características de estos niños y niñas en el aprendizaje escolar.

La experiencia alcanzada en los años de funcionamiento de la Escuela “Solidaridad con Panamá”, que tiene como uno de sus objetivos que los niños y niñas con limitaciones físico motoras alcancen la cultura básica necesaria, ha negado toda hipótesis que pretende acercar el comportamiento en el aprendizaje de estos niños y niñas a la de los deficientes mentales.

La inseguridad emocional y la inadaptación escolar que les acompaña, unidas a las pobres vivencias y pocas oportunidades para socializarse con que ingresan en la escuela hacen que el aprendizaje de estos niños y niñas de manera general se retarde con respecto al que alcanzan sus coetáneos “normales”(J. Bert, 2003)

Estas personas muestran en diferentes grados un estado de inmadurez intelectual el que se explica a decir de la Dra.C. Juana Bert Valdespino por el pobre desarrollo de los procesos de análisis y síntesis, de la memoria visual, los problemas perceptuales y las alteraciones de la comunicación. En síntesis estos individuos poseen dificultades para organizar, concebir, ejecutar y controlar acciones intelectuales por la falta de herramientas para desarrollar estrategias de pensamiento.

Las frustraciones de las relaciones interpersonales, la sobreprotección a la que son sometidos frecuentemente por la familia y la lucha por querer llegar a metas inalcanzables, les provoca casi siempre manifestaciones de temor a la participación social deseada.

Para el diagnóstico psicopedagógico se privilegian la observación, el análisis del producto de la actividad y la entrevista con el niño y los agentes y agencias socializadoras de él, no obstante es una realidad que faltan herramientas metodológicas, casi la totalidad de las pruebas y técnicas evaluativas estandarizadas que suelen utilizarse, exigen respuestas verbales, ejecutivas y manipulativas y carecen de ajustes las características de la población cubana, pues han sido validadas en otros contextos.

No obstante, las prácticas educativas han demostrado la pertinencia de utilizar las siguientes pruebas y técnicas:

- Dibujo del propio cuerpo, Inventario de Problemas, Composiciones Cómo soy y cómo quisiera ser, Completamiento de frases, Prueba del espejo, Técnica de los 10 deseos
- Escala de inteligencia Wisc, Raven, Cuarto excluido, generalización, Dibujo de la figura humana
- Test de Atención, de Percepción, Prueba de memoria, ABC
- Exploración logopédica

El proceso del diagnóstico no deberá estar centrado en el individuo con limitaciones físico motoras solamente, sino de contextos, de situación social y biológica del desarrollo, de estrategias de aprendizajes y de posibilidades, no solo actuales sino potenciales, para a partir de ellas, organizar y ajustar la parte de la atención educativa subsiguiente .

La atención educativa integral

La atención educativa integral que deben recibir los niños, adolescentes y jóvenes con limitaciones físico motoras tienen como punto de partida los objetivos

generales de la educación cubana. Tomando como referencia la experiencia acumulada en la educación de las personas que han asistido y asisten a la escuela “Solidaridad con Panamá” de La Habana es viable distinguir como dimensiones del contenido de la atención integral a esta población, la rehabilitación física, psicológica y el alcance de una cultura básica.



Aunque casi siempre los problemas están vinculados más a las barreras psicológicas que a las arquitectónicas, desde la perspectiva de la atención educativa escolarizada requiere especial atención referirnos a las segundas.

Las ayudas y recursos técnicos para acceder al centro educativo, a todas sus instalaciones, a los medios de enseñanza, materiales y útiles escolares, a los servicios de rehabilitación de la comunidad, entre otros, se constituyen en una premisa para garantizar una adecuada atención educativa.

La necesidad de espacio en las aulas, instalaciones y locales, las adaptaciones en el mobiliario escolar, la eliminación de barreras en vías y servicios públicos; espacios libres y edificios, medios de transportes, parques, instalaciones culturales, recreativas, deportivas, se constituye en una tarea de extrema importancia. Es necesario crear las condiciones de accesibilidad.

La creación de condiciones de acceso físico debe acompañarse de la creación de condiciones de acceso al currículo, donde juega un papel importante el profesor.

La pregunta que se impone en todos los casos es ¿qué debe hacer el profesor cuando la institución no cuenta con los recursos y ambientes adaptados?

Es recurrente en estos casos adaptar el mobiliario escolar, organizar el aula o salón de clase y hacer las adaptaciones a los materiales escolares, sobre todo en los casos en que los niños, adolescentes y jóvenes con parálisis cerebral que necesitan engrosar los lápices para escribir, lo que ofrece mayores posibilidades a la manipulación y control sobre la presión de la pinza digital.

En relación con la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje se requieren hacer las transformaciones necesarias en la metodología de la enseñanza, en la dirección de las actividades, en la formulación y orientación de las tareas docentes y en la evaluación.

El docente que trabaja con estos escolares requiere una constante autopreparación y superación y la búsqueda permanente de conocimientos y experiencias de otros. Nunca debe ignorar lo que la familia puede aportar y debe intercambiar roles con ellos, no ignorar las potencialidades, el protagonismo y las capacidades de compensación de los propios personas, pues no en pocas ocasiones ellos saben más sobre la deficiencia que portan que cualquier profesional, instruido mediante libros.

El proceso enseñanza-aprendizaje tiene como propósito contribuir al desarrollo armónico de la personalidad de los educandos con limitaciones físico-motoras, constituyendo la vía mediatizadora para la adquisición de los conocimientos, procedimientos, normas de comportamiento, valores, actitudes, convicciones, sentimientos, hábitos, habilidades y capacidades apropiándose de la cultura lograda por las generaciones; así como para su rehabilitación integral.

Es este proceso, el marco medular donde el educando recibe la atención interdisciplinaria, pues se canalizan todos los objetivos propuestos en la estrategia de atención educativa integral, relacionados con las orientaciones dadas por todos

los especialistas, ajustando las actividades y tareas a las necesidades educativas especiales que los alumnos tienen desde un enfoque individualizado, diferenciado, holístico e integral.

De modo que, el programa de actividades correctivas y compensatorias se viabiliza también a través de la clase y las adaptaciones curriculares que se le asocian, procurando que sea integradora, rehabilitadora, correctiva compensatoria, potenciadora del desarrollo tanto cognitivo como afectivo, desde un enfoque personalizado y diferenciado.



A partir del carácter de tránsito que tiene la escuela especial, el proceso de enseñanza-aprendizaje va dirigido a integrar a los escolares lo más tempranamente posible en la enseñanza general, por lo que las adaptaciones no se pueden apartar de manera significativa del currículo ordinario, desde una posición desarrolladora centrando las acciones en las potencialidades con un enfoque individualizado.

Como parte de las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje se realiza igualmente el tratamiento psicopedagógico sistemático a los alumnos con dificultades en el aprendizaje, lo que favorece el desarrollo de los procesos cognitivos y el aprendizaje escolar.

El trabajo correctivo-compensatorio en los niños con necesidades educativas especiales es un principio básico de toda la labor que se realiza en la educación especial. Para su implementación es necesario tomar en cuenta los factores biológicos y sociales como condicionantes del desarrollo y tiene su base epistemológica en el reconocimiento de las potencialidades de estos educandos.

De modo que, las tareas rehabilitativas van dirigidas a restaurar de forma óptima el bienestar personal y social de los niños a través de la movilización de todos sus recursos personales, que implica insertarlos a la sociedad mediante el desarrollo

de habilidades o capacidades compensatorias; destacándose en este proceso el papel activo del educando en su propia auto transformación.

Sin duda, por el amplio panorama y la complejidad de las afectaciones que presentan estos niños, que comprometen diferentes áreas de la personalidad, es que la rehabilitación se encamina al área fisiátrica, psicológica, Logopédico y de terapia ocupacional. Para organizar esta labor inicialmente el proceso de diagnóstico se determinan las acciones a realizar en todas las áreas, el que parte de la evaluación realizada por todos los especialistas (psicólogo, médico, logopeda, terapeuta ocupacional, fisiatra y demás personas implicadas, como el director de la escuela, los maestros y los profesores.

El accionar de todos los especialistas se realiza desde un enfoque integral, sistémico, evitando que se dé un divorcio entre las influencias que recibe el escolar y que provoque en este un efecto disociante. Cada uno integra en su estrategia las acciones establecidas por el otro y sin perder su especificidad y misión da salida a las demás tareas del resto de las especialidades de forma armónica, cohesionada y en sinergia.

El trabajo de educación familiar debe estar precedido por una entrevista social amplia y profunda que se realiza a los padres o tutores, para indagar sobre el desarrollo biológico, psicológico y social del niño desde su concepción en el embarazo, hasta el momento en que este se evalúa, teniendo en cuenta su historia de vida en la familia, las influencias afectivas, psicológicas y educativas recibidas, la estructura y funcionamiento familiar, y cómo son vivenciadas por el niño y sus padres. Se explora también la influencia de las condiciones educativas del contexto escolar y comunitario desde la percepción de la familia.

El trabajo con la familia exige especial atención por parte de los docentes y los especialistas de la institución, se requiere sistematizar los apoyos y los servicios de orientación, en correspondencia con la complejidad y amplitud de las necesidades de sus hijos, es una tarea del docente convertir la familia en el primer contexto de inclusión e integración social de su hijo.

La labor de orientación familiar debe ser coordinada desde los centros educacionales y de salud, cuando el individuo recibe la atención en condiciones ambulatorias.

La atención integral comprende un conjunto de programas entre los cuales se destacan:

- Atención temprana y preescolar
- Elevación de la salud y la calidad de vida
- Preparación para la vida social, laboral y para la vida adulta independiente
- La rehabilitación psicológica
- Actividades correctivas y compensatorias

La atención temprana y preescolar ocurre fundamentalmente desde el Programa “Educa a tu hijo” potenciando fundamentalmente el trabajo por áreas de desarrollo y no por edades y acompañando a la familia con la Colección “Futuro sin Barreras”.



La elevación de la salud y calidad de vida presupone la labor por la disminución de las deformaciones físicas a través de métodos quirúrgicos y rehabilitatorios, así como reducir y evitar las úlceras por presión, por constituirse en complicaciones frecuente con una alta tasa de morbilidad. De igual forma debe prestarse atención

al tratamiento adecuado y oportuno a los trastornos visuales y auditivos, al balance de la dieta en las personas que así lo necesiten y la creación de óptimas condiciones higiénicas.

La Rehabilitación Fisiátrica es sumamente importante en este escolar por lo que ocupa un papel primordial. Para su labor se parte de la situación clínica y el examen físico general que se les realiza. Su objetivo fundamental va dirigido hacia la profilaxis y la corrección o compensación. Se indican un grupo de orientaciones o medidas educativas para evitar complicaciones tanto posturales, como de higiene, así como ir ganando en independencia por parte de los niños.

Los ejercicios de fisiatría van dirigido hacia las afectaciones primarias propias de las patologías clínicas que los limitan, entre los que se destacan la parálisis cerebral, las lesiones medulares (dentro de las malformaciones congénitas) las agenesias de miembros, las escoliosis severas, las artrogriposis, las osteogénesis imperfectas y las misceláneas en menor medida.

El programa de fisiatría se sustente en los aportes más novedosos realizados en esta materia y sigue fundamentalmente la línea de tratamiento de los Bobaht. Incluye el adiestramiento con el uso de prótesis, órtesis y otros aditamentos necesarios así como los medios de ambulación. Esta especialidad potencia la independencia física y de conjunto con la terapia ocupacional el desarrollo del autovalidismo.



La preparación para la vida social, laboral y para la vida adulta independiente, se apoya fundamentalmente en el programa de terapia ocupacional, el que presupone la ejercitación

funcional para la rehabilitación de la motórica media y fina (escritura), el desarrollo progresivo de hábitos, habilidades y capacidades para lograr el autovalidismo, la independencia y la autonomía en las actividades básicas (aseo personal, vestirse, calzarse, alimentarse, pasarse del sillón etc.) y domésticas. Este trabajo se continúa en las actividades de alimentación y en los dormitorios.

La rehabilitación psicológica va dirigida a prepararlos y fortalecerlos psicológica y emocionalmente para que convivan felizmente en sociedad, a ofrecerles herramientas que les permitan afrontar sanamente sus conflictos, sus limitaciones y, a potenciar sus posibilidades, para que afronten en el presente y en el futuro los prejuicios sociales y las actitudes individuales discriminatorias.

La atención psicológica basa sus acciones en garantizar la integración y participación de las personas con limitaciones físico motoras en las diferentes actividades culturales, deportivas, recreativas, en el ámbito escolar, comunitario y en otros contextos. El tratamiento psicoterapéutico presupone la utilización de la terapia de grupo, el cine debate, la utilización de las técnicas de relajación, la cromoterapia, musicoterapia, los talleres de educación sexual, arteterapia, los ejercicios aeróbicos, el psicoballet, entre otros.



En la medida que transitan por el proceso educativo los escolares con limitaciones físico-motoras muestran el desarrollo sus altas potencialidades, alcanzan la madurez cognitiva y emocional en correspondencia con su grupo etareo, desarrollan la voluntad para asumir cualquier tarea, la alegría y el optimismo para

afrontar la vida, se integran con entusiasmo, se preparan para asumir responsabilidades incluso en algunos casos de liderazgo; alcanzan valores humanos desde sus sillas que se constituyen en ejemplo a imitar, mostrándoles a todos y en primer lugar, a ellos mismos que pueden.

De modo que, tradicionalmente los estudiantes que transitan de la escuela especial para las de instructores de arte, en poco tiempo logran demostrar las habilidades artísticas alcanzadas desde la preparación básica que recibieron, su crecimiento espiritual –cultural y las habilidades para actuar en público en diferentes modalidades.

La rehabilitación del lenguaje es otro de los pilares de la atención integral. El daño biológico provoca en estos niños trastornos en el área de la comunicación que puede ser muy grave como es el caso del síntoma oral de la parálisis cerebral la Anartria y la Disartria menos grave; otros pueden concomitar como la Afasia, la Rinolalia, la Disfonía, la Dislalia; y otros generalmente son consecuencia como el Retraso del Lenguaje, los trastornos del ritmo y la fluidez, y las Disgrafías y Dislexias.

El diagnóstico y la atención logopédica van dirigidos a ponderar las habilidades comunicativas que estos escolares pueden adquirir tanto en el lenguaje oral, gestual, como escrito, ya que para lograr la integración social un componente primordial es el lenguaje como vehículo por excelencia de las relaciones sociales.

La atención logopédica se desarrolla a partir de los sustentos del enfoque ontogenético, comunicativo, preventivo correctivo-compensatorio, el diferenciado y personológico y en un trabajo interdisciplinario. Las técnicas y los procedimientos que se emplean en la atención logopédica tienen un enfoque psicopedagógico,

propios de la especialidad como la ejercitación funcional, los métodos para el tratamiento de diferentes trastornos, se emplea también las terapias artísticas como la expresión corporal y la rítmica logopédica, la narración oral, la psicoterapia, y otros procedimientos que se asumen de corte pedagógico.

Se emplean diversos medios, y en particular las tecnologías de la comunicación y la información, como recurso tecnológico atractivo para los niños; así como la utilización de las tablas de comunicación, el uso de la piscina en función terapéutica, la ludoterapia, etc.

Logros que distinguen el modelo de escuela especial:

- Se confirman los postulados del enfoque histórico-cultural sobre el desarrollo de las potencialidades de los niños con LFM, a partir del papel de los factores educativos y sociales.
- Las condiciones de accesibilidad, sin barreras arquitectónicas.
- Los logros de los alumnos desde esta institución, han contribuido a mejorar la representación social sobre las personas con LFM y, a eliminar en alguna medida, las barreras psicológicas.
- Se confirman las posibilidades de desarrollo integral de estos escolares, a partir de la atención educativa interdisciplinaria, correctiva, rehabilitativa y desarrolladora; así como del papel de los recursos humanos, profesionales, científicos, materiales y tecnológicos.
- El logro de padres potenciadores de desarrollo, a partir de la educación y orientación familiar consciente y científicamente organizada.
- La importancia del vínculo con la ACLIFIM, para la integración social y laboral.

La atención integral se lleva a cabo también en el resto de las modalidades de atención educativa como la escuela regular, la atención ambulatoria y en las aulas hospitalarias. Para ello existe una infraestructura en el marco comunitario que permite un funcionamiento intersectorial e interdisciplinario; donde mediante un trabajo coordinado, en sinergia el niño con limitaciones físico-motora recibe todos

los servicios rehabilitativos, como parte de un proceso educativo integrador de acciones de salud, educativas, psicológicas y sociales.

En esta labor la escuela especial, de conjunto con los Centros de Diagnóstico y Orientación y la Escuela Especial constituyen centros de recursos y apoyos, por las fortalezas de sus características y funciones; los que ponen a disposición, en el apoyo de la labor del resto de las modalidades educativas sus recursos científicos, profesionales y técnicos. Igualmente los centros de salud en el contexto comunitario cuentan con amplias oportunidades para la rehabilitación de estos educandos, estando normado, establecido y refrendado en la política del país el trabajo interrelacionado entre los sectores de salud y educación para garantizar la atención integral.

Para la inclusión de los escolares en la escuela primaria de su comunidad además de resolver las barreras arquitectónica se trabaja en dos direcciones fundamentales la preparación del docente en los aspectos biológicos, psicológicos y pedagógicos; así como la disposición para trabajar con los niños con limitaciones



físico-motoras; a fin de ofrecer una respuesta educativa de calidad, lo que implica además un trabajo que involucre a la familia para lograr la unidad de acciones.

En la actualidad la especialidad cuenta con algunas investigaciones que enriquecen el marco teórico y práctico de la especialidad, a

continuación se muestran los aportes de algunas de las más representativas:

Tabla 1. Resultado de investigaciones de autores cubanos

Autores	Aporte teórico	Aporte metodológico
Silvia Navarro (2008)	Se sistematiza y profundiza en las principales etapas de la atención educativa a las personas con limitaciones físico-motoras en Cuba.	Sistema instrumental para el diagnóstico de lo que acontece, que favorece el tránsito de los LFM a la Educación Media Superior, a su vez deviene en pauta orientadora para la proyección de la escuela especial, como centro de recursos, en la preparación de los diferentes factores comprometidos.
	Concepción pedagógica que incluye a las cinco etapas establecidas para el proceso de tránsito, los objetivos y las acciones requeridas para su instrumentación.	
	Se contextualizan los principios que orientan la atención educativa en la primera infancia de los niños con limitaciones físico-motoras. Se expresan las nuevas relaciones de los componentes de la estrategia pedagógica.	Estrategia pedagógica como una herramienta metodológica Un programa de curso dirigido a la preparación de los agentes educativos comunitarios.
Caridad Zurita (2009)	Se sistematizan las principales etapas por las que ésta ha transcurrido.	Manuales y trípticos de orientación a los agentes educativos comunitarios y a las familias.
	Se aporta una caracterización psicosocial de estos niños	
	Enfoque teórico que responde a las características específicas las familias y de sus hijos con LFM.	Lineamientos metodológicos para la orientación psicopedagógica.
Juana Bert (2010)	Concepción sobre los padres potenciadores del desarrollo integral, y la orientación psicopedagógica en la educación familiar para este fin.	Caracterización del proceso de educación familiar y de los padres como potenciadores de desarrollo.
		Dimensiones e indicadores. Programas y formas de orientación

Modelo Pedagógico que fundamenta la psicopedagógica y para la superación de interrelación entre: especialistas y educadores. Folletos y trípticos para todos.

El objetivo de la educación especial, y el objetivo de la educación familiar.

La orientación psicopedagógica como vía y la educación familiar con la integración de acciones del CDO, la E E y centros de salud comunitarios, para el logro de padres potenciadores.

Bibliografía

- Alonso, H. Sociología y Pedagogía de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2006.
- Bert Valdespino, J. E. Estudio de las necesidades de capacitación y orientación de las familias de los niños con parálisis cerebral. Una propuesta para su satisfacción. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación Especial. Ciudad de la Habana. 2001.
- ----- Escuela Especial Solidaridad con Panamá. Experiencia cubana en la atención integral a los niños con limitaciones físico-motoras.” Material de estudio. Maestría de Educación Especial. CELAEE. Ciudad de la Habana. 2004.
- ----- Familia y Escuela. Un reto para la integración social plena de los niños con limitaciones físico-motoras. Revista Varona. No 41. julio-diciembre. Editorial Memoria. Ciudad de la Habana, 2005.
- ----- El contexto familiar y comunitario, su contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. En Hacia una concepción potenciadora del desarrollo de los

escolares con necesidades educativas especiales. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2006.

- ----- Una mirada a las familias de los niños y las niñas con limitaciones físico-motoras desde la Escuela Histórico-Cultural. En El maestro y la familia del niño con discapacidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2008.
- Borges Rodríguez, Santiago A y otros. Pedagogía y Psicología de las necesidades educativas especiales. Desviaciones Físico motoras. Material de apoyo para la maestría en Educación Especial. CELAE. Ciudad de la Habana, 2003.
- ----- La educación de las personas con necesidades educativas especiales y su integración social en Cuba. Conferencia inaugural del Congreso de Educación y Pedagogía Especial y el Primer Simposio Internacional: Tecnología, Educación y Desarrollo. Impresión ligera. La Habana, 2006.
- ----- La educación especial, pasado, presente y futuro. Soporte electrónico. CELAEE. Cuba, 2007.
- ----- Conferencia CELAEE. Soporte electrónico. Cuba, 2008.
- Cobas Ochoa, Carmen Lidia. Adaptaciones Curriculares. Referencias teóricas. Tesis de maestría. CELAEE
- Finnie R. N. Atención en el hogar del niño con parálisis cerebral. Ediciones Científicas. La Prensa Médica Mejicana. 1987.
- Figueroa Cruz M. Alternativa para estimular la Comunicación en niños con Parálisis Cerebral en las edades comprendidas entre 3 y 5 años. Tesis para optar al grado científico de Master en Educación Especial. Ciudad de la Habana, 2003.
- López Machín, R. Reconceptualización de la Educación Especial. En Revista Educación. No. 102 enero – abril. Segunda época. La Habana, 2001.
- Navarro Quintero, S. M. Caracterización Psicopedagógica del Escolar con Limitaciones Físico-Motoras. Tesis de Maestría, CELAEE, Ciudad de La Habana, 1997.

- -----. La prevención e intervención integral en los niños con limitaciones físico motoras. Altos retos de la pedagogía de avanzada. Conferencia Latinoamericana de Educación Especial. La Habana. Cuba, 1998
- ----- Una Concepción Pedagógica para el Proceso de Tránsito a la Educación media superior de los alumnos con limitaciones físico-motoras. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Ciudad de La Habana, 2006.
- Martí Pérez, José. "Ideario pedagógico". Editorial Pueblo y educación. 1990
- Marx, C; Engels, F. Obras Escogidas. T II. Editorial Progreso. Moscú.
- Vigotsky. L. S. Obras completas. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación. 1995.
- -----La Atención Educativa en la primera infancia de los niños con limitaciones físico-motoras. Tesis opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, 2009.

La escuela para niños, adolescentes y jóvenes con Trastornos de la conducta como centro de recursos y apoyos para la labor preventivo-educativa

Dr C. Leovigildo Ortega Rodríguez (20)

Resumen

Convertirse en un centro de recursos específicos para la educación de los escolares con necesidades educativas especiales y de apoyo al resto de las escuelas del sistema nacional de educación, es un objetivo a lograr por los centros de educación especial. Es este el análisis que se revela en el presente artículo desde un recorrido que va desde la explicación de la concepción de las escuelas para alumnos con Trastornos de la conducta hasta aquellas pautas que favorecerán su transformación en centros de recursos, a partir del establecimiento de vínculos más profundos de relaciones y coordinaciones con las escuelas de su entorno, lo que beneficiará no sólo a los alumnos, maestros y profesores de determinados centros, sino a los propios centros, familia y a la comunidad.

El estado cubano después del año 1959 ha tenido especiales cuidados con los niños, adolescentes y jóvenes, para los cuales han sido legisladas Leyes, Decretos Leyes y otros documentos, dirigidos a la protección y educación de los mismos con la participación de numerosas instituciones, organismos y organizaciones. Para ello fueron dispuestos los recursos necesarios.

Es esa una razón suficientemente justificada para que los especialistas y profesionales que tenemos que ver con niños, adolescentes y jóvenes dediquemos parte de nuestros esfuerzos a diseñar estrategias, buscar métodos y procedimientos que permitan una protección contra todo aquello que afecten su normal desarrollo y educar a nuestros alumnos en los valores más genuinos legados de las generaciones de valiosos cubanos en el pasado y en el presente.

El contexto escolar, como un lógico reflejo del social, tiene la responsabilidad de contribuir a construir una concepción educativa científicamente fundamentada y

elaborar proyectos estratégicos que respondan a tales necesidades y favorezcan la reflexión acerca de los problemas sociales y educativos que inciden en los niños, adolescentes y jóvenes, que los ubican en una situación de riesgo y que conduzcan a la diferenciación unos de otros, así como lo concerniente a la detección, diagnóstico y el tratamiento que deben recibir.

Estas reflexiones e intercambios deben ir conformando un pensamiento en torno al abordaje de la atención de los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales y referentes a las escuelas para escolares con trastornos de la conducta, en cuanto a concebirlas como laboratorios para el trabajo preventivo, sin abandonar los objetivos que dieron origen a estas instituciones. Dicho pensamiento o consideración sobre este problema, se basa en las características psicológicas, conductuales, pedagógicas, familiares y microsociales de los mismos en ellas matriculados, determinadas científicamente por los equipos multidisciplinarios de los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO), reflejadas en los informes diagnósticos que se elaboran de cada menor y donde se determinan las causas que produjeron tales características.

También ha de desempeñar un papel decisivo en estas consideraciones la preparación de los docentes que laboran en las mencionadas instituciones, los cuales están en condiciones de asumir la capacitación de los demás docentes de las diferentes enseñanzas para la detección, tratamiento y prevención cuando resulte necesario hacer los trámites pertinentes de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) para evitar que el problema se haga más complejo.

El Ministerio de Educación ha insistido en la necesidad del cuidado y atención que hay que prestar a la conducta de los escolares y en particular a la de aquellos que resultan ser más vulnerables, para lograr su formación integral y evitar que se

conviertan en individuos socialmente reprobables e inadaptados, que alteren el orden y la tranquilidad ciudadana. El Ministerio de Educación también ha enfatizado en que el abordaje de esta problemática debe ser el principio rector en el trabajo presente y futuro de la Educación Especial. En este sentido destaca que esta problemática trasciende el marco de las escuelas para escolares con trastornos de la conducta, para convertirse en componente medular de todo el quehacer pedagógico en los centros, así como la preparación de los maestros y demás docentes.

De igual forma en los últimos cursos el Ministerio de Educación, conjuntamente con otras instituciones sociales, ha desarrollado un conjunto de acciones para el desarrollo de la prevención educativa con los alumnos, la familia y la comunidad; sin embargo aún no se han logrado los resultados esperados. En ello puede haber influido que aún resulta limitada la influencia que ejercen los centros preparados científica y prácticamente en cuyas funciones está presente el asesoramiento sistemático sobre el modo en que el personal docente debe ejecutar la prevención educativa con los niños, adolescentes y jóvenes, así como que no poseen un espacio donde los maestros y otro personal vinculado a esta actividad, consulten, profundicen en aspectos referentes a esta problemática y encuentren respuestas a las diferentes interrogantes que surgen en el enfrentamiento a las necesidades especiales que tienen algunos alumnos.

Las escuelas para escolares con trastornos de la conducta tienen las condiciones necesarias para asumir esos nuevos retos y en la actualidad sólo están diseñadas para la atención individual y colectiva de los mismos.

En este contexto con el ánimo de hacer conciencia de la necesidad de abordar este problema sin más pérdida de tiempo, resulta útil reiterar que en cada uno de los intercambios, reflexiones y consultas producidas en estos últimos años, siempre ha estado presente, como una condición indispensable para su desarrollo, el fundamento y el carácter eminentemente científico que debe prevalecer, en correspondencia con la ciencia que la promueve y asimila, es decir, la Pedagogía Cubana.

Las propuestas que sometemos a consideración pudieran ser desde nuestro punto de vista, un valioso instrumento para la formación de los docentes en el pregrado y también para la preparación postgraduada de los maestros y demás docentes en el continuo perfeccionamiento al que se debe someter esta actividad.

Ellas han sido el resultado de la investigación científica, en virtud de brindar una atención más efectiva a los escolares con trastornos de la conducta y de satisfacer las necesidades de preparación que tienen los docentes en este sentido, que implica la reconceptualización de las funciones de las escuelas para esos escolares, en correspondencia con las exigencias educacionales actuales que impone nuestro desarrollo social y la nueva visión que existe de la Educación Especial en Cuba a partir de la Declaración de Salamanca y los señalados en el Informe de Warnock.

Con los datos obtenidos se pudieron conformar las principales ideas que condujeron a la elaboración de los conceptos esenciales en torno a este problema y la reconceptualización de las funciones de las escuelas para la atención educativa de los escolares con trastornos de la conducta, así como orientaciones a los maestros y profesores de las escuelas regulares y especiales, con vista a ofrecerles apoyos en el trabajo educativo con todos sus alumnos, así como para la identificación y atención de los niños, adolescentes y jóvenes con determinadas problemáticas conductuales, en el marco del trabajo preventivo.

En Cuba donde el ciento por ciento de los niños tienen escuelas y la educación constituye una de las prioridades fundamentales de la nación, los servicios de la Educación Especial llegan igualmente a todos los niños discapacitados, en circunstancias especialmente difíciles o con otras necesidades educativas.

El sistema de atención a los escolares con trastornos de la conducta, al igual que todo el sistema educacional cubano, desde el año 1959, hace énfasis en la protección de la infancia. Esa premisa constituye la idea central de todo este proyecto.

Las circunstancias difíciles de pobreza, violencia y abandono en que se encuentran muchos países, en particular los que están en vías de desarrollo, obliga a que un considerable número de niños, adolescentes y jóvenes, se le ofrezca una especial protección, basada en sus derechos esenciales.

Hoy más que nunca las organizaciones internacionales abogan y hacen ingentes esfuerzos por neutralizar los efectos nocivos de tales circunstancias y muchos países de América Latina y del Caribe se plantean “Programas de Acción” tendientes a disminuir el impacto negativo en los niños, adolescentes y jóvenes y por consiguiente el sufrimiento que esto les causa.

Tal es el caso de los niños de y en la calle, donde se hacen esfuerzos por definir el problema y buscar alternativas de atención; pero siguen siendo de la calle y continúan en la calle.

Hay países donde la miseria y la ignorancia conducen a los padres, en muchos casos, de obligar a los pequeños hijos a trabajar, y por encima de esto los maltratan físicamente.

Es una realidad las elevadas cifras de niños trabajadores como vía de sustento para los cuales también se buscan alternativas de atención no convencionales, pero continúan trabajando.

Hoy constituye un despreciable flagelo la prostitución infantil, el tráfico de niños y de sus órganos y hasta el secuestro, cuestiones que preocupan a tantas organizaciones internacionales y personas de bien.

Es reconocida por la organización de las Naciones Unidas que millones de niños duermen hoy en la calle, expuesto a toda la agresividad y desamparo que generan tales circunstancias.

En Cuba no hay niños en estos estadios, ya que todos los niños están debidamente protegidos. Para los más vulnerables como consecuencia de sus condiciones internas, de la situación familiar y microsocial desfavorables, que lo hacen estar en circunstancias especialmente difíciles, fue creado un sistema coherente y unitario que parte de una concepción pedagógica integral, científicamente fundamentado, como se expresa en la introducción de los documentos normativos sobre la prevención y atención a los problemas de trastornos de la conducta en los escolares publicado, para el Sistema Nacional de Educación.

Esas terribles realidades que viven millones de niños en el mundo contrastan con las que viven los niños cubanos porque el Sistema de Educación en Cuba es muy humano porque se corresponde con lo que se establecen nuestras leyes de que ninguna persona puede ser discriminada, por ningún motivo o razón, como la procedencia social, el color de la piel, la creencia religiosa, o de limitaciones físicas o mentales como se expresó en la Primera Conferencia

Internacional de Derecho del Discapacitado, celebrada en Ciudad de La Habana, en diciembre de 1995.

El Decreto-Ley 64 del 30 de diciembre del año 1982, cerró una etapa de atención a los escolares con trastornos de la conducta en Cuba y abrió una nueva perspectiva y un mayor nivel de consolidación. El mismo marcó una fase cualitativamente superior en cuanto a la concepción, detección, evaluación, atención y seguimiento a los mencionados escolares, que involucra a toda la sociedad y pone de manifiesto la dimensión que adquiere, no sólo desde el punto de vista pedagógico-metodológico, sino también desde el punto de vista político, no constituye un elemento aislado de la atención que brinda el Estado

Revolucionario a los niños discapacitados, en circunstancias especialmente difíciles o con necesidades educativas especiales (NEE), porque está refrendado en el Artículo 51 de la Constitución de la República de Cuba.

En dicho artículo se expresa el derecho que tienen todos los ciudadanos cubanos, niños y niñas, jóvenes y adultos, a la educación gratuita en todos los tipos y niveles de enseñanzas, sin establecer diferencias en el orden de las capacidades y posibilidades intelectuales, económicas o de ninguna otra.

Esta protección y forma de atención a los menores incluidos en el sistema creado por el Decreto Ley 64 tiene su basamento también en un cuerpo legal revolucionario aprobado por la Asamblea Nacional del Poder Popular en el año

1978: como el Código de la niñez y la Juventud, dicho instrumento legal, constituye una acción práctica que garantiza a todos los niños cubanos el pleno ejercicio de sus derechos, que conjuntamente con el Código de la familia, es decir, la Ley No.1289, promulgada en febrero de 1975, en su Capítulo 1, Título IV establece y dispone la protección y defensa de las personas discapacitadas.

Es una realidad que en el mundo actual tal vez como nunca antes, se hace un énfasis particular en la protección de la infancia. En numerosos países se elaboran programas dirigidos al cuidado del derecho internacional relacionado en particular con la infancia, lo cual ha ido ganando una ascendente aceptación mundial. Esta comprensión por parte de diferentes países se integra cada vez más al ordenamiento jurídico del quehacer cotidiano y se inicia un combate decisivo contra ese lamentable problema que afecta a tantas sociedades, como la delincuencia en los niños, adolescentes y jóvenes, la prostitución infantil, así como la explotación laboral a que son sometidos, pero penosamente sin solución aún para la inmensa mayoría de los países.

El 20 de noviembre de 1989 fue aprobado por la Asamblea General de la organización de las Naciones Unidas la Convención sobre los derechos del niño tomando en consideración la Declaración Universal de Derechos Humanos de las

Naciones Unidas, donde se proclama "... que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencias especiales" ¹

Esta convención toma muy en cuenta la importancia de las tradiciones, valores culturales de los pueblos para la protección y desarrollo de los niños, así como la adopción de todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.

En el Artículo 23 de dicha Convención se hace un señalamiento muy particular a los Estados, con el propósito de la atención que deben recibir los niños con necesidades especiales, de lo cual el Sistema de Educación Especial de Cuba constituye un exponente del desvelo del Estado revolucionario para atender a las diferentes discapacidades que se presentan en los niños, para ello se han creado todas las condiciones de preparación de especialistas hasta los aspectos de orden material que se requieren.

Más adelante en el Artículo 40 de la propia Convención se señala entre otras especificidades el trato adecuado que debe recibir todo niño de quien se alegue ha infringido o haya infringido las leyes, así como las medidas que deben tomar los Estados para establecer... "leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicas para los niños..."² antes mencionados.

El Sistema creado en Cuba, no sólo atiende a los niños, adolescentes y jóvenes que hayan desobedecido las normas legales, sino incluye a todos aquéllos que presentan indisciplinas graves o trastornos estables de la conducta y el mismo va mucho más allá, al no considerarlos comisores de delitos, puesto que desde el

¹ Naciones Unidas, Convención sobre los derechos del niño, 1989, Pág.5

² *Ibidem*

año 1982, como se expresó en párrafos anteriores fueron despenalizados con la promulgación del mencionado Decreto-Ley 64.

Ligado a los preceptos del artículo antes mencionado, fue aprobado el 29 de noviembre de 1985, por la Asamblea General de la Naciones Unidas, las

Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores, conocida como “Reglas de Beijing”.

En las mismas se sentencia que esas reglas deben ser aplicadas tomando en consideración las condiciones económicas, sociales y culturales de cada país, así como se dirige a los menores delincuentes.

El Decreto-Ley No.64 no sólo crea un sistema para atender a los que tienen manifestaciones antisociales, sino también a otra población de menores que aunque no han infringido la ley, son susceptibles de ello, si preventivamente no se atiende de forma adecuada.

Esta legislación supera las expectativas, en tanto los menores de 16 años y en algunos casos de 18 años, se les libera de responsabilidad penal, no son juzgados por los tribunales, sino atendidos por instituciones especializadas que se encargan de la investigación, procesamiento y decisión de las medidas a adoptar con ellos y sus familiares o personas responsables.

Las Reglas de Beijing consideran a la investigación y procesamiento en términos de condiciones jurídicas así como de sentencia y de privación de libertad.

El sistema cubano no toma en consideración esas terminologías ya que por definición su concepción es pedagógico-educativa y los órganos competentes deciden las medidas a partir de la entidad y peligrosidad de la falta, donde se toma en cuenta el análisis integral del menor y no el hecho aislado.

En el marco de la protección de los derechos de la niñez se han promulgado y promovido otras normas internacionales de los derechos de la infancia. Las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de la

libertad, es otro de los fundamentos en que se desarrolla el Sistema de Atención a Menores acerca de los conceptos de privación de libertad, menores detenidos o prisión preventiva entre muchos otros que se señalan.

Por último, hay que mencionar a las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil, también conocidas como “Directrices de Riad”, entre otros aspectos proclama que su aplicación se haga en conformidad con los ordenamientos jurídicos de trabajo preventivo, se centren en el bienestar de los niños y su dedicación a actividades socialmente útiles.

En Cuba, para el trabajo de prevención educativa está definido que además del sistema educacional, intervienen todos los factores sociales y se tienen bien identificados los factores de riesgo, así como las direcciones del trabajo en este sentido, con énfasis en la familia como eslabón vital de este proceso.

En medio de este escenario internacional el Sistema Cubano, denota la voluntad y la decisión responsable del estado cubano de proteger a los niños y sobre todo atenderlos en correspondencia con sus necesidades educativas especiales y de acuerdo con lo proyectado por las Naciones Unidas con el propósito de proteger integralmente a los niños como se promulga en la Convención Internacional de los Derechos del Niño. UNICEF sintetiza esa doctrina de protección integral con la frase siguiente: “... todos los derechos para todos los niños”¹

Intrínsecamente se reconoce que la protección integral a los niños y adolescentes implica el deber de la familia, la sociedad y el Estado de asegurar con prioridad el

¹ UNICEF De las necesidades a los derechos: De “los menores en circunstancias especialmente difíciles” a “los derechos del niño”. Impresión Ligera, Folio 7018.

derecho que tienen ellos (los niños) a la vida, a la salud, a la alimentación, a la educación, a la cultura, recreación, al respeto, la dignidad, entre muchas otras y tenerlos a salvo de cualquier violencia, crueldad, explotación, entre otros.

La atención educativa de los escolares con trastornos de la conducta está organizada en grupos atendiendo la complejidad de los trastornos. De acuerdo con el mencionado Decreto-Ley 64, el primer grupo lo integran aquéllos que se caracterizan por presentar dificultades en el desarrollo de su personalidad y para adaptarse a las exigencias de las escuelas comunes, su concentración es variable, son pocos tolerantes ante las tareas que se les encomiendan, inestables en su conducta emocional y afectiva, alteraciones en cualidades como el carácter y la voluntad, baja capacidad de convivencia social, trayectoria escolar irregular. Como regla no gozan de la simpatía de sus compañeros.

El segundo grupo está conformado por escolares que presentan las características del primero; pero cuyas necesidades inmediatas son tan fuertes que los llevan a cometer determinadas faltas, como robo, hurto, maltrato a la propiedad social y otras acciones de mala conducta como la agresividad y la grosería, sin que constituyan acciones socialmente significativas y por último los que están en el tercer grupo mantienen las características antes mencionadas que si son socialmente significativas por su reiteración y complejidad con un mayor grado de implicación social.

Además del personal especializado con que se cuenta en las instalaciones docentes, para su atención existen órganos, igualmente especializados, como el Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO) y el Consejo de Atención a Menores (CAM) que garantizan la preparación de los docentes, la detección, evaluación, diagnóstico e intervención en función de las necesidades de los mismos, así como la familia y la comunidad. Todo esto satisface y en alguna medida supera los reclamos y planteamiento de los organismos y organizaciones internacionales.

La situación existente en Cuba contrasta con la de muchos países de nuestra América Latina y el Caribe de acuerdo con lo expresado en los resúmenes de los

informes gubernamentales, no gubernamentales y observaciones del Comité de los Derechos del Niño, UNICEF, emitidos a la Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

En estos informes se puede observar cuan diverso es el panorama, que aún, cuando se aprecian avances e intentos de mejorar la atención de los menores en circunstancias especialmente difíciles en algunos países, no se alcanza lo que proclaman los organismos internacionales. En este sentido se ha pronunciado el Comité de Derechos del niño, el cual ha hecho observaciones en este sentido; pero la realidad que existe en torno a los “niños en conflicto con la Ley” se puede apreciar en las declaraciones que se hacen en las leyes, de que los menores infractores podrán ser reclusos en establecimientos educativos y que en ningún caso se hará en lugares destinados para los mayores de edad.

Estipulan que estos menores serán disciplinados mediante la aplicación de una ley especial, donde un juez titular de menores decide el tipo de medida que hay que adoptar.

Los informes emitidos por los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales revelan falta de coherencia en las legislaciones dirigidas a estos menores y señalan que entre las principales limitaciones o dificultades existentes, está la relativa a la gran cantidad de leyes y disposiciones jurídicas vigentes, referidas a los niños en conflicto con la ley, diseminadas en distintos instrumentos jurídicos. De igual forma señalan que esas normas no sólo están dispersas sino que incluso a veces son contradictorias y obsoletas.

Por una parte refieren la inimputabilidad de los menores de 16 años y en algunos casos de 18 y por otra reafirman conceptos como privación de libertad y tiempo

que no debe exceder tal condición, así como los juzgados tutelares, es decir equipos interdisciplinarios para el asesoramiento del juez y la administración de justicia de menores. Otro de los aspectos que causan muchos problemas en esos países son los centros creados para esta población que no están preparados y el personal que trabaja en ellos no está capacitado para esta tarea.

Existe un número de países, que dadas las condiciones económicas que presentan no alcanzan un grado óptimo de estabilidad social, lo que incide en todos los aspectos del tratamiento de los niños en conflicto con la ley donde a muchos los remiten a atenderse en las penitenciarías de adultos.

En algunos países la edad mínima para la responsabilidad penal es de 12 años y existen leyes de menores, donde entre otras cosas disponen que los delincuentes juveniles estén separados de los delincuentes adultos en las comisarías, durante el traslado a los tribunales o desde ella y durante el período de espera en los juzgados. También se hallan regulaciones parecidas a los adultos como es el caso de la fianza para la libertad provisional y los juicios en los tribunales tienen las mismas exigencias y procedimientos que el de las personas mayores con la obligatoriedad de comparecer a la audiencia judicial.

Entre los factores que reflejan dificultades en el funcionamiento de los tribunales refieren el hecho de que el sistema judicial no cuenta con un abogado de menores que represente exclusivamente los intereses del niño.

Los organismos no gubernamentales de esos países señalan que hay niños detenidos en los calabozos policiales en condiciones, incluso, inhumanas y que muchos menores permanecen detenidos porque sus familias no pueden pagar los servicios legales.

En esos países, se aprecia una situación similar con los menores que tienen algún conflicto con la ley, donde la aplicación de las disposiciones no siempre responden a los principios de la Convención en lo que respecta a la administración de justicia de menores. Los sistemas actualmente en vigor no parecen estar en condiciones de responder a las necesidades de los niños de menos de 15 años con trastornos

de conducta, no siempre cuentan con centros de tránsito donde ellos puedan permanecer en condiciones adecuadas mientras se estudia su problema, ni tampoco centros para el diagnóstico.

Estos sistemas están muy influidos por los que existen para los adultos, centrados más en el hecho cometido que en el análisis integral a partir de las causas que lo provocan.

Resulta evidente la necesidad de continuar haciendo profundos y serios análisis sobre las causas, evaluación, diagnóstico y tratamiento de las desviaciones de los menores, así como debe proseguirse en la búsqueda de políticas preventivas y educativas más que las medidas de carácter represivas.

Es desde todos los puntos de vista anacrónico seguir utilizando el concepto y la práctica de privación de libertad en niños, esto debe ser sustituido por modelos que se acerquen más a las necesidades, motivos y características de esas edades donde la educación sea la bandera que conduzca a una verdadera integración social con plenos derechos. La búsqueda de medidas sustitutivas y alternativas al internamiento o asistencia de estos menores en tales instituciones debe considerarse un aspecto de primer orden, al igual que la ampliación de programas preventivos para diferentes situaciones de los menores en riesgo.

La perspectiva más general, para contextualizarla y concretar ese postulado global en la manera que debe ser asumido en este grupo de escuelas se encuentra en lo expresado en el Informe de Warnock en el año 1978, respecto a la mejor alternativa para la educación de “ciertos niños” con necesidades educativas especiales, con requerimientos de instalaciones especiales y un conocimiento docente experto, ante la imposibilidad o dificultad que habría que enfrentar para su atención en otras escuelas que no sean específicamente para ellos. Entre los tres

grupos que señala el informe reconoce a “...los que presentan trastornos emocionales o de comportamiento graves con dificultades para establecer cualquier tipo de relación o una conducta tan fuera de lo normal o tan impredecible que causa problemas en una escuela ordinaria...”¹

Cuando se reflexiona con detenimiento respecto a la conceptualización actual de la Educación Especial y se piensa en las escuelas donde se atienden a los menores con trastornos de la conducta se percibe con mucha transparencia que el concepto que rige el funcionamiento de estas escuelas, se multiplica de forma considerable ya que le hace adquirir nuevas dimensiones rebasando el marco de las funciones que hasta hoy ha desempeñado, es decir, la atención a los menores con trastornos de la conducta, para trascender a todo el sistema educacional.

De manera que estas escuelas no sólo ofrecen tratamiento psicoterapéutico individual y colectivo a tales menores sino que permiten al personal docente de las mismas orientar estrategias de atención a los escolares, a la familia, a la comunidad y a los docentes de las demás escuelas del sistema educacional, apropiarse de procedimientos, vías y métodos para incidir de forma más favorable en los niños que presentan necesidades educativas especiales y ejercer una mayor influencia en el medio familiar; pero además permite incidir en la formación, preparación y capacitación del personal docente y posibilita la realización de investigaciones científicas.

Esto es posible, tomando en cuenta la composición de la matrícula, lo que la caracteriza, las causas que la originan y la procedencia de los mismos. Todo lo cual permite la realización del estudio de toda la trayectoria del alumno y conocer cuáles han sido los aciertos y desaciertos que han estado presentes en dicha trayectoria.

¹ Warnock, M.: “Encuentro sobre necesidades de Educación Especial”. Revista de Educación, número extraordinario, España, 1987. PP.45-73.

En la Declaración de Salamanca donde se refiere a nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales, se reconoce la existencia de escuelas especiales bien establecidas para alumnos con discapacidades específicas en algunos países y apoya las ideas que en este aspecto hemos seguido cuando se plantea que “...El personal de estas instituciones especiales posee los conocimientos necesarios para la pronta identificación de los niños con discapacidades. Las escuelas especiales pueden servir también como centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias. Pueden continuar ofreciendo una mejor educación a los relativamente pocos alumnos que no pueden ser atendidos en las escuelas o clases ordinarias” ¹

En concordancia con la mencionada Declaración estas escuelas han seguido, desde su creación una política y una organización que responden a las particularidades y exigencia nacional, en conformación con nuestras tradiciones pedagógicas.

Los factores escolares aprobados, que responden a una política nacional, tienen una vigencia extraordinaria, lo cual le otorga un mérito al sistema educativo cubano ya que ha constituido una práctica constante la flexibilidad, no sólo en los programas de estudios, sino en los planes, ofreciendo opciones curriculares que se adaptan a los menores con capacidades e intereses variados, no mediante programas de estudios diferentes, sino mediante la aplicación de programas de estudios regulares, aunque con un apoyo adicional.

¹ Declaración de Salamanca y Marco de Acción. Sobre necesidades educativas especiales, Salamanca, España, Junio 1994, Pág.12

Se reitera que además de la capacitación de los docentes, estas escuelas tienen las posibilidades, por su composición, de intervenir activamente en el proceso de formación del personal docente y en particular los de primaria, secundaria y escuelas técnicas.

Son estas algunas de las consideraciones que nos permiten afirmar las grandes posibilidades y potencialidades que tienen las escuelas para la educación de alumnos con trastornos de la conducta para liderar directamente de forma práctica y concreta el trabajo preventivo en cualquier tipo de escuelas y de constituirse en un laboratorio donde se efectúen experimentos, estudios a fondo para orientar la adopción de decisiones como resultado de los esfuerzos colectivos, multidisciplinarios y colegiados por contar con una variada composición de docentes.

Todo ello ubicaría a este tipo de escuela en una posición de avanzada al nivel de los últimos adelantos científico-técnico y en plena armonía con las nuevas concepciones de las escuelas que conforman a la Educación Especial, de acuerdo con las declaraciones en informes emitidos por las organizaciones internacionales que como UNICEF, UNESCO, OMS, entre otras han venido desplegando grandes esfuerzos para que se desarrollen acciones que ayuden a atenuar el impacto de los males que afectan a la infancia en un considerable número de países, principalmente los llamados en desarrollo, entre los cuales Cuba ocupa una posición privilegiada al contar con un Programa Nacional de Acción que funge como un instrumento de política social que apoya a los programas que en el país se ejecutan para garantizar el desarrollo integral de la infancia.

Todo lo analizado hasta aquí nos permite evaluar con un mayor nivel de precisión los elementos a considerar en el amplio concepto, a partir de una perspectiva renovada de lo que deben significar las escuelas para escolares que presentan trastornos de la conducta y los servicios que deben brindar en franca línea con lo que se ha venido postulando y en función de las innumerables potencialidades que tienen estas escuelas.

Lógicamente resulta invariable la necesidad de nuevas respuestas por parte de todos los que mantienen un vínculo directo o indirecto con ellas porque de poco servirían los cambios organizativos y curriculares, los apoyos de carácter técnico y humano de todo tipo, si junto a ello no se van experimentando cambios actitudinales y una mentalidad diferente en el enfrentamiento al reto que se impone a partir de esta nueva propuesta. Ese debe ser un elemento importante a tener en cuenta y concebirse una estrategia de preparación que coadyuve a ese desenlace.

En las nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales abordadas en el documento de la Declaración de Salamanca se expresa que...”La inversión en las escuelas especiales existentes deberá orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que éstas puedan atender a las necesidades educativas especiales”.¹

En este contexto se torna prácticamente obligado comentar acerca de algunos conceptos que definen la esencia de este acápite. En consulta realizada a una enciclopedia se define el termino apoyo, en una de sus acepciones, como protección, auxilio, favorecimiento, agradecimiento, confirmación, probar una opinión o doctrina, servirse de una persona o cosa como apoyo y en el caso del término recurso, se señala como la acción de recurrir a una persona o cosa, solicitud, medio, auxilio.

Claramente en consonancia con estas significaciones consiste las nuevas funciones, conceptualmente y práctica que deben asumir estos centros docentes,

¹ Declaración de Salamanca y Marco de Acción. Sobre necesidades educativas especiales, Salamanca, España, Junio 1994, Pág.12

para contemporizar con la nueva conceptualización de la Educación Especial y consecuentemente la asimilación y su expresión concreta en las escuelas para la educación de escolares con trastornos de la conducta.

Estas escuelas garantizan la escolarización en sus aulas de este alumnado pero tiene como misión educativa y social la reincorporación de los mismos a las escuelas de educación general, (primaria, secundaria o preuniversitaria) y las escuelas técnicas o de oficios para que continúen participando de forma activa y total en todas las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta evidente que para el cumplimiento exitoso de esa misión y con el fin de facilitar este proceso, la escuela de la cual hablamos tiene que ofrecer al colectivo de maestros y profesores de los centros receptores, un servicio amplio de apoyo psicopedagógico y convertirse en una institución de recursos para la educación especial, así como también en un sistema de ayuda y de apoyo a las escuelas primarias, secundarias, preuniversitario, técnica y de oficios.

Los servicios de apoyo de estas escuelas son, por tanto, las ayudas técnicas, equipos, recursos auxiliares, asistencia con personal y servicio de educación especial requeridos por los escolares con necesidades educativas especiales para que el derecho a la educación sea efectiva, garantizando el desarrollo pleno de sus capacidades.

Todas estas consideraciones conducen a determinar que los centros que asimilan a los escolares con trastornos de la conducta deben asumir de forma progresiva y eficaz las funciones siguientes:

- Escolarización y atención psicoterapéutica de los alumnos con necesidades educativas especiales de tipo conductual estable con y sin otras dificultades asociadas de acuerdo con las definiciones actuales concebidas para este sistema en el Decreto-Ley 64.

En la concepción de esta función no sólo está incluido lo que hasta hoy se ha venido desarrollando en estas escuelas, es decir, la matrícula y atención integral a los escolares con trastornos de la conducta de acuerdo con la estrategia de intervención individual y colectiva que se diseña por el colectivo docente, sino que debe comprender la atención psicoterapéutica también, a cualquier niño que en el área conductual tengan alguna necesidad especial de atención, tanto de los que se encuentran en cualquiera de las otras escuelas de

Educación Especial y en las mismas no resultan suficientes las acciones que se ejecutan a consecuencia de la gravedad de las dificultades en esta área, como aquéllos que están matriculados en otras de las escuelas que conforman el Sistema Nacional de Educación. Por supuesto que esta modalidad de atención a los niños, adolescentes y jóvenes señalados no tiene que ser necesariamente en la propia escuela de conducta ya que también en función de los objetivos y la conveniencia para los escolares, puede efectuarse en la escuela donde está matriculado o en su hogar, si se requiere de la presencia e intervención de la familia.

- Colaboración y orientación sistemática y eficaz a las escuelas de educación general, técnicas y de oficios.

En esta función hay que incluir tres aspectos básicos o dirigirla hacia tres objetivos esenciales.

1. A la masa de docentes que tengan o no escolares con necesidades educativas especiales para que puedan estructurar sus acciones en evitación de dificultades en los mismos e influencia que debe ejercer en la familia de los estos con similares propósitos.

2. A los docentes que tienen escolares con necesidades educativas especiales, en tanto la orientación a los mismos requiere de elementos particulares ya que la ayuda a brindar a los niños y sus familias deben estar muy bien dirigida a los elementos esenciales de ese grupo de escolares y familiares.
3. A los docentes que reciben escolares de las escuelas de conducta como consecuencia del tránsito en su etapa de familiarización y definitiva y por consiguiente se requiere una colaboración y orientación bien precisa hacia los objetivos que exigen tales alumnos.

La colaboración con los docentes debe ser encaminada con el fin de proporcionarles los recursos metodológicos y organizativos que aseguren la permanencia del escolar en la escuela, su integración a la misma y a la sociedad, así como académica de manera que se garantice su progreso. El apoyo que brinde la escuela a los profesionales de la educación debe variar según las necesidades que presenten dichos escolares y en función de los recursos humanos, pedagógicos, entre otros, de qué dispone el centro para atender a la diversidad de los alumnos. Para ello deben utilizarse todas las vías del trabajo metodológico en cualquiera de las escuelas, según sea más conveniente.

En este contexto resulta de gran interés significar que las acciones no deben estar sólo dirigidas a dar respuesta de forma específica e individual a las necesidades de los escolares que presentan dificultades, sino organizarlas de manera que la escuela plantee y resuelva las necesidades que presenta todo el alumnado, lo cual implica:

- Capacitar al personal de las escuelas para que respondan de forma eficaz a la diversidad de necesidades.
- Desarrollar diferentes sistemas de coordinaciones y apoyo, integrados con las escuelas que se han establecido los vínculos.
- Proponer líneas organizativas y educativas que favorezcan un proceso de enseñanza aprendizaje más eficaz, eficiente y significativo para todos los alumnos.
- Facilitar y estimular la cooperación y el apoyo mutuo entre los docentes, los alumnos y los padres.

- Prestación de servicios específicos.

En función de la concepción de escuelas de recursos o apoyo, las escuelas de trastornos de la conducta pueden brindar tratamiento psicoterapéutico y logopédico, entre otros, para aquellos escolares que presentan necesidades educativas especiales que así lo requieran y estén matriculados en otras escuelas del sistema educativo cubano. También se pueden realizar estudios de casos conjuntos. Asimismo la escuela está en capacidad de brindar tratamiento y orientación a los familiares de esos escolares con necesidades educativas especiales, utilizando las diferentes técnicas concebidas para los padres de los escolares con trastornos de la conducta haciendo su correspondiente adaptación.

- Servicios de recursos materiales en la escuela.

En la función de brindar recursos y apoyos a las demás escuelas, tanto especiales como de otros subsistemas, las que se ocupan de la atención educativa de los escolares con trastornos de la conducta están en posibilidad de facilitar a esas instituciones docentes, servicios de recursos materiales que incluye equipos didácticos disponibles, como el fondo bibliográfico especializado, materiales curriculares especiales, sistemas de evaluación del desarrollo integral de los escolares, diapositivas, videos especializados para el tratamiento a alumnos, orientación familiar y para la preparación metodológica del maestro y profesores, retroproyectores con diferentes objetivos, entre otros.

Lógicamente que muchos de esos recursos materiales que han sido elaborados por los docentes y las actividades, deben adecuarse al nivel, necesidades específicas, comprensión y conocimientos previos de los alumnos, maestros, profesores y familiares beneficiados.

Apoyo a metodólogos, profesores de las Universidades Científico Pedagógicas, los Centros de Diagnóstico y Orientación y a otras instituciones

El apoyo que en esta escuela pueden lograr los profesionales de los distintos niveles de enseñanzas y especialidades, es realmente ilimitado, porque en las mismas se encuentran aquéllos escolares, que además de poseer características personales que los distinguen de los demás, han sido el resultado de inconsecuente influencia, e insuficiente atención a sus necesidades especiales de padres, docentes y en muchas ocasiones de la comunidad.

Además de las múltiples tareas en el orden metodológico, educativo e investigativo que se pueden concebir en este contexto los profesionales de la educación mencionados anteriormente pueden indagar y transmitir informaciones relacionadas con:

- Antecedentes, historia educativa, médica, evaluaciones anteriores, etc., de grupos de alumnos para lo cual cuentan con el Expediente Acumulativo del Escolar y con otro muy importante que es el expediente psicopedagógico y efectuar estudios de casos enfatizando en los aspectos psicológicos y emocionales, así como el estado de salud y el estado físico en general que les permitan profundizar en causas, características y estrategias a seguir.
- Niveles actuales de competencias curriculares y en las áreas de conducta adaptativa.
- El entorno escolar y familiar.

Esta propuesta, que es sólo un proyecto, pretende poner en práctica, al servicio de la Educación los conocimientos que hasta hoy existen de cómo hacer las escuelas más eficaces y que den una respuesta más amplia a las necesidades de los alumnos, los docentes y familias. Se ha tratado de hacer un intento de delimitar y contextualizar lo que se ha venido insistiendo en los últimos años en las indicaciones y resoluciones del Ministerio de Educación, las tendencias actuales respecto a este problema recogidas en la literatura y las investigaciones

especializadas que se han hecho y también las recomendaciones realizadas por los organismos y organizaciones internacionales.

Los conocimientos actuales referentes a este asunto aún son limitados e insuficientes, de manera que con su aplicación paulatina se irán definiendo con precisión los aspectos que deben estar presentes en los procesos de cambios y transformación escolar. Esta propuesta es un ejemplo concreto de cómo un centro de educación especial puede desempeñar funciones distintas a las que tradicionalmente se le han encomendado y precisar lo que se conceptualiza de forma general para la Educación Especial.

Esta propuesta alcanza una mayor actualidad si se toma en consideración los elementos de la política educacional que están dirigidos a elevar la calidad de la educación mediante el proceso de optimización que implica entre otros elementos el aprovechamiento de las potencialidades de cada tipo de escuela.

En este sentido en las escuelas para escolares con trastornos de la conducta se desarrollan un conjunto de acciones cuyo objetivo básico es lograr de forma paulatina la preparación de las estructuras educacionales y de los docentes para la identificación y tratamiento de los niños con necesidades educativas especiales, en el marco de la atención a la diversidad y el trabajo preventivo ante los riesgos psicosociales, aparejado a la toma de conciencia de las causas que generan tales necesidades especiales.

Bibliografía

- Arias Beatón Guillermo y otros. “La atención a los alumnos con trastornos de la conducta en Cuba”. UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.1992.
- Betancourt torres J. Tesis doctoral La configuración psicológica de los trastornos afectivos-conductuales. 2001.
- -----Visión actual y perspectivas de las escuelas para alumnos con trastornos de la conducta. Tesis en opción del título de maestría en Educación Especial ISP “E.J. Varona” Ciudad de La Habana. 2001
- Ortega R. L. y otros. Sobre el perfeccionamiento de las escuelas para la educación de alumnos con trastornos de la conducta. Edit. Pueblo y Educación Ciudad de La Habana,
- Cuba, 1982.
- ----- . Acerca de la labor reeducativa en las escuelas para la educación de alumnos con trastornos de la conducta “Editorial Pueblo y Educación”, Ciudad de La Habana, Cuba, 1988.
- Para la prevención de conductas problemáticas y el fomento de recursos personales en padres, tutores y jóvenes.2008. Disponible en www.casadellibro.com
- UNESCO Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, UNESCO, 1994.
- UNICEF Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad) 19.
- UNICEF Guía metodológica para el análisis de situación de menores en circunstancias especialmente difíciles. Editorial Gente Nueva.
- Colombia, 1989.
- UNICEF Nuevas alternativas de atención para el niño de y en la calle de México. Editorial Gente Nueva, Colombia, 1989.

La prevención y atención de trastornos afectivo- conductuales. Un modelo de desarrollo personal

Dr. C. Juana Betancourt Torres (21)

Resumen

Las reflexiones en torno a la problemática de la prevención y atención de las alteraciones afectivas y conductuales en los menores y su estructuración en el proceso educativo constituyen el tema central del presente trabajo, en el que se enfatiza en una visión del desarrollo personal favorecedora de la educación de niños(as), adolescentes y jóvenes cuyos logros se conviertan en una premisa para evitar la ocurrencia de conductas que interrumpen, desvíen o entorpezcan el normal desarrollo de la personalidad ocasionando sentimientos de inadecuación, tristezas, torpezas en las relaciones interpersonales, entre otras dificultades.

La explicación del complejo proceso de formación y desarrollo de la personalidad humana pasa por la necesaria comprensión de la interrelación que se establece entre las ciencias que abordan el estudio del hombre y sus diferentes esferas de actuación. La Educación, en su sentido más general, constituye un campo de interrelación de disciplinas científicas entre las que ocupan un lugar fundamental la Psicología y la Pedagogía.

La Educación Especial, en las condiciones actuales y tomando como base teórica y metodológica los fundamentos del Materialismo Dialéctico y su concreción en la psicología del desarrollo desde los postulados de la escuela

Histórico-Cultural, redimensiona el diagnóstico psicopedagógico hacia un diagnóstico valorativo, explicativo, un diagnóstico que no describe solamente como está el educando en un momento dado del desarrollo sino que penetra en los recursos que tiene el propio educando para el cambio, que analiza las condiciones en que éste es posible, un diagnóstico de las potencialidades de los sujetos y los entornos, un diagnóstico sistémico por cuanto tiene en cuenta la formación integral de la personalidad tanto en su dimensión intelectual como afectivo-valorativa y conductual, un diagnóstico sistemático que analiza los cambios, los avances y retrocesos para poder efectuar los ajustes correspondientes.

La prevención de los trastornos afectivo-conductuales.

La problemática de la prevención y atención de las alteraciones afectivas y conductuales en los menores debe tener en cuenta los aspectos anteriormente explicados con el propósito de estructurar un proceso educativo que permita dar cumplimiento al objetivo de educar a niños(as), adolescentes y jóvenes sanos y por tanto evitar la ocurrencia de conductas que interrumpan, desvíen o entorpezcan el normal desarrollo de la personalidad ocasionando sentimiento de inadecuación, tristezas, torpezas en las relaciones interpersonales, entre otras dificultades.

Los maestros que laboran en la educación especial enfrentan retos que implican una preparación no sólo relacionados con la comprensión de las características más generales del desarrollo y de los métodos y conocimientos acerca de las diferentes materias de enseñanza y metodologías generales. En la Educación Especial implica también la organización de un proceso pedagógico que permita educar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con variabilidades significativas en el desarrollo (aquellos que L. S. Vigotki llamaba niños con desarrollo complicado por el defecto, al decir de la terminología utilizada en ese momento histórico)

En las nuevas condiciones del desarrollo social y en concordancia con la concepción de la necesidad de educar a la diversidad, la Educación Especial rebasa los límites de la escuela especial y servicios afines y extiende su influencia hacia los entornos comunitarios y en íntima interrelación con otros sistemas educacionales, desde la educación preescolar hasta la educación superior. Para algunos autores constituye un eje transversal por cuanto atraviesa todos los sistemas educativos y desde su dimensión preventiva, requiere la preparación de un personal idóneo, el centro del cual lo constituye el maestro.

Entre sus propósitos más generales, considera necesario:

- a.** La equiparación de oportunidades para toda la población que lo requiera.
- b.** Crear las condiciones para educar la diversidad.
- c.** Preparar los recursos humanos para educar a la diversidad.
- d.** Elaborar alternativas educativas que se ajusten a la diversidad.
- e.** Propiciar el desarrollo de recursos personales que les permitan a los educandos enfrentar su situación de vida y elaborar mecanismos de desarrollo personal para la construcción de una personalidad más sana y feliz.

Estos últimos aspectos constituye el centro del análisis que queremos realizar. Consideramos alternativa a una opción, un cambio en el estilo y/o metodología para influir en el proceso educativo de la personalidad, que puede ser una vía no convencional con medios y métodos de trabajo

complementarios, o integrar las influencias educativas que permitan dar respuestas no solo al desarrollo de competencias académicas sino, y desde una perspectiva integral del desarrollo de la personalidad de los educandos, a evitar que aparezcan dificultades conductuales y/o alteraciones psicoafectivas.

Algunos conceptos importantes

Frecuentemente los profesionales de la educación se refieren a la “situación social del desarrollo” para explicar las diversas condiciones que influyen en la formación del sujeto; no siempre se analiza el papel del propio sujeto dentro de esa situación social, como agente activo, constructor y mediador de su propio desarrollo. Frecuentemente también se explica el concepto de vivencias para referirse al componente afectivo del desarrollo personal y no como unidad de la vida psíquica en la cual se revela la interrelación funcional de lo afectivo y lo cognitivo, que es como realmente lo postuló L. S. Vigotsky. Tampoco se integran suficientemente ambos conceptos al explicar la dinámica del desarrollo, aún cuando se exprese la asunción teórica de los postulados de la teoría Histórico-Cultural. Así mismo, quisiéramos referirnos a la concepción de configuración aplicada a la personalidad, no en cuanto a su estructura y a los roles que asume, sino fundamentalmente a cómo se genera en cada sujeto, a partir de su dinámica particular, diversas y complejas relaciones vivenciales, a cómo se produce la formación de sistemas vivenciales que van estructurándose y pueden determinar los sentidos futuros de la personalidad, sobre todo de su más joven producto.

Los estudios que se han realizado internacionalmente privilegian precisamente las características externas que manifiestan los menores por ser las que más dañan a la sociedad y las que tienen mayores consecuencias desde el punto de vista de la adaptación familiar, escolar y comunitaria. Existe también la tendencia a considerar que las personas que rodean al menor son mejores informantes de las problemáticas que los

propios sujetos. Luego, tanto las conceptualizaciones como los esfuerzos en prestar ayuda se han basado fundamentalmente en los rasgos externos que exhiben los menores.

Los educandos que conforman esta categoría constituyen un grupo muy heterogéneo. Dentro de ellos se encuentran niños y adolescentes con conductas que pueden ir desde actos de agresión, destructividad, inasistencias injustificadas a instituciones escolares, episodios desafiantes ante la comunidad, hurtos, así como también desórdenes afectivos variados como ansiedad extrema, llantos, gritos, hipersensibilidad, retraimiento. Estos desórdenes provocan en ellos, y en los que los rodean, profundas desdichas. Tienden a manifestar inhabilidades comunicativas así como deficiencias en las adquisiciones adaptativas, de aprendizaje escolar y en las formaciones psicológicas superiores como son la autovaloración y la autoestima.

En el estudio histórico se han podido delimitar diferentes tendencias en la comprensión del origen y desarrollo de estos trastornos. En un inicio prevaleció la consideración biógena, posteriormente sociógena y sólo en las últimas décadas se profundiza en la concepción psicógena que, como síntesis del pensamiento conceptual, analiza el fenómeno desde una perspectiva novedosa. L.S. Vigotsky, figura principal de la Pedagogía Especial había llamado la atención sobre este particular al referirse a los niños difíciles de educar.

La complejidad de las características que presentan hace muy controvertido establecer pronósticos de cambio, por la gran variabilidad de las manifestaciones emotivas y la dificultad para establecer relaciones

interpersonales que los acerca a los trastornos psiquiátricos, por las deficiencias en las adquisiciones adaptativas y de aprendizaje escolar que puede confundir a los maestros con las dificultades de aprendizaje, por las posibilidades que tienen de enmascarar sus dificultades en determinados contextos, por las alternancias en los niveles de realización en función de factores motivacionales y esfuerzos volitivos.

Las dificultades fundamentales que se observan en el escenario escolar están relacionadas con las concepciones que, sobre esta desviación del desarrollo de la personalidad, predominan en los profesionales y con los aspectos metodológicos para realizar el diagnóstico de las características de los educandos e implementar las acciones educativas entre las que podemos señalar:

- La concepción del desarrollo de la personalidad de los menores con TAC que enfatiza las características externas.
- Dificultades en como explorar y utilizar las potencialidades del menor para el cambio educativo.
- En el análisis de la situación de desarrollo y el papel del menor en ella.
- En la comprensión de la unidad cognitivo-afectiva de la personalidad.
- En la comprensión del papel de las vivencias en el desarrollo de la personalidad.
- Utilización de métodos que privilegian el cambio externo.
- El diagnóstico y la intervención se han basado más en las manifestaciones externas del trastorno y en el estudio de entornos, que en la dinámica interna de su gestación y desarrollo.
- Se dirige fundamentalmente a la elaboración de estrategias psicopedagógicas para eliminar conductas indeseables y menos a las motivaciones que las originan.

- Se centra en la utilización de métodos que enfatizan el cambio externo.

La escuela regular: escenario educativo para la prevención

En este trabajo se considera que los TAC, son desviaciones en el desarrollo de la personalidad por su frecuencia, intensidad y relativa estabilidad, la esfera psicológica más dañada en la esfera afectivo-volitiva, sus variadas formas de manifestación conductual tienen el carácter de relativa estabilidad por cuanto se considera la gran plasticidad del sistema nervioso y la capacidad de aprendizaje que le es inherente lo que permite que cuando se reestructure la situación social de desarrollo y siempre que se realice lo más tempranamente posible, se posibilite una recuperación educativa favorable. El diagnóstico y la intervención psicopedagógica deben basarse en que existen potencialidades en el sujeto para un desarrollo normal siempre y cuando la intervención sea oportuna y existan condiciones para el cambio. El diagnóstico no debe basarse solo en la manifestación conductual sino que debe penetrar en la estructuración psicológica interna a partir de la utilización de métodos que propicien no solo la caracterización fenomenológica sino que revele la esencia del trastorno. En la prevención, diagnóstico e intervención se hace necesario analizar la calidad de la mediación social por cuanto constituye el factor fundamental que influye en la estructuración del trastorno en sus distintas formas y escenarios.

Los estudios bibliográficos y las investigaciones poblacionales realizadas en Cuba, evidencian que la aparición de esta desviación tiene una historia de dificultades comunicativas desde edades tempranas del desarrollo del niño

en el contexto familiar, al no tenerse en cuenta las características peculiares del sujeto en los espacios de relación y no cumplimentarse las funciones afectivas y educativas fundamentalmente. Estos menores provienen de familias con un tercero y cuarto nivel de disfuncionalidad en la mayoría de los casos. Ello ha originado, desde la edad preescolar, la aparición de insatisfacciones y frustraciones así como deficiencias en el desarrollo de cualidades afectivo-volitiva, de motivos y valores sociales y de regulación cognitivo-conductual.

En las investigaciones realizadas con los menores con TAC antes del último lustro, se evidenció una orientación parcial y fenomenológica que privilegió las manifestaciones externas en su caracterización. No se había profundizado suficientemente en la esencia de las relaciones sociales al estudiarse al sujeto en el plano de objeto y no como un sujeto activo del proceso de construcción de su personalidad, sin que se abundara en su subjetividad y en las formas en que se han integrado los diferentes estados dinámicos de su vida psíquica como inseguridad, agresividad, autoestima y otros, estos aspectos aún requieren sistematización. La concepción dinámica de la personalidad permite comprender el carácter procesal del desarrollo de los menores en general y de los Trastornos Afectivos y de la Conducta (TAC) en particular, por cuanto puede analizarse como se van configurando los diferentes estados subjetivos del desarrollo personal.

En la comprensión del desarrollo de la personalidad de los menores con TAC consideramos que la personalidad es el resultado de un proceso de constitución subjetivo-personal, que va transitando por un proceso constructivo. La noción de configuración asumida refleja un criterio de construcción dinámica aplicado a la personalidad. Dicha noción da elementos para comprender la formación y desarrollo de la personalidad, su carácter dinámico, integral, subjetivo personal e histórico-individual. El sujeto, en su calidad de tal, es el constructor de su personalidad y ésta se configura y reconfigura, en el curso del desarrollo, sobre la base de la Ley

Dinámica General de Desarrollo postulada por L.S. Vigotsky y teniendo como escenario el sistema de las relaciones interpersonales.

El carácter dinámico, configuracional de la personalidad permite explicar porque en su proceso de constitución se puede intervenir para lograr transformaciones. L. S. Vigotsky introdujo el concepto de situación social de desarrollo al explicar la dinámica de la interrelación entre lo interno y lo externo y expuso, "...Aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas cualitativamente superiores que surgen hacia el final de dicho período." (Bozovich, L. 1976) ⁽²⁾. Significó también la importancia de conocer cómo se produce la dinámica de la relación entre lo interno y lo externo en el desarrollo del niño, es decir, cuál es la influencia que ejerce el medio sobre el niño, cómo determina la marcha del desarrollo. A este respecto, en su intento por explicar la dinámica del desarrollo expresó, "...en la vivencia está presente en un todo indivisible, por un lado el medio, lo experimentado por el niño; por otro lo que el propio niño aporta a la vivencia, y que a su vez se determina por el nivel ya alcanzado por él anteriormente." (Bozhovich, L. 1976). Analizó que la vivencia constituye la unidad en la que se refleja la interrelación cognitivo-afectiva, enfatizando que si bien dicha relación constituye una unidad ésta no es ni inmóvil, ni constante, pues existen variaciones interfuncionales que se ponen de manifiesto en todo el desarrollo evolutivo del niño.

En la concepción Vigotskyana las funciones psíquicas no actúan por separado según tendencias unilaterales, sino en combinación lo que manifiesta su unidad. Vigotsky señaló que "... la personalidad se desarrolla como un todo único que tiene leyes especiales y no como una suma o un haz de diferentes funciones...".

(L.S.Vigotsky, 1989). Pero la interrelación entre una y otras funciones es dinámicas, el nivel de desarrollo de los procesos no es homogéneo y se presentan variaciones, cambios en las relaciones sistemáticas entre las funciones que dependen de factores como, el período de desarrollo del niño, la naturaleza de las relaciones interpersonales, las características peculiares del sujeto, las condiciones de vida y educación, las potencialidades para reflejar, interpretar y valorar la realidad y, sobre todo, de la manera individual de construir su subjetividad.

Vigotsky fundamentó, en función del desarrollo de la pedagogía especial la importancia que tiene la concepción de las posibilidades compensatorias del desarrollo psíquico a partir de las relaciones interfuncionales de las funciones psíquicas. En la comprensión del desarrollo de la personalidad de los menores con TAC la unidad y variabilidad entre lo cognitivo y lo afectivo ofrece posibilidades para el trabajo educativo de la personalidad, así como la concepción de que en la vivencia se refleja dicha unidad, aspecto que en el presente trabajo se fundamenta como una de las direcciones fundamentales del diagnóstico del desarrollo y la atención a estos niños.

En este trabajo se retoma el punto de partida inicial planteado por Vigotsky, que considera la vivencia como unidad funcional y dinámica del desarrollo psíquico. La vivencia constituye un estado subjetivo y a su vez es generadora de nuevos estados subjetivos que se van integrando y que son vivenciados por el sujeto. La vivencia, como estado subjetivo que aparece al producirse el encuentro de la situación personal del sujeto con las características del medio en el sistema de relaciones interpersonales, puede generar diversas maneras de interpretar y significar dicha realidad a partir de su experiencia anterior, de lo que ha alcanzado, de la manera en que dicha experiencia se ha constituido. La vivencia de pérdida, que aparece muy temprano en el desarrollo de la personalidad, puede generar estados subjetivos de inseguridad, tristeza, minusvalía y otros que a su vez son vivenciados por el sujeto y que tienen un significado por sí mismo constituyéndose como sistemas vivenciales. Así el sujeto vivencia lo que ha

construido de una manera procesal y sistémica de manera tal que la realidad le llega a través de nuevos estados subjetivos y en ellos, al adquirir significación a partir de las relaciones que el sujeto establece y de la forma de actividad que desarrolla, está presente la vivencia. En la vivencia se unifica el significado que tienen las relaciones y acciones del sujeto con el sentido personal que ellas adquieren para él. De ahí que la vivencia participe en la construcción de la conciencia en la medida que el sujeto vivencia lo nuevo que ha construido y se integra en un sistema de significados.

Los conceptos de situación social de desarrollo y de vivencias reflejan la compleja dinámica del desarrollo de la personalidad sin fronteras. El primero de estos conceptos, adoptado como principio, permite conceptualizar sin riesgos de limitar, las infinitas constelaciones y coordenadas de condiciones que pueden influir en el desarrollo de la personalidad y de sus procesos a lo largo de la vida " (Fariñas León, G. 1999). El segundo permite analizar los fenómenos psíquicos como fenómenos vivenciales sin delimitaciones dicotómicas entre lo cognoscitivo y lo afectivo, sino desde una comprensión de lo que intrapsíquicamente el sujeto ha construido a todo lo largo de su vida.

En los estudios realizados en Cuba, con más de 8,000 casos (Arias, B. G. 1992) (Betancourt. T.J. 1992) se asegura que, por una parte, en todos los menores existe un estado vivencial angustioso, y por otra, que en todos han fallado las relaciones de comunicación entre las personas encargadas de la educación del menor y éste, por no haberse atemperado las relaciones a las características peculiares de los sujetos en los diferentes contextos de relación. En estudios realizados por los mismos autores y otros profesionales, se ha comprobado que la situación anteriormente explicada es una regularidad (Betancourt. T. J., 2002-2008; González. U. A. O, 2006; Pérez. F. M. M. 2004; Álvarez. B. Y. 2007, entre otros)

En el proceso de gestación del trastorno las vivencias que se han producido han adquirido significación produciéndose un entrelazamiento vivencial donde predominan los estados subjetivos de polaridad negativa que se generalizan y determinan no sólo los sentidos actuales de la personalidad, sino también las expectativas de desarrollo futuro y las valoraciones que el sujeto realiza de su propio desempeño en los diferentes contextos de relación. Esto se refleja también en las características de la relación cognitivo-afectiva, los estudiosos de esta desviación coinciden en resaltar que en estos niños existe una conservación de las potencialidades intelectuales aun cuando éstas no se manifiestan en el desempeño escolar.

En estos sujetos existen insuficiencias en el desarrollo motivacional y en la formación de intereses cognoscitivos en el plano escolar que se expresan en dificultades para concentrar la atención en las actividades escolares, estados de angustia y ansiedad, inhabilidades específicas relacionadas con subescolarización, dificultades en la regulación consciente de la actividad. Estas manifestaciones podrían relacionarse con deficiencias intelectuales, si no se evidenciaran variabilidades en los desempeños y alternancias en los niveles de realización. Así, cuando se logra motivarlos para la acción, pueden alcanzar resultados aceptables, incluso en tareas de difícil realización y pueden fracasar en otras de menor complejidad para las que no demuestran interés. En contextos no escolares pueden revelarse sus potencialidades para planear, ejecutar e incluso justificar acciones que satisfacen intereses personales.

La disarmonía del desarrollo personal se puede deducir del hecho de que las acciones ejecutadas, los contactos comunicativos en diferentes espacios de relación, no permiten una adecuación a las condiciones del medio y se evidencian sentimientos de insatisfacción y frustración crecientes. En estos menores aparecen afectadas habilidades y capacidades que proporcionan el éxito en los contactos comunicativos tales como: la empatía, la posibilidad de expresar y comprender sentimientos propios y ajenos, la capacidad de resolver problemas de forma interpersonal, la capacidad de escuchar, de dar y pedir ayuda, entre otros.

En el desarrollo de la personalidad es incuestionable la existencia de diferentes factores que intervienen en el proceso de su formación tales como: vulnerabilidad inicial referida a las características del sistema nervioso y la dinámica de la actividad nerviosa superior, traumas, enfermedades, constelación familiar, condiciones de vida y educación. Todos estos aspectos influyen en mayor o menor medida en el desarrollo de la personalidad de todos los niños.

En los menores con TAC la integración de factores, al no tenerse en cuenta las peculiaridades del sujeto en el proceso comunicativo conducen a que aparezca una invariante general que no es atribuible a deficiencias sensoriales, motrices o intelectuales. Esta invariante general, a partir de las investigaciones en que la autora ha participado, permite considerar que:

La causa fundamental del origen de los TAC y de su posterior evolución es la existencia de un estado vivencial angustioso del que no siempre es consciente el sujeto y que se ha establecido por las relaciones inadecuadas de comunicación que se han producido en los diferentes espacios de relación, al no tenerse en cuenta las características peculiares del sujeto y no brindársele las formas de desarrollo personal en función de sus potencialidades en los diferentes momentos de su desarrollo evolutivo.

En el origen y desarrollo de los TAC, se han afectado precisamente las relaciones de comunicación (considerando como comunicación lo planteado por B.F. Lómov, (1989) y se ha comprometido la formación de las cualidades psicológicas de la personalidad, sus estados, su autoconciencia y su armonía de la relación cognitivo-afectiva. Al estructurarse estados vivenciales negativos, estos van integrándose y regulando la formación de nuevas formas de relación e interpretación de lo que le rodea y del propio desarrollo personal. La dependencia

en que se encuentra la interpretación de nuevos eventos con respecto a estados vivenciales anteriores revela, no solo la resistencia para el cambio, que se observa en los menores con TEC, sino también la dinámica de gestación de dichos estados y la relación interfuncional cognitivo-afectivo que se establece. La resistencia al cambio, la imposibilidad o dificultad, para comprender los fenómenos de la realidad y de reaccionar adecuadamente a ellos, revela que el entrelazamiento de los afectos y el componente cognitivo de la personalidad provoca una estructuración valorativa de la realidad que fija una expectativa futura de interpretación de ella, sobre la base de experiencias vivenciales anteriores negativas en el caso de los TAC.

En el escenario pedagógico y familiar, la dificultad para el cambio que se manifiesta en los escolares con TAC, evidencia por una parte, que no se actuó a tiempo y se dejó libre curso a la dinámica interna de formación de dichos estados, sin ofrecer alternativas de otros eventos que compitieran en significación personal con los negativos. Por otra parte la significativa influencia para el desarrollo personal de algunos tipos de eventos hace muy difícil encontrar u ofrecer otros que puedan competir en importancia personal, además de que pueden crearse contradicciones entre diferentes modelos e incrementarse las torpezas e inadecuaciones en las respuestas, lo que origina mayores conflictos. Tanto en un caso como en el otro, en la pedagogía correctiva se tiene clara conciencia de la dificultad de reconstrucción de la personalidad. Determinar oportunamente, cuáles son las influencias en función de las potencialidades del sujeto, es tarea de un diagnóstico proactivo, integral, participativo. Lo esencial en la comprensión de este complejo proceso es que, a través y producto de las relaciones de comunicación, el niño emerge como un sujeto psicológico y en ese proceso se sintetiza la influencia histórico - social y se manifiesta el carácter activo del sujeto, la forma peculiar de reflejar el mundo, el sistema de relaciones, el significado emocional y los objetivos y fines de su actividad.

En correspondencia con la analizado, se ofrece un modelo teórico para la comprensión del desarrollo de la personalidad de los menores con TAC. En el

modelo se parte de la concepción de la vivencia como unidad estructural y funcional de la vida psíquica, en la que se interrelacionan dialécticamente lo externo, situaciones experimentadas por el sujeto y lo interno, lo que éste aporta a la vivencia sobre la base de lo ya alcanzado en el nivel de desarrollo anterior, analizando que lo externo solo se constituye como fuerza motriz cuando tiene una repercusión para el sujeto. De esta manera la vivencia es una construcción subjetiva del individuo por cuanto es singular y no se produce directamente por el tipo de evento, lo externo ejerce su función estimuladora cuando adquiere para el sujeto significación personal y se subjetiviza. Tiene un carácter histórico-individual porque lo que el individuo aporta a la vivencia está en relación con los mecanismos psicológicos ya establecidos, con las necesidades y momentos del desarrollo personal, con las expectativas y los modelos que él ha creado, en función de relaciones comunicativas anteriores. En la vivencia se integran de forma estructural los aspectos afectivos relacionados con la repercusión que para el sujeto tienen las situaciones en vínculo indisoluble, con el análisis intelectual de las mismas, en la valoración que ellos hacen de sí mismos y de los otros, al nivel que las potencialidades del sujeto lo permitan.

Las vivencias se integran en sistemas en la medida en que se producen en diferentes esferas de la vida social del sujeto, en diferentes momentos de su historia personal, en dependencia de sus posibilidades y potencialidades y por las características dinámicas de ser productora de otros estados subjetivos.

Estos sistemas vivenciales por su carácter de permanencia en el tiempo y de su integración a diferentes momentos concretos del desarrollo personal se estructuran en configuraciones que suelen abarcar diferentes esferas de actuación, la familia, la escuela y la comunidad. Producen una inadaptación personal y social que pueden generalizarse en la medida en que no se ofrezcan

modelos alternativos que le permitan el reencuentro de su situación personal en un nuevo sistema de relaciones comunicativas y según el nivel de independencia alcanzado por la propia subjetividad y de los momentos en que ella ha logrado niveles de integración estables. La posibilidad de que un cambio externo provoque en el sujeto una nueva reestructuración, solo acontece cuando tiene para él una significación personal. De ahí la gran dificultad para provocar un cambio cuando los modelos alternativos se presentan ajenos a su propia constitución subjetiva, cuando no se atemperan a sus expectativas y necesidades y cuando el proceso reeducativo es tardío.

Luego, consideramos que los Trastornos Afectivos y de la Conducta (TAC) constituyen un tipo de configuración personal en la medida en que, en su constitución interna, se integran determinadas formas de apreciar y valorar su propia realidad en los diferentes contextos de actuación y determina una manera peculiar de comportarse que se ha creado sobre la base de los sistemas vivenciales que le dan significado y sentido personal a su actuación y que determinan, a su vez, la orientación y expectativas futuras de vida. Tienen un carácter de relativa estabilidad en dependencia de la edad del sujeto, de las contradicciones que se generan en los diferentes contextos de actuación y de la posibilidad de que se integren nuevos sistemas vivenciales.

Esquemáticamente podemos representar esta concepción como un modelo que se muestra en la Figura siguiente:

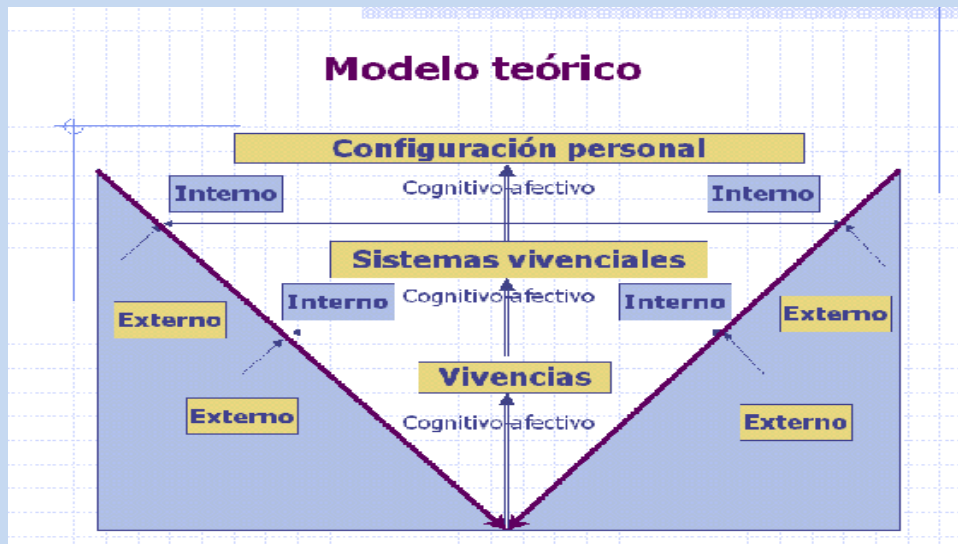


Figura: Lugar que ocupan las vivencias en el proceso de configuración personal.

En esta nueva concepción se ofrecen pautas para el trabajo del maestro. El proceso docente educativo necesita el conocimiento profundo del escolar como premisa fundamental en la ejecución de las acciones educativas.

Creemos que:

- No es posible emprender la educación y reeducación de los menores con TEC partiendo solo de sus manifestaciones externas.
- Es necesario diagnosticar sus vivencias para conocer la perspectiva del niño, su situación personal.
- A través de diferentes acciones educativas se puede propiciar que se produzcan en los niños nuevas vivencias de contenido y significación positivas en el marco escolar.

- Sobre la base de la utilización de sus posibilidades cognitivas, enseñarlos a utilizar su intelecto para que signifiquen y resignifiquen vivencias anteriores.
- Fortalecer recursos personales de autorregulación en situaciones de colaboración con coetáneos y adultos.
- Propiciar el desarrollo de habilidades de comunicación social a través de conversaciones y talleres vivenciales que le permitan la formación de las capacidades empáticas, de escuchar, de solicitar y dar ayuda, expresar sus sentimientos y emociones ante otros.
- Propiciar la adecuación de sus valoraciones y autovaloración a partir de la reconstrucción de sus sentidos personales en situaciones de colaboración e intercambio en el escenario escolar.

Consideraciones acerca de las dificultades, los problemas y los trastornos afectivo-conductuales.

Al analizar el desarrollo infantil se ha puntualizado que es un proceso de cambio y transformación, que en dicho proceso existen contradicciones que se generan entre las propias posibilidades del sujeto y las formas de influencia educativa en los diferentes entornos que estimulan y propician el logro de las adquisiciones de la edad; pero además se generan contradicciones entre las necesidades del sujeto y las formas de satisfacción de las mismas. Cuando las condiciones educativas no se atemperan a las necesidades y posibilidades del sujeto en desarrollo y de manera sistemática no se brindan las condiciones, que en interacción recíproca con el sujeto, estimulen su crecimiento personal, pueden aparecer dificultades, problemas, trastornos.

Al analizar los conceptos de dificultad, problema y trastorno en el texto que se refiere vemos que se definen de la siguiente forma (Encarta 2006)

Dificultad: inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir un objetivo, ejecutar una acción o entender algo.

Problema: conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin.

Trastorno: alteración de un proceso, perturbación.

En la elaboración de este trabajo se partió inicialmente de estos conceptos para llegar a una conceptualización que oriente la investigación.

Existen aspectos que pueden orientar en la diferenciación entre las dificultades, los problemas, los trastornos en el desarrollo personal. También pueden analizarse como grados o niveles de manifestaciones de la disarmonía del desarrollo personal.

Entre los indicadores que permiten establecer las interrelaciones entre dificultad, problema y trastorno a juicio de la autora, se han considerado:

1. La mayor o menor posibilidad de solución de la contradicción entre las necesidades y posibilidades del sujeto y las formas de actuación socialmente aceptadas en dependencia de la edad de desarrollo.
2. La frecuencia, intensidad, estabilidad e inadecuación de las manifestaciones conductuales y/o afectivas.
3. La mayor o menor estructuración de dichas manifestaciones.
4. La extensión de las manifestaciones a los diferentes entornos socio-comunicativos.
5. La dinámica de relación entre lo interno y lo externo.
6. Las posibilidades de corrección y compensación de las dificultades en función de los recursos personales del sujeto.

7. Las características y contradicciones propias de la situación social del desarrollo en función de la edad.

Cuando la autora se ha referido al desarrollo, ha puntualizado que es un proceso de cambio y transformación en el cual se manifiestan las leyes de la dialéctica, así como que en el desarrollo de la personalidad del niño a partir de las interrelaciones comunicativas con los “otros sociales” y en virtud de la actividad que realiza, se va construyendo su propio proceso de constitución subjetivo-personal en el cual se evidencia la forma peculiar, única e irrepetible de su personalidad. Si las condiciones educativas no propician las adquisiciones de la edad correspondiente en el contexto socio-histórico en que el niño se desenvuelve, pueden aparecer dificultades con un mayor o menor grado de inadecuación.

La autora considera que las dificultades, problemas y trastornos revelan contradicciones que se producen en el encuentro entre las posibilidades, necesidades y potencialidades del niño y las condiciones de la estimulación y realización en condiciones sociales de existencia.

Las dificultades se manifiestan en determinadas esferas de actuación, en diferentes áreas de desarrollo, en diferentes entornos. Su frecuencia e intensidad puede variar, generalmente no son estables y obedecen a las variabilidades del desarrollo, en momentos determinados del mismo, cuando las condiciones de dicho desarrollo no se atemperan a las características del niño o adolescente y no propician el logro de las adquisiciones de la edad. El carácter no estable y poco sistematizado y en función de algunas de las diferentes áreas y entornos, así como la posibilidad del cambio y su erradicación temprana cuando se toman las medidas oportunas, revela por una parte que no se han constituido aún como características del desarrollo personal del sujeto, que no constituyen aún rasgos estables del mismo y, por otra parte, que las relaciones entre las condiciones externas e internas que provocaron la dificultad del desarrollo no han adquirido un carácter sistematizado. Las dificultades, tal y como las consideramos en este

trabajo, pueden presentarse durante los procesos de crisis del desarrollo, cuando algún factor entorpece el curso normal de dicho desarrollo personal y el sujeto responde de manera inadecuada.

Estas contradicciones pueden constituirse como problemas cuando el sujeto percibe, y puede que tenga conciencia, de la imposibilidad del cambio, cuando el grado de integración de la dificultad se revela como rasgo más estable en determinado contexto o en determinada área del desarrollo y cuando se hace más resistente al tratamiento, cuando hay un mayor grado de implicación personal y el sujeto puede vivenciarlo como un obstáculo difícil de vencer.

El carácter de mayor sistematicidad y su amplitud a diferentes contextos de actuación con repercusiones más estables en el desarrollo de formaciones psicológicas superiores como autovaloración, autoconciencia, autoestima, así como vivencias negativas permanentes o recurrentes, mayor resistencia al tratamiento y la instauración de modelos estables de conducta desajustadas y sentimientos de infortunio e inadecuación a las condiciones del desarrollo social y personal, puede alertar acerca de que se ha constituido un trastorno estable del comportamiento y las emociones.

Existe una dinámica de interrelación entre dificultades, problemas, trastornos que depende no sólo de las condiciones de los entornos y las posibilidades de cambio externo, sino también de los recursos elaborados por el sujeto, en anteriores relaciones comunicativas, para enfrentar y para superar dichas disarmonías. En esta dinámica se evidencia también la dialéctica de lo interno y lo externo, de las posibilidades compensatorias del sujeto y de la influencia de las situaciones comunicativas. Este análisis permite comprender cuáles son los factores de riesgo que enfrentan los educandos para estructurar un trastorno afectivo y conductual.

Un factor de riesgo no es sólo la ocurrencia de un evento o una situación negativa en el entorno, es la confluencia entre esas situaciones y los recursos que tiene el propio sujeto para enfrentarla en función de las adquisiciones y de los logros que ha alcanzado. Es, al decir de Vigotsky...”cómo vive dicha situación el niño” y, por supuesto, está en dependencia de la edad de desarrollo, de los recursos personales, de las condiciones del medio y de la intensidad de dichas situaciones o eventos.

La personalidad como configuración subjetiva tiene diferentes momentos de integración durante los cuales se establece un entrelazamiento dinámico de sus componentes estructurales sobre la base de lo ya alcanzado por el sujeto y en los diferentes contextos de actuación. En el desarrollo general de la personalidad las vivencias constituyen nudos en los cuales tiene lugar la confluencia integrativa de lo que el sujeto aporta con la situación experimentada por él, y en ello se revela lo que podemos interpretar como situación social del desarrollo personal imposible de comprender sin analizar los sistemas vivenciales personales.

Un modelo educativo para la prevención y atención de los menores con Trastornos Afectivos y de la Conducta y de grupos en riesgo ha de tener en cuenta: que la prevención es una dimensión de la actividad educativa; que en la situación educativa peculiar de cada niño pueden originarse dificultades y problemas que de no detectarse a tiempo y organizarse las vías de influencia adecuadas, pueden poner al niño en riesgo de estructurar un trastorno más complejo; que la prevención tiene niveles de atención que han de ponerse en práctica en los diferentes contextos y escenarios de actuación del niño a fin de propiciar la formación integral y armónica de su personalidad.

Los fundamentos teóricos elaborados a partir de las nuevas concepciones sobre los Trastornos Afectivos y de la Conducta permiten analizar el cambio que debe sufrir la escuela para la atención de estos escolares en función de sus características personales, de la preparación del personal encargado de su atención y de la orientación educativa en los diferentes espacios de relación

escuela, familia, comunidad, y estableciendo la necesaria interrelación entre los diferentes centros de enseñanza e instituciones de la comunidad.

Bibliografía

- Allport, G. W. La personalidad. Su configuración y desarrollo. Edición Revolucionaria. La Habana, 1971.
- Arias, Guillermo y col. La atención a menores con Trastornos de la Conducta en Cuba. UNICEF. 1992.
- Arias, Guillermo. La dinámica causal de las alteraciones del proceso de formación de la personalidad. Universidad de la Habana, Facultad de Psicología. 1998.
- Bell, Rafael y López, Ramón. Convocados por la Diversidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2002.
- Bermúdez, Raquel y Pérez, Lorenzo. Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2004.
- Bermúdez, Raquel. Dinámica de grupo en educación: su facilitación. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2002.
- Betancourt T. J. y col. Selección de temas de Psicología Especial. Ed. Pueblo y Educación. 1992.
- _____. Selección de temas de psicología especial. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1992.
- Betancourt, Juana y González, Olga. Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta. Editorial Pueblo y Educación. 2003. Ciudad de La Habana, 2003.

- Betancourt, Juana. La configuración psicológica de los menores con Trastornos Emocionales y de la Conducta. Un modelo para la comprensión del desarrollo personal. Ponencia en Conferencia Internacional de Psicología Especial. Facultad de Psicología. UH. Ciudad de la Habana, 2005.
- _____ . La configuración psicológica de los menores con Trastornos Emocionales y de la Conducta (TEC). Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana, 2001.
- _____ . La comunicación educativa en la atención a niños con necesidades educativas especiales. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.
- -----“Prevención y atención a niños y adolescentes con Trastornos Afectivos Conductuales” Editorial Academia, 2007.
- Betancourt, Julia. Estrategias para pensar y crear. En: Educar para el cambio. Editorial Academia. La Habana,1994.
- Betancourt, T. J y A. O. González U. “Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta” Editorial Pueblo y Educación, 2003
- Betancourt, T. J. y González, U.A. "Trastornos de la Conducta y Retardo en de desarrollo psíquico: Indicadores para el diagnóstico diferencial". 1998. in press.
- Bozhovich L.I., La Personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Oueblo y Educacion. 1976.
- Castellanos, Beatriz. La personalidad como principio metodológico de la Psicología. En Selección de lecturas de Psicología de la Personalidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2003.
- Castellanos, Doris y col. Aprender y enseñar en la escuela. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2001.
- Castro, Pedro Luis. Cómo la familia cumple su función educativa. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana. 1996.

- Colectivo de autores. Temas sobre la actividad y la comunicación. “Las categorías de comunicación y de actividad en la Psicología” Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1989.
- Collazo, Basilia y Puentes, María. La orientación en la actividad pedagógica. Pueblo y Educación. La Habana. 1992.
- Chávez R. Justo, Báxter P. Esther, Valdés V. H´ctor. La educación en valores y la relación con la evaluación de su calidad. Editora Política. La Habana. 2008.
- D'Angelo, O. Sociedad y educación para el desarrollo humano. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 2004.
- Domínguez, Laura. Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y Categorías. (Material inédito, 2005)
- Fariñas, Gloria. Maestro, una estrategia para la enseñanza. PROMET. Ed. Academia. Ciudad de la Habana, 1995.
- Fernández G, A.M. y col. “Comunicación Educativa”. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 1995
- Fontes, Omar y Pupo, Mevis. Los trastornos de la conducta. Una visión multidisciplinaria. Material en formato digital. ISPEJV. Ciudad de la Habana, 2002.
- González, F. y Mitjans, A. La personalidad, su educación y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1994.
- González, Fernando. Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
- _____ . Personalidad, salud y modo de vida. Editora UNAM, México, 1993

- _____ . Psicología Humanista. Actualidad y desarrollo. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1994.
- Grossman, G. y Col. El niño con trastornos de la conducta en la familia, el consultorio y la escuela. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1983.
- Hegemann, M. "Psicoterapia" Ed. Nuestro tiempo. Argentina. 1964.
- Labarrere Reyes G. y Valdivia Pairol Gladys E. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.1988.
- Lómov, B.F. "El problema de la comunicación en Psicología". Ed. Ciencias Sociales. La Habana. 1989.
- Martí Pérez J. Ideario Pedagógico. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana. 1966.
- Maslow, A. Algunas implicaciones educacionales de la psicología humanista. En Harvard Educational Review, No. 38, 1968.
- Ortega Rodríguez, Leovigildo y otros. Acerca de la labor reeducativa en las escuelas para la educación de alumnos con trastornos de la conducta "Editorial Pueblo y Educación", Ciudad de La Habana, Cuba, 1988.
- Pérez, Mercedes. Procedimiento metodológico para desarrollar el autocontrol en alumnos con trastornos de la conducta. CELAEE. Tesis Doctoral. Ciudad de La Habana, 2005.
- Permuy, Luis D. El perfeccionamiento del sistema de evaluación de los escolares con trastornos de la conducta. Tesis doctoral. Ciudad de La Habana, 2004.
- Rico, Pilar. ¿Cómo enseñar al alumno a realizar el control y la valoración de sus tareas docentes?, en Temas de Psicología para maestros II. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.
- Roca, M.A. "Elementos básicos de Psicoterapia Infantil" Ed. Academia. La Habana. 1998.
- Roger, Carl. El proceso de convertirse en persona. Paidós. México. 1988.
- Vega, V. R. "Psicoterapia infantil". Imp. André Voisin. C. de la Habana. 1978.

- Vega, V. R. “Prácticas de psicología infantil”. UH. C. de la Habana. 1986.
- Vigostky L. S. Pensamiento y lenguaje. Edición Revolucionaria. La Habana, 1968.
- _____. El problema del desarrollo cultural en el niño. En: Problemas de la Psicología Infantil. Capítulo V. Editorial Pedagógica. Moscú, 1984.
- _____. El problema del entorno. En: Problemas de la Psicología Infantil. Capítulo V. Editorial Pedagógica. Moscú, 1984.
- _____. Fundamentos de Defectología. Obras completas. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 1989.
- _____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico-Técnica. La Habana, 1987.

El crecimiento personal y la Expresión corporal, un reto de actualidad en niños con trastornos afectivo – conductuales

Dr. C Yanelín López Rodríguez (22)

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo argumentar la importancia de potenciar el crecimiento personal para reconstruir las funciones psicológicas y desarrollar recursos personales en escolares con trastornos afectivos conductuales (TAC), como parte de la socialización de los resultados investigativos acerca de la Expresión Corporal como recurso psicopedagógico para el crecimiento personal de escolares con trastornos afectivo-conductuales. Se asume como un proceso de cambio y transformación activa del sujeto donde lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo actúa como un todo durante cada etapa de desarrollo de la personalidad.

Los niños con necesidades educativas especiales (NEE) reciben un sistema de influencias que, cada día se perfecciona en función de lograr una labor correctivo-compensatoria más eficiente que garantice la incorporación futura de los niños a la vida laboral y social. Los trastornos afectivo-conductuales constituyen una categoría diagnóstica que necesita del accionar creativo de sus docentes y especialistas.

Numerosas son las alternativas que podemos encontrar en el marco de la atención a este tipo de alumno, sin embargo, las particularidades de los mismos, las características del entorno natural en que viven y los resultados insuficientes del trabajo correctivo-compensatorio que se realiza, exigen propuestas cambiantes y dinámicas que ofrezcan al menor, variabilidad de herramientas para su autorregulación y el logro de un desarrollo integral más eficiente, a partir de lograr una comprensión diferente del proceso de crecimiento personal que debe experimentar el alumno en su edad.

Crecimiento personal en niños con trastornos afectivo–conductuales.

Una mirada reflexiva a su comprensión y perspectiva

En la actualidad, se hace frecuente encontrar en el ámbito psicológico y pedagógico, el término “crecimiento personal”. Su significado puede ser evidente para los estudiosos del tema, pero en la práctica, existen diferentes criterios y posiciones que determinan su uso.

El vocablo “crecer” ha sido definido según el Diccionario Aristos (1985) como “tomar aumento natural los seres orgánicos. Aplicado a las personas, se refiere a la estatura. Tomar uno mayor autoridad, importancia o atrevimiento”

Sin embargo, al utilizarlo en el ámbito psicológico y pedagógico, es necesario analizarlo con un alcance superior al que se conceptualiza y para ello se relaciona con otro término: “desarrollo”, sumamente importante para la comprensión del fenómeno que se estudia.

El desarrollo desde el punto de vista filosófico, ha sido interpretado como el “proceso de automovimiento desde lo inferior (desde lo simple) a lo superior (a lo complejo), que pone de manifiesto y realiza las tendencias internas y la esencia de los fenómenos, las cuales conducen a la aparición de lo nuevo” (Diccionario Filosófico, 1973)

En sentido general se aborda el término como cambio y transformación, pero a los efectos que se quieren lograr en la personalidad de los escolares con TAC, esta definición se torna insuficiente, sobre todo si tenemos en cuenta, que estos niños están inmersos en una situación social de desarrollo particular, desventajosa, que hace necesaria la reconstrucción de la personalidad y sus vivencias.

El desarrollo universal de la personalidad desde el punto de vista filosófico: “designa el desenvolvimiento armónico de la riqueza espiritual, de la pureza moral y del perfeccionamiento físico en el hombre.” Al respecto Lenin planteaba la necesidad de educar y formar “personas desarrolladas y preparadas en todos los sentidos, personas que sepan hacerlo todo” (Diccionario Filosófico, 1973)

Esta visión filosófica aportada por Lenin, nos reafirma la necesidad de realizar un análisis más completo, a partir de considerar la personalidad como un todo, que necesita escalar niveles de desarrollo superiores en cada etapa, donde los cambios que se produzcan permitan la construcción y reconstrucción de patrones y por tanto, la regulación de la personalidad en función de la adaptación al medio en que vive y su transformación activa y creadora (Lenin en Rosental, 1973).

Para Vigotsky “el desarrollo es un proceso único de autodesarrollo, que se distingue por la unidad de lo material y lo psíquico, de lo social y lo personal; en que se forma y surge algo nuevo... Constituye un todo único... un proceso dialéctico complejo que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por la metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación” (L.S.Vigotsky, 1987)

Este análisis permite comprender que el desarrollo implica cambios y transformaciones, incluso, microscópicos, imperceptibles, que transcurren de forma prolongada para obtener como resultado la aparición de una formación cualitativamente nueva, que se expresa externamente como un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad del sujeto. Estas formaciones nuevas atraviesan los llamados períodos de crisis en el desarrollo, que traen como consecuencia la aparición de la edad estable y la desaparición de lo viejo, donde pasan a primer plano los procesos de extinción y repliegue, descomposición y desintegración de todo lo que se ha formado en la etapa anterior y caracterizaba al niño de dicha edad. Estas crisis son definidas por Vigotsky como períodos de

tiempo relativamente cortos (varios meses, un año, dos a lo sumo) en los que se producen cambios bruscos y fundamentales, modificaciones y rupturas en la personalidad que adquieren el carácter de catástrofe (Vigotsky, 1984).

En la presente investigación se toma como referente el período relativo a la crisis de los siete años y la edad escolar (8 a 12 años), para analizar que en el caso particular de los niños con TAC, este período de crisis y los anteriores, ha transcurrido de forma apática e inexpresiva, sin el apoyo y la orientación necesaria por parte de la familia, en contextos inadecuados, poco facilitadores y por esa razón, se produce un retraso en el desarrollo de la esfera afectivo-volitiva de la personalidad que enlentece la aparición de nuevas formaciones y hace que se mantengan los patrones inmaduros e inadecuados que subyacen como resultado de la situación social de desarrollo del niño. En toda crisis se produce la reestructuración de la vivencia interior del sujeto en dependencia de la relación que establece con el medio, reestructuración que radica en el cambio de sus necesidades y motivos, que son los motores de su comportamiento.

En la edad escolar, el niño se hace más independiente, cambia su actitud hacia los demás niños, los procesos cognoscitivos adquieren un carácter consciente y voluntario, aparecen intereses vinculados al conocimiento científico de la realidad, formaciones psicológicas como la autovaloración y los ideales, comienzan a participar en la regulación de la conducta (Vigotsky, 1984; Domínguez, 2005). La formación de estas características se ve afectada en los escolares con TAC, en los que el sistema de vivencias es tan complejo y desorientador, que retarda significativamente la aparición de estas formaciones, como expresión de la regulación de la personalidad en esta edad, elevando la necesidad de revertir esta situación y lograr un crecimiento personal, a partir de la reestructuración de ese sistema de vivencias.

Es necesario analizar incluso, que la situación social de desarrollo de este escolar no posibilita la adecuada formación, desde la edad preescolar, de la voluntariedad de los procesos, del lenguaje como regulador de la personalidad y las motivaciones e intereses cognoscitivos, necesarios para las ulteriores formaciones de la edad escolar y su correspondiente crecimiento personal.

En la literatura encontramos referentes importantes de investigaciones que abordan el desarrollo de la personalidad, con énfasis en alguno de sus componentes. En este sentido se pueden mencionar autores como Allport, 1971; A. Makarencó, 1977; F. González, 1982, 1993, 1994, 1995; P. Rico, 1989, 2000, 2002; A. Mitjás, 1995; P. L. Castro, 1996; S. Recarey, 1997; B. Castellanos, 2003; A. González, 2003; G. Arias, 1992, 1998, 1999, 2005; N. Chacón, 2000, 2002; Silvestre y Zilberstein; 2000, M. J. Moreno, 2003; D. González, 2003, D' Angelo, 2004, entre otros.

Para analizar los referentes teóricos que sustentan la teoría del crecimiento personal, además de estos estudios, es necesario tomar en consideración, la psicología humanista, que posee supuestos teóricos relacionados con el reconocimiento de la capacidad del hombre para autodeterminarse, realizarse, crecer, a partir de sus posibilidades internas. Se habla del hombre como un ser activo, individualmente responsable, capaz de seleccionar opciones para su comportamiento, como un ser único e irreplicable y que posee fuerzas internas que impulsan su autodesarrollo (A. Maslow, 1968 y Rogers, 1981, 1988).

Según Rogers, el individuo que funciona de manera plena presenta entre otras características: el estar abierto a su experiencia y por tanto, no manifiesta conductas defensivas, la estructura del yo es congruente con la experiencia; el sujeto se percibe como centro de valoración y el proceso de valoración es continuo y orgánico; el proceso de valoración experimenta un sentimiento de consideración positiva incondicional de sí mismo, es adaptativo y creativo; es capaz de lograr una valoración autónoma para tener conductas más satisfactorias y la consideración positiva recíproca, le permite vivir en armonía con los demás (Rogers, 1981).

Desde esta teoría, se plantea que el sustrato de la motivación humana es la tendencia a la realización, a promover la autoestima del individuo. Por otra parte, se señala el papel del terapeuta, con una visión totalizadora del “otro”, por una vía fundamentalmente empática y se establece el compromiso del investigador o terapeuta, para participar en el proceso de cambio del sujeto (González, 1994).

Se considera positivo el reconocimiento que se realiza al papel activo del hombre y su comprensión sistémica, el énfasis en la originalidad, peculiaridad e integridad cognitivo-afectiva de la personalidad y entre las limitaciones está la de concebir la naturaleza humana con tendencias innatas como autorrealización, crecimiento personal, que a criterio de la autora, son adquiridas, así como el énfasis que se hace en los mecanismos individuales como vía para solucionar todos los problemas, con lo que se subvalora el comportamiento social e institucional en el proceso de desarrollo de las potencialidades individuales de las personas.

Desde una perspectiva socio-histórica, que valora la relación dialéctica de lo biológico y lo social, lo afectivo y lo cognitivo, lo interpersonal y lo intrapersonal, se analiza la importancia de la educación en el proceso de crecimiento personal de cualquier sujeto, en particular de un niño con TAC.

Diferentes autores (tomando como punto de partida a Vigotsky) reconocen la educación como proceso base para crear las condiciones necesarias que deben facilitar el proceso de crecimiento personal del sujeto, aunque es importante mencionar que la mayoría, no declara explícitamente este concepto (Hill, G. 1987; Torroella, G. 1984; Fariñas, 1995; Pino, 1998).

Para Hill, el sujeto en su proceso de maduración necesita lograr, con ayuda de la educación (Hill, G. 1987):

- Aumentar la comprensión de sí mismo y la aceptación de la responsabilidad de esta comprensión.
- Aumentar la comprensión del mundo de la educación y del trabajo.
- Aumentar su capacidad de elegir por sí mismo y resolver sus propios problemas.
- Aumentar su sentido de los valores morales, su capacidad de ser sensible respecto a otros.
- Aumentar su comprensión de la naturaleza humana, de las relaciones humanas y de la psicología aplicada de la adaptación personal y social.

Torroella plantea la existencia de determinadas tendencias en el desarrollo de la personalidad, que se concretan en tres grandes grupos de tareas que el sujeto debe vencer con ayuda de la educación, en las diferentes etapas evolutivas. La realización de estas tareas de desarrollo (Havighurst en Hill, 1987), posibilitarán que el individuo vaya creando recursos personales para enfrentar los nuevos retos, a partir de la apropiación de nuevas formas de actuación. Para la edad escolar (6-12 años), las mismas consisten en:

- Tareas que se relacionan con actitudes y actividades hacia si mismo y con el autocontrol físico y psicológico.
- Tareas que se relacionan con las actitudes y conductas hacia los demás y los grupos.
- Tareas relacionadas con el trabajo escolar y el desarrollo de capacidades y habilidades asociadas al mismo (Collazo, B y Puentes, M. 1992).

La Dra. Gloria Fariñas en sus estudios, define Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal (HCDP) y refiere que son la base del desarrollo del sujeto en cualquier esfera de la vida al estar en la base de los aprendizajes y ser mecanismos del autodesarrollo (Fariñas, G. 1995).

- Habilidades relacionadas con el planteamiento y consecución de metas personales, y con la organización temporal general de la vida cotidiana.
- Habilidades relativas a la comprensión y búsqueda de información.
- Habilidades relativas a la comunicación y a la relación con los demás.

- Habilidades relacionadas con el planteamiento y solución de problemas.

La referida autora analiza que las HCDP garantizan el proceso de crecimiento personal en cada etapa, y el desarrollo de estas habilidades, se debe producir en un proceso educativo multidisciplinario, que posibilite la influencia de los maestros y los especialistas pertinentes. Este criterio es sumamente importante, pues explicita la importancia de la institución educativa para encausar el proceso de crecimiento personal del sujeto desde edades tempranas.

J. L. Del Pino aporta un referente importante acerca del papel de la orientación en la educación y desarrollo de la personalidad. En sus estudios, analiza el crecer como “un proceso continuo de pérdidas y adquisiciones” (Cucco, M. 1993 en Pino, 1998), y plantea que si estas pérdidas y adquisiciones se dan a través de un reaprendizaje de la realidad y favorecen el cumplimiento de las tareas del desarrollo de cada edad, pueden conformar una situación socialmente responsable que aporta los recursos para enfrentar las contradicciones de la vida cotidiana y alcanzar una identidad personal adecuada (Pino, J. L. 1998).

Más recientemente, se ha consultado la investigación realizada por el Dr. Lorenzo M. Pérez (Pérez y Bermúdez, 2004), donde se propone un Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal, concebido en el ámbito de la enseñanza Técnica Profesional.

Este autor plantea que el *crecimiento personal* es el “*proceso de cambio y transformación que se produce en los contenidos y funciones psicológicas de la personalidad, que permite un nivel superior de regulación y autorregulación comportamental e implica, a partir de las exigencias de la sociedad, una mejor*

*relación con el medio y consigo mismo” (L. Pérez Martín, 2004) ⁽¹⁾. A partir de esta comprensión, Pérez establece cuatro dimensiones que permite la operacionalización de su concepto en la práctica investigativa y pedagógica: *cambios en los contenidos psicológicos, relación adecuada consigo mismo, relación activa con el medio y la interrelación positiva con los otros.**

Estas dimensiones integran el trabajo con los contenidos psicológicos, que han sido tratados por otros autores, con la necesaria interacción del sujeto en las diferentes áreas de actuación, elemento que se redimensiona desde esta concepción.

Indudablemente la teoría de este autor, por su nivel de actualización, es sumamente valiosa para proyectar la que se asume en esta investigación. De ella se considera importante la declaración del cambio del individuo, en sus contenidos y funciones psicológicas, pero se hace necesario destacar que la misma fue creada en el proceso de formación de estudiantes de la Educación Superior, con un determinado nivel de desarrollo de la personalidad, muy diferente a los escolares con TAC. Por otra parte, es importante interpretar ese cambio, vinculado al proceso de apropiación y construcción de la experiencia en cada etapa de desarrollo, lo que implica reconocer el papel de los otros y la dinámica y flexibilidad del proceso de crecimiento personal, que justifica la posibilidad de transformación de un sujeto portador de TAC, sustentado además por las teorías del humanismo y la concepción histórico cultural del desarrollo humano.

Desde esta comprensión entendemos que el crecimiento personal en los escolares con TAC es el *proceso de cambio y transformación activa del sujeto durante la apropiación y construcción de la experiencia socio-histórica, que potencia la reconstrucción de nexos entre contenidos y funciones psicológicas y la formación de recursos personales para lograr mejor regulación de lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo de la personalidad como un todo, durante cada etapa de desarrollo.* (López, 2006)

El proceso de crecimiento personal refleja el nivel de desarrollo integral alcanzado por la personalidad, el sujeto evoluciona hacia etapas superiores obteniendo logros y retrocesos, propios del desarrollo como espiral, pero con la peculiaridad, de obtener un aprendizaje de sus dificultades, para dominarlas y transformarlas a partir de sus potencialidades. Produciéndose un proceso de construcción de lo nuevo y reconstrucción de patrones establecidos inadecuadamente, en el desarrollo de las formaciones psicológicas y su repercusión en el desarrollo armónico de la personalidad como un todo.

Los niños con TAC al estar expuestos a experiencias sociales infraestimulantes, manifiestan vivencias negativas que conforman una manera particular de interpretar la realidad y asumir roles inadecuados. De esta forma, se les dificulta la valoración positiva de su personalidad y el entorno social, que entorpece la formación y desarrollo de recursos personales que le permitan diferenciar entre el bien y el mal y asimilar las situaciones conflictivas, como experiencias de vida a superar.

L. I. Bozhovich analiza que la vivencia es una realidad psicológica por donde es necesario comenzar el análisis del papel del medio en el desarrollo del niño y decía que la vivencia es como un nudo en el cual están atadas diversas influencias y circunstancias, tanto externas como internas (Bozhovich, 1976).

En este sentido es necesario comprender que el medio tiene el encargo de satisfacer las necesidades del niño durante su desarrollo. En el caso específico de los niños con TAC, se produce una privación de la satisfacción de esas necesidades, o una insuficiente satisfacción que se manifiesta en la vivencia, como reflejo de esa relación sujeto-medio. Por otra parte, el predominio de emociones y conductas inadecuadas en este menor, es resultado de la ausencia

de principios morales, modelos familiares y sociales disfuncionales y la falta de regulación interna para frenar las conductas disociales.

El crecimiento personal en este tipo de escolar, es un proceso complejo, paulatino, que requiere dedicación para que se pueda producir la reconstrucción de funciones psicológicas que presentan inmadurez, precisamente por las irregularidades del proceso de interacción social en que comenzaron su desarrollo.

La reconstrucción de funciones psicológicas en el niño implica, la modificación de las funciones que han comenzado su formación y desarrollo en etapas anteriores, pero que no satisfacen las necesidades de afecto crecientes del escolar, ni se corresponden con las exigencias sociales de su desarrollo, por lo que es necesario que se produzca una transformación cualitativa que posibilite la instauración de nuevas funciones acordes a las nuevas necesidades y exigencias (Vigotsky, 1989; Pupo, 2006).

Si se es consecuente con las concepciones de Vigotsky, se puede comprender que precisamente “la esfera de los procesos inmaduros o en vía de maduración, configuran la zona de desarrollo próximo del niño” (Vigotsky, 1984) ⁽¹⁾ por lo que estructurar un sistema de acciones de apoyo para modificar las funciones existentes y configurar nuevas, es de vital importancia para promover el crecimiento personal de los escolares con TAC y de esta forma prepararlo para enfrentar de manera diferente y positiva, las vivencias resultantes de una situación social de desarrollo generadora de conflictos e inseguridades.

La Expresión Corporal como recurso psicopedagógico de trabajo grupal.

Como resultante de la investigación: “La expresión corporal, un recurso psicopedagógico para el crecimiento personal de escolares con trastornos afectivo-conductuales” (López, 2006), se determinan como dimensiones de crecimiento personal: la corporal, cognitivo-afectiva y la volitiva-afectiva.

La concepción sobre crecimiento personal que se adopta, parte de entender la personalidad como un todo y sólo se establece una separación operacional de sus componentes, en función de lograr su profundización en la investigación y la práctica educativa. Se aclara además, que la determinación de la dimensión corporal, es necesaria para evaluar el cambio que ha de producirse también, desde lo físico (el cuerpo) como sustrato material, mediador del propio desarrollo del hombre y sus funciones psíquicas superiores, teniendo en cuenta la importancia que la autora le confiere a la Expresión Corporal, como recurso psicopedagógico para promover el cambio.

Dimensión corporal: expresa los cambios que se van produciendo, a partir de la aparición de nuevas particularidades del movimiento y la expresión del sujeto durante su interacción social. En ella se integran los componentes de la psicomotricidad relacionados con el movimiento, el esquema corporal, la lateralidad, el espacio, el tiempo y el ritmo de los movimientos.

Esta dimensión se analiza a través de dos perspectivas de análisis, presentes en la expresión corporal cotidiana del sujeto: la cinética y la proxémica.

La cinética: es el estudio de los movimientos corporales y puede dividirse en tantas áreas como conductas humanas existen (Ros, 2001).

La proxémica: es el estudio de la forma en que las personas usan el territorio, el espacio, durante el establecimiento de sus interrelaciones (Ros, 2001).

Dimensión cognitivo-afectiva: integra la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en la estructura de la personalidad y las relaciones internas que se establecen entre los motivos, los afectos, las emociones y el establecimiento de conocimientos, habilidades y capacidades en el individuo para regular su funcionamiento.

Dimensión volitivo-afectiva: expresa la unidad entre la conducta del individuo y sus motivos, afectos, emociones, para lograr la regulación de la personalidad.

¿Qué se ha sistematizado como resultado de la investigación mencionada, para propiciar este crecimiento personal en escolares con TAC?

En la enseñanza, es muy conveniente la introducción progresiva de aquellas disciplinas que utilizan el cuerpo como vehículo expresivo, las cuales sirven de complemento a las materias tradicionales que orientan, sobre todo, el desarrollo intelectual. Creemos que el niño no es un simple receptáculo de informaciones, sino que se le debe considerar un ser creador, capaz de elegir y seleccionar los instrumentos que necesita para su desarrollo integral.

La Expresión Corporal como recurso psicopedagógico está estructurada de tal modo, que al igual que el trabajo con el psicodrama o el psicotítere, permite estudiar el comportamiento inmediato del individuo en varias direcciones, lo que posibilita conocer lo que se desarrolla de forma particular dentro del mismo, e intenta penetrar el contenido psicológico del individuo y objetivarlo en el marco de un mundo de posibilidades. Al ser un elemento cotidiano en la vida del hombre, en la medida que se trabaje en función de estimular el crecimiento personal, se obtendrán mayores posibilidades de éxito y el sujeto contará con un instrumento muy eficaz que le ayudará a interiorizar sus necesidades, organizar estrategias y le abrirá la puerta de sus potencialidades: su cuerpo.

El lenguaje de la expresión corporal logra la integración de las áreas física, afectiva e intelectual del ser humano. Por supuesto, como todo lenguaje, tiene la posibilidad de alcanzar diferentes grados de perfeccionamiento. Es una disciplina enriquecedora, particularmente para los que se apoyan, en gran parte, del lenguaje corporal. Esta integración de áreas contribuye a estimular la formación de personas, donde la inteligencia y la capacidad adquieren un equilibrio y al estimular la sensibilidad, se está preparando al hombre del futuro para vivir con una óptica más humanitaria (Stokoe, 1993; López, 2001).

Se considera que la Expresión Corporal como recurso psicopedagógico es una herramienta que utiliza el cuerpo y sus formas organizadas de movimiento como

mediador en el proceso de diagnóstico e intervención escolar que se realiza con un propósito dirigido de crecimiento personal y grupal. Toma como base la expresión corporal cotidiana del sujeto y se caracteriza por la realización de actividades dinámicas, favorecedoras de la creatividad, la imaginación, la exteriorización de sentimientos, sensaciones, emociones, estados de ánimos, el intercambio de mensajes con los otros y el desarrollo del gusto estético en el individuo (López, 2006).

La Expresión Corporal como recurso psicopedagógico es un método activo de mediación, que enriquece el número, cada vez más creciente, de herramientas disponibles para el proceso de diagnóstico e intervención escolar y se nutre de las mismas fuentes teóricas y metodológicas existentes para el trabajo corporal. Para el trabajo en la escuela es importante que el docente aprenda a interpretar los mensajes corporales que a partir de los movimientos, expresan los escolares. Este conocimiento le permitirá perfeccionar el diagnóstico y encaminar una labor correctivo-compensatoria más integral y objetiva, que incluya la calidad del movimiento como recurso para mejorar la comunicación y la interacción con el medio.

Para lograr el crecimiento personal de menores con TAC, se hace necesario reestructurar sus vivencias a partir de propiciar las condiciones necesarias para que establezca relaciones adecuadas con su medio, de manera que comience un aprendizaje de nuevas formas de concebir y actuar en la sociedad, sin que se sienta amenazado o inseguro.

La Expresión Corporal es una de las alternativas de intervención, que constituye una vía efectiva de salud, no sólo física, sino mental y espiritual. Su influencia en la estimulación, desarrollo y aprovechamiento de las potencialidades corporales,

promueve la formación y desarrollo de recursos psicológicos en el sujeto ayudándolo a centrar la atención en su mundo interno en estrecha relación con los estímulos externos y creando condiciones para el trabajo consciente (Febles, 2000).

Precisamente para que esto ocurra, es necesario que se formen en el alumno recursos personales, que según los criterios de la Dra. Marta Torres, son aquellos recursos protectores o mecanismos de defensa, que el sujeto elabora para salvaguardar su equilibrio psíquico, físico y su integridad funcional. (Torres, 2003). Estos recursos psicológicos se producen de forma individual, como resultado de un aprendizaje grupal y social. En este tipo de niño, pueden ir desde aprender a evitar situaciones conflictivas, utilizar el lenguaje corporal para expresar conformidad, desagrado, hasta controlar impulsos ante frustraciones y desavenencias.

Si analizamos las potencialidades que comúnmente están presentes en los escolares con TAC, podemos apreciar la preferencia por actividades lúdicas, de movimiento, vinculadas a la música. Un marcado interés por actividades no cotidianas, que rompan con los cánones ya establecidos. Capacidad de expresión y comunicación conservada, (aunque pueda manifestarse distorsionadamente), así como la capacidad para sentir afectos y brindarlos en un entorno educativo adecuado. Elementos importantes que utiliza la propuesta mediante Expresión Corporal, para encaminar un proceso educativo integral, que responda a estas necesidades e intereses.

Como resultado de la sistematización teórica realizada, se establecen las relaciones entre la Expresión Corporal como recurso psicopedagógico y las dimensiones del crecimiento personal que se asumen en la investigación. Por lo que se resume que la Expresión Corporal:

- Se apoya en la expresión corporal cotidiana del sujeto, que en este caso está caracterizada por una disarmonía general y ansiedad de base que trae como consecuencia, una expresión extraverbal con abundantes

movimientos bruscos, descoordinados, rígidos, así como expresiones paralingüísticas exageradas y subculturales. Así como, en la existencia de potencialidades relacionadas con el gusto por actividades de movimiento, juego, la música, la posibilidad de dar y sentir afecto en entornos adecuados.

- Y todo esto lo utiliza para, a partir de un trabajo sistemático con contenidos relacionados con las formas adecuadas de hacer y ser en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, aprovechar el cuerpo como mediador en el desarrollo de diferentes funciones básicas para el equilibrio general del organismo como son: la de conocimiento, compensación, catártica, comunicación, anatómico funcional, estética e higiénica, anteriormente explicadas. (Ver figura 1.a)

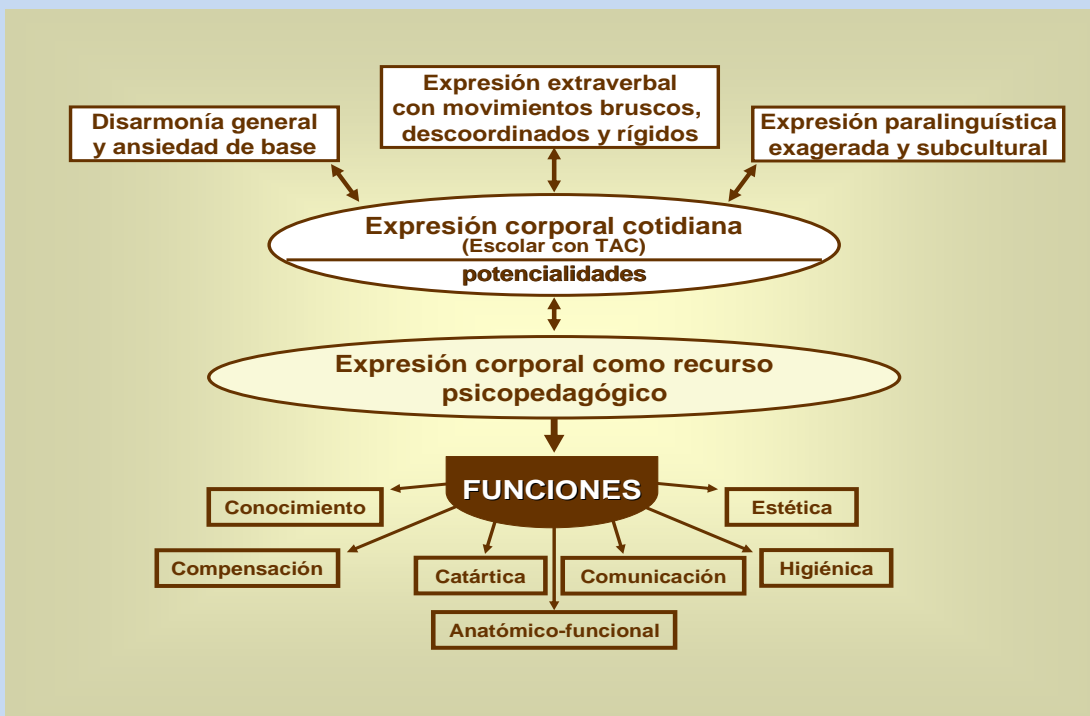


Figura 1a) Relación Expresión corporal – crecimiento personal de escolares con TAC

- Esta potenciación de funciones se realiza en el proceso de actividad y comunicación de los alumnos y utiliza las influencias grupales y sociales que se producen, para promover la formación de vivencias positivas en el niño, de manera que vaya creando recursos personales que le permitan adaptarse al medio y que con el tiempo, posibilitarán la reestructuración y formación de contenidos y funciones psicológicas.
- La modificación de la situación social de desarrollo y por ende, la regulación de la personalidad en las tres dimensiones estudiadas:

En lo corporal, posibilita la aparición de nuevas particularidades del movimiento y la expresión del sujeto, así como en de la forma en que los mismos se realizan, como reflejo del proceso de reestructuración de patrones inadecuados durante el proceso de interacción social. Además garantiza el equilibrio energético y fisiológico necesario para el propio desarrollo del ser humano.

En lo afectivo-cognitivo, favorece el desarrollo de vivencias positivas que garantizan la interrelación dinámica entre los motivos, los afectos, las emociones y el establecimiento de conocimientos, habilidades y capacidades en el individuo para regular su funcionamiento.

En lo afectivo-volitivo, posibilita el desarrollo de la relación sujeto-objeto, sujeto-sujeto, permitiendo que el sujeto adopte una actitud valorativa y reflexiva sobre sí mismo y el mundo que le rodea para establecer asociaciones, reestructuraciones y relaciones, que traen como resultado, una regulación consciente de la conducta y el sistema de valores que impulsan la acción del sujeto durante el proceso de interacción social.

- Y todo esto trae como resultado el favorecimiento paulatino del crecimiento personal del escolar. (Ver figura 1.b)



Figura 1b) Relación Expresión corporal – crecimiento personal de escolares con TAC

- Estrategia psicopedagógica mediante Expresión Corporal, para promover el crecimiento personal en escolares con TAC.

El modelo de estrategia psicopedagógica que se propone, posee un enfoque dialéctico-materialista del mundo e histórico-cultural del desarrollo humano y una serie de fundamentos filosóficos, psicobiológicos, pedagógicos y sociológicos, que sustentan su aplicación en el escenario escolar.

Se aplica en el ámbito del proceso pedagógico de la escuela especial para niños con TAC y se articula con las diferentes formas de organización y componentes del proceso, utilizando la Expresión Corporal como recurso psicopedagógico para promover el crecimiento personal de estos escolares. En su diseño consta de

cinco etapas fundamentales: indagaciones teóricas, análisis del contexto, planificación, ejecución y la etapa de control y evaluación, así como tres direcciones de trabajo que son: preparación de los docentes, atención integral al escolar y orientación a la familia. La siguiente figura muestra el modelo que se propone. (Ver figura 2)

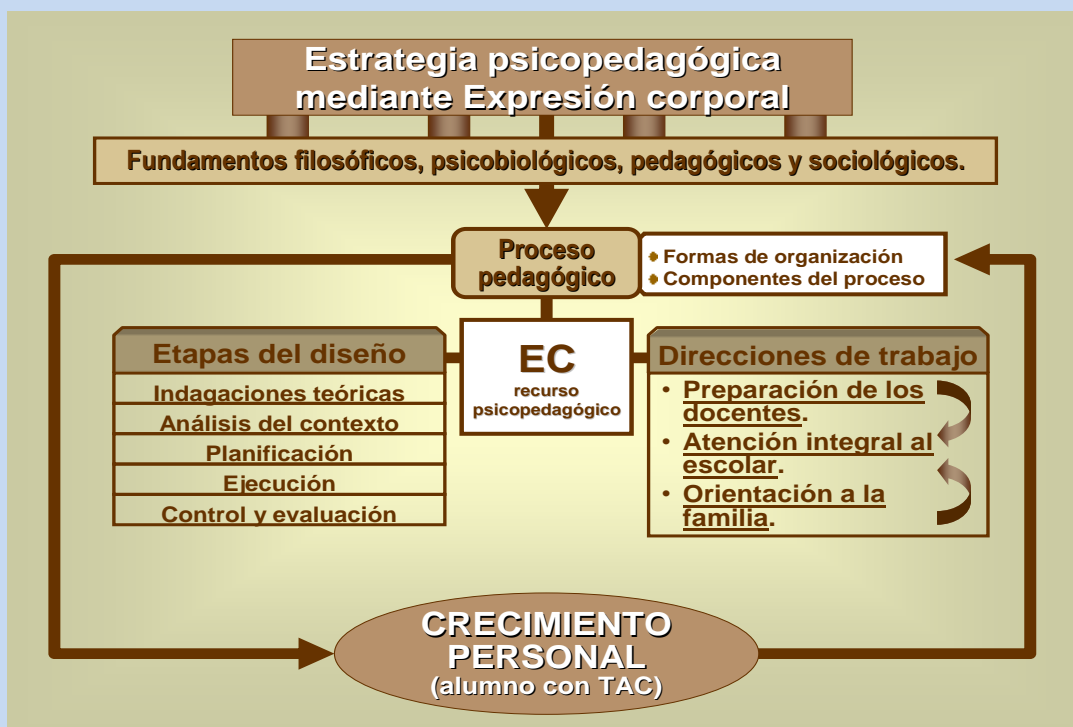


Figura. 2. Estrategia psicopedagógica mediante Expresión Corporal, para el crecimiento personal de escolares con TAC

Para la preparación de los docentes se elaboró un programa de superación donde se trabajan contenidos teóricos y metodológicos que posibilitan la actualización del tema y ofrecen la posibilidad de un entrenamiento práctico para instrumentar con calidad, la estrategia psicopedagógica que utiliza la Expresión corporal, como parte del proceso pedagógico de la escuela especial.

En la atención integral al escolar se elaboró un programa de actividades mediante Expresión Corporal que constituye una alternativa dentro del sistema de influencias que se desarrollan en la escuela y es flexible, abierto a las adecuaciones necesarias a partir de las necesidades de los escolares y sus docentes. Las actividades que se diseñan posibilitan utilizar el gusto por las

actividades de movimiento y juego que poseen los escolares, como motivación principal para provocar la participación y la aceptación de los mismos.

El programa puede implementarse íntegramente, durante las sesiones de trabajo del psicoterapeuta o mediante la selección de actividades para enriquecer clases o cualquier forma organizativa del proceso docente educativo. (Ver figura 3)



Figura 3: Estructura del programa de actividades mediante Expresión Corporal

Se trabajan contenidos se corresponde con la tipología descrita por I. Ya. Lerner y M. N. Skatkin (en Batista Da Silva, 2001) por lo que se encuentran relacionados, con el sistema de conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad, el pensamiento, la técnica y los modos de actuación; el sistema de hábitos y habilidades generales, intelectuales y prácticas; la experiencia de la actividad creadora y el sistema de normas de relación con el mundo, de unos con otros.

Por otra parte, estos contenidos pueden ser enriquecidos o reestructurados a partir del diagnóstico de las necesidades y potencialidades del grupo de sujetos objeto de estudio. Este elemento es fundamental para contextualizar la propuesta y organizar su práctica pedagógica. Es importante aclarar que el orden de los temas responde también a esta lógica y tiene en cuenta, como ya se dijo, diferentes niveles de complejidad en la realización de las actividades. No obstante, el docente puede ajustar el orden del trabajo con los temas, a las necesidades concretas de su grupo de alumnos, tratando siempre de trabajar de menor a mayor complejidad y con la sugerencia de comenzar por el tema del cuerpo para facilitar el trabajo posterior del alumno en otros temas.

Como parte del grupo de ejes temáticos se incluyen los llamados temas libres, que van a permitir el protagonismo y la actividad espontánea del niño, una vez que haya interiorizado la nueva forma de trabajo. En este sentido, el grupo podrá escoger la temática, las actividades a realizar y la música que utilizará en la sesión; se trabajarán tantos temas libres como lo necesiten los niños. También se incluyen contenidos que son abordados en los diferentes materiales del Programa Audiovisual, como elemento particular que se trabajará para favorecer la comprensión de mensajes que allí se transmiten y que el intercambio, a la hora del debate, sea más asequible al niño con TAC. Además se propone realizar una primera sesión introductoria para presentar la nueva forma de trabajo mediante Expresión Corporal, donde se familiarice al grupo de sujetos con actividades corporales y quede explicado el objetivo, los días de trabajo, el vestuario que se debe utilizar, así como otras precisiones que el docente estime pertinente hacer, a partir de las características de sus educandos.

El programa incluye además: sugerencia de asuntos por temas, requisitos previos para la labor del docente, estructura de las sesiones de trabajo, sugerencia de actividades por partes y orientaciones para la realización de las sesiones, sugerencia de temas musicales de ambientación según el clima que se necesite lograr, sugerencias para el trabajo en las clases y otras formas organizativas del proceso docente educativo, sugerencia de los tipos de ayuda a utilizar durante las

sesiones de trabajo, escala de evaluación cualitativa para seguir el desarrollo del escolar en cada sesión, sesiones modelos elaboradas para la constatación práctica, durante el proceso de investigación así como sugerencias para desarrollar el Programa Audiovisual utilizando esta alternativa.

El programa mediante Expresión Corporal puede implementarse:

- De forma íntegra, durante la labor psicoterapéutica que se realiza en la escuela (actividad docente-educativa específica), con una duración aproximada de 45 minutos y una frecuencia de dos sesiones por semana, alternando con el resto de las influencias educativas que se desarrollan.
- Como método o procedimiento, en diferentes formas de organización del proceso docente educativo: clases, tratamientos logopédicos, Educación Física, receso activo, juegos, matutinos, etc. Su utilización y frecuencia dependerá del objetivo que persiga su uso.

La orientación a la familia se concibió como parte de la necesaria complementación que se requiere para fortalecer el trabajo que se organiza desde la escuela, en este sentido se elaboró un material para contribuir al perfeccionamiento de las relaciones interpersonales de la familia y sus hijos, así como lograr el seguimiento de las actividades escolares en el hogar.

La experiencia práctica fue validada mediante la realización de un pre-experimento en los municipios SMP y Habana Vieja y actualmente forma parte de los métodos de trabajo psicopedagógico con que cuentan las escuelas y se ha incluido en el currículo de formación inicial de nuestros profesionales, formando parte de la asignatura "Recursos para la estimulación psicopedagógica". Durante el desarrollo de las diferentes acciones de la estrategia, se pudo constatar la evolución del

comportamiento de los escolares involucrados en el estudio y los cambios manifestados en las dimensiones del crecimiento personal. De igual forma, se observó una adecuada interiorización por parte de los docentes y familiares de la nueva forma de trabajo corporal y esto influyó favorablemente en el condicionamiento de la situación social de desarrollo imperante en este grupo de sujetos.

El análisis de las diferentes fuentes consultadas (especialistas, padres, docentes y alumnos) coincidió en que la estrategia psicopedagógica es pertinente para promover crecimiento personal en escolares con TAC. El 100% de los alumnos participantes en el proceso investigativo, reflejó un alto nivel de satisfacción con las actividades realizadas y en sus expresiones manifestaron una evolución positiva de las dimensiones corporal, afectivo-cognitiva y afectivo-volitiva, así como una mejor disposición para realizar las actividades del proceso pedagógico, con apoyo de sus maestros y familiares.

El trabajo correctivo-compensatorio y estimulador del desarrollo que se realiza en las escuelas especiales para niños con TAC, debe ir encaminado a lograr el crecimiento personal del alumno a partir de la reconstrucción paulatina de sus funciones psicológicas. Este elemento posibilitará ir equilibrando la personalidad y los diversos conflictos que subyacen en este tipo de alumno.

En las manos del docente está el lograr una preparación profesional consecuente, que posibilite orientar adecuadamente el proceso de desarrollo de estos menores, para alcanzar los objetivos antes mencionados, obtener el equilibrio general de su personalidad y el crecimiento personal necesario para asimilar y transformar, siempre que sea posible, la situación social de desarrollo en que viven.

La integración de recursos para la estimulación psicopedagógica, donde se combinen las actividades vinculadas al arte, el movimiento, la lúdica y las terapias más convencionales, posibilitará atender la gama de necesidades presentes en los

escolares, a partir de la potenciación plena de las capacidades y potencialidades de cada escolar y su situación social de desarrollo.

La utilización de la Expresión Corporal como recurso psicopedagógico constituye un elemento motivacional importante para la aceptación de la labor correctiva-compensatoria, por parte de los escolares con TAC, facilitando la aparición de cambios en los contenidos y funciones psicológicas de los mismos y la formación paulatina de recursos personales para mejorar la regulación de la personalidad y el enfrentamiento a situaciones adversas, como el logro de un *mejor dominio del cuerpo, sus partes y posibilidades comunicativas; la estimulación del pensamiento creativo y la imaginación en los escolares, así como la expresión de emociones de forma adecuada.*

Bibliografía

- Acosta, José. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la lealtad como valor en los alumnos de la especialidad CIM de la EMS CASES desde la asignatura TP. 2004.
- Adler, A. El sentido de la vida. Editor Luis Miracle. Barcelona, 1948.
- Allport, G. W. La personalidad. Su configuración y desarrollo. Edición Revolucionaria. La Habana, 1971.
- Batista Da Silva, José. Alternativa metodológica para la preparación de los profesores de teatro de las escuelas en los juegos dramáticos y otras técnicas vivenciales. (Brasil) Tesis de Maestría. Facultad Ciencias de la Educación. ISPEJV: Ciudad de la Habana, 2001.

- Betancourt, Juana y col. Selección de temas de psicología especial. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1992.
- Bossu, H. y Chalaguier, C. La expresión corporal. Editorial Nadal, Barcelona, 1987.
- Caballo, E. Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Siglo XXI de España. S.A, 1993.
- D'Angelo, O. Sociedad y educación para el desarrollo humano. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 2004. 121
- Fast, Julios. El lenguaje del cuerpo. Editorial Kairós. Barcelona, 1994.
- Figueroa, Claudia. Alternativa para la estrategia de intervención psicoterapéutica. [Material mecanografiado]. Talleres de actividades motoras terapéuticas. Departamento de Psicoballet del H.S.H. Ciudad de La Habana, 1994.
- _____ . Desarrollo del Psicoballet y terapias en Cuba. [Material mecanografiado]. Departamento de Psicoballet del H.S.H. Ciudad de La Habana, 1990.
- Fontes, Omar y Pupo, Mevis. Los trastornos de la conducta. Una visión multidisciplinaria. Material en formato digital. ISPEJV. Ciudad de la Habana, 2002.
- Gelb, Michael. El cuerpo recobrado. Introducción a la técnica Alexander. Ediciones Urano. Barcelona, 1991, 151p.
- González, J.J., Monroy de Velazco, A. y Kupferman, E. Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas. Editorial Concepto, S.A., México, 1991.
- Grossman, G. y Col. El niño con trastornos de la conducta en la familia, el consultorio y la escuela. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1983.
- Instituto Nacional Superior del profesorado de danza y expresión corporal —María Ruanova||. [Informe de Proyecto]. Proyecto de Expresión Corporal. Elaborado por alumnos del 3er. Año. Argentina, 1996.
- Laban, Rudolf. Danza educativa moderna. Ed. Revolucionaria. Ciudad de La Habana, 1987.

- López, Yanelín y Martínez, Lienly. La Expresión Corporal Creativa en la terapia de los trastornos de la conducta. —1996 – Tesis (Licenciatura en Educación) -- Facultad de Educación Infantil del ISPEJV, Ciudad de La Habana, julio, 1996.
- _____ . La Expresión Corporal, una alternativa para el trabajo en la Psicoterapia Escolar. Artículo en Revista Electrónica Orbita Científica, No 34 Vol. 10, Ciudad de la Habana, abril-junio, 2004.
- Lowen, A. El lenguaje del cuerpo. Editorial Herder. Barcelona, 1988.
- Marrero, Virginia. Utilización de la Expresión Corporal como vehículo terapéutico y como tratamiento de psicoterapia. [Informe de Investigación]. Investigación del Hospital William Soler. Ciudad de La Habana, 1990.
- Mitjás, Albertina. Creatividad, personalidad y educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
- Ortiz, María del Mar. Comunicación y Lenguaje Corporal. Editorial Proyecto Sur de Ediciones, S.L., Granada, 2000, 385 p.
- Penchansky, Mónica: "La educación corporal" en Rev. Educoo N°9 noviembre. Buenos Aires, 1992.
- Pupo, Mevis. El proceso de formación de valores en menores con Trastornos Afectivo-Conductuales mediante un proyecto pedagógico investigativo. Tesis Doctoral. ISPEJV. Ciudad de la Habana, 2006.
- Pupo, Mevis y Morejón, Nordis. La caracterización psicopedagógica. Un enfoque personalizado, investigativo e interventivo. Actividad metodológica en la Facultad de Educación Infantil. Carrera Educación Especial. ISPEJV. Ciudad de La Habana, 2000. 125
- Romero Martín, R. La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la Educación Física: elementos, características y enfoque globalizador

- de la misma. En: actas de la I Jornada Interuniversitaria de Expresión Corporal y comunicación corporal en la Educación Física. Granada, 1999.
- Ros, Nora. Expresión Corporal en educación. Aportes para la formación docente. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. Argentina, septiembre, 2001.
 - _____. Expresión corporal: Un lenguaje comunicativo y expresivo. Argentina.
 - <http://www.monografias.com/trabajos16/expresion-corporal/expresion-corporal.shtml> (Consulta 15 de septiembre del 2005)
 - Sánchez, Paula y Morales, Xiomara. Educación musical y expresión corporal. (2da. Reimpresión) Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2001.
 - Stokoe, Patricia. La didáctica de la Expresión Corporal. Editorial Paidós, S.A.I.C.F., Barcelona, 1994.
 - _____. La Expresión Corporal en el jardín de los infantes. Editorial Paidós, Ibérica S.A., Barcelona, 1992.
 - _____. La Expresión Corporal. Ed. Paidós S.A.I.C.F. Buenos Aires, Argentina, 1986.
 - Trastornos infantiles del comportamiento. <http://www.psicologoinfantil.com/trascomport.htm> (Consulta 7 de septiembre del 2005)
 - US office of Education Federal Register, Section 121 a. 5, 1977 b. (en línea). Febrero, 2005.
 - Vega, René. Trastornos psicológicos en el niño y el adolescente. Ed. EIMAV UH.1983.
 - _____. El niño con alteraciones psicológicas y su tratamiento. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2004.
 - Vigostky L. S. Pensamiento y lenguaje. Edición Revolucionaria. La Habana, 1968.
 - _____. El problema del desarrollo cultural en el niño. En: Problemas de la Psicología Infantil. Capítulo V. Editorial Pedagógica. Moscú, 1984.

El proceso de formación laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales: una mirada diferente desde la actualización del modelo económico cubano

Dr.C Esteban Tomás Ramírez Domínguez (23)

Resumen

La presentación y análisis de un sistema de acciones para la sostenibilidad y elevación de la calidad en el proceso de formación laboral de los escolares con necesidades educativas especiales. Se colocan en este artículo como parte de la concepción estratégica y desarrolladora de la formación laboral de los escolares con necesidades educativas especiales. Se modelan las cualidades esenciales de una de las soluciones que desde la práctica demuestra resultados positivos en escolares con retraso mental: los proyectos de mejoramiento educativo para la formación laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los acelerados y abruptos cambios estructurales y de contenido que imponen los tiempos actuales, como consecuencia de la introducción acelerada de los resultados de la revolución científico-técnica, por un lado, y la crisis estructural sistémica, con la simultaneidad de las crisis económica, financiera, energética, alimentaria y ambiental, con mayor impacto en los países subdesarrollados, por el otro, exigen a las instituciones educativas y todo el aparato de dirección

metodológica que la orienta, a modificar o reestructurar su plataforma de actuación para responder a las demandas del Estado y la sociedad.

Cuba, con una economía dependiente de sus relaciones económicas externas, no ha estado exenta de los impactos de dicha crisis, que se han manifestado en la inestabilidad de los precios de los productos que intercambia, en las demandas para sus mercancías y servicios de exportación, así como en mayores restricciones en las posibilidades de obtención de financiamiento externo, lo que unido a las variaciones de precios en las exportaciones y las importaciones produjeron una pérdida neta por 10 mil 900 millones de dólares entre 1997 y 2009, agravado por el recrudecimiento del bloqueo económico, comercial y financiero, impuesto por los Estados Unidos de América, sumados a otras pérdidas por fenómenos asociados a desastre naturales complejizan el panorama económico.

Favorablemente, desde finales del año 2004 se abrieron nuevas posibilidades de inserción internacional en los marcos de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA), que potenciaron las fuentes de ingresos provenientes de la prestación de servicios, fundamentalmente los servicios médicos a Venezuela y a otros países de la región. Asimismo, se incrementaron de manera sustancial las relaciones comerciales y financieras con otras naciones, entre las que se destacan China, Vietnam, Rusia, Angola, Brasil y Argelia.

En el orden interno, la baja eficiencia, la descapitalización de la base productiva y la infraestructura, el envejecimiento y estancamiento en el crecimiento poblacional son rasgos con una influencia tangible en el sistema de la economía.

El sexto Congreso del Partido Comunista de Cuba aprobó los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, para actualizar el modelo económico cubano, con el objetivo de garantizar la continuidad e irreversibilidad del Socialismo, el desarrollo económico del país y la elevación del nivel de vida de la población, conjugados con la necesaria formación de valores éticos y políticos de los ciudadanos.

Los análisis derivados del sexto Congreso ratifican que: el sistema económico continuará basándose en la propiedad socialista de todo el pueblo sobre los medios fundamentales de producción, bajo el principio de distribución socialista “de cada cual según su capacidad a cada cual según su trabajo”, de que sólo el socialismo es capaz de vencer las dificultades y preservar las conquistas de la Revolución, y que en la actualización primará la planificación y no el mercado.

Que el socialismo significa igualdad de derechos e igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, no igualitarismo, y se ratifica el principio de que en la sociedad socialista cubana nadie quedará desamparado.

La implementación de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución han traído como consecuencia la adopción y aplicación de un significativo grupo de acciones que es preciso tomar en consideración para realizar cualquier tipo de proyección estratégica para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), y en lo particular si de su formación laboral se trata, haciendo énfasis en los que se desarrollan con retraso mental. Con ese objetivo se elabora el presente material, para desde una postura crítico-análisis, y conociendo la situación actual del proceso formativo de referencia, determinar las causas de los problemas actuales y prospectivos y proyectar acciones que contribuyan a que las instituciones que brindan atención educativa a estos niños, adolescentes y jóvenes cumplan su función social y den respuestas a las demandas de la sociedad y del Estado en las condiciones que impone la actualización del modelo económico cubano. De lo que se trata es de diseñar un supuesto metodológico de aproximación a tal aspiración.

¿Dónde están las pautas que condicionan la actualización del modelo económico cubano y que sirven de guía para el propósito propuesto?

Las pautas están en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, en su conjunto, particularmente en el Capítulo uno, Modelo de Gestión Económica, que en su lineamiento general número dos plantea que: “El modelo de gestión reconoce y promueve, además de la empresa estatal socialista, que es la forma principal en la economía nacional, las modalidades de... las cooperativas, los agricultores pequeños, los usufructuarios, los arrendatarios, los trabajadores por cuenta propia y otras formas.....”. En el capítulo seis sobre Política Social, que en su lineamiento general 143, plantea: “Dar continuidad al perfeccionamiento de la educación....”, en el número 145 de la esfera de Educación que convoca a: “Continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente-educativo.....” jerarquizando “el papel de la familia en la educación de niños y jóvenes”. En el número 167 de la Política de Empleo y Salarios, que habla de: “Favorecer la incorporación al empleo de las personas en condiciones de trabajar, como forma de contribuir a los fines de la sociedad y a la satisfacción de sus necesidades”, en el 168, que conduce a: “Ampliar el trabajo en el sector no estatal, como una alternativa más de empleo, en dependencia de las nuevas formas organizativas de la producción y los servicios que se establezcan”, en el número 169 que orienta: “Desarrollar un proceso de reordenamiento laboral en el país.....”, y en el número 172, que indica: “Proyectar la formación de fuerza de trabajo calificada en correspondencia con las demandas actuales y el desarrollo del país.....”, así como en los objetivos de trabajo aprobados por la Primera Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba, particularmente el número 42 del Capítulo dos sobre el Trabajo Político Ideológico que plantea “enaltecer el carácter ético y productivo del trabajo...”, el 43 “evaluar sistemáticamente los impactos que resulten de las medidas económicas y sociales....para que se realicen los ajustes necesarios”, el 44 que habla sobre la necesidad de “profundizar en la conciencia del ahorro de los recursos de todo tipo... la protección y cuidado de los bienes....”, el 54, que dice de “estimular una actitud y actuación consecuentes con los valores propugnados por la Revolución sobre la base de lograr una coherencia y unidad superiores en las actividades que realicen ... las instituciones educativas....”, el 56 que convoca a “intensificar la

atención a las instituciones educativas como centro de formación de valores....”, potenciando “el amor al trabajo”, el 65 que nos llama a “desarrollar las investigaciones sociales...”, y el número 88, del Capítulo cuatro, para “priorizar el trabajo político e ideológico al sector educacional... y el 91 sobre “apoyar y estimular la incorporación de los jóvenes al estudio de Oficios, atender políticamente los procesos de práctica preprofesional, adiestramientos y ubicación laboral”.

En un reciente intercambio con miembros de la comunidad científica que tiene responsabilidades en la construcción de los fundamentos teóricos y metodológicos del perfeccionamiento de la Educación Especial en Cuba, el DrC. Santiago Borges, expresaba la necesidad de “transformar la educación especial, que ante los nuevos cambios y demandas que, de manera acelerada y abrupta, imponen los nuevos contextos económicos y sociales en que se está desarrollando, necesita elevar su calidad” y enfatizaba en el papel de la Actividad de Ciencia e Innovación Educativa en este tipo de educación, la que debía permitir: “No apartarla de lo que la ha hecho diferente y auténtica, reflexionar sobre etapas anteriores, contextualizarla en las nuevas circunstancias histórico-sociales de Cuba y el mundo, articularla mejor dentro del Sistema Nacional de Educación y producir la introducción de nuevas concepciones teórico-metodológicas en las prácticas educativas cubanas”.

Siguiendo la lógica planteada y para dar curso al objetivo propuesto ha sido necesario:

- Revisar la plataforma legal establecida por el Ministerio de Educación de la República de Cuba (MINED) y otros organismos en relación a la atención educativa de los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas

especiales, en lo particular para los que tienen diagnóstico psicopedagógico de retraso mental y el proceso de formación laboral.

- Consultar las indicaciones, orientaciones y precisiones para la conducción metodológica del proceso docente educativo de los escolares de referencia.
- Sistematizar los resultados y productos científicos derivados de investigaciones y proyectos.
- Intercambiar puntos de vistas, opiniones, ideas, juicios y criterios con investigadores, docentes, especialistas, profesores y directivos.
- Estudiar los fundamentos y líneas principales del perfeccionamiento de la Educación Especial.

Como resultado del cumplimiento de las acciones anteriores se han determinado un grupo de situaciones que pudieran estarse considerando como realidades ineludibles que es necesario conocer para identificar las causas de su manifestación y sobre la base de los objetivos trazar las nuevas aspiraciones proyectivas.

Las realidades que se manifiestan dentro y fuera de las instituciones educativas, implican el replanteamiento de soluciones cada vez más acertadas a las necesidades relacionadas con:

- Conducción científico-metodológica del proceso formativo en todos los niveles de dirección, y de análisis valorativos en los órganos de dirección y metodológicos.
- Elevación de la calidad de las clases, actividades y procesos relativos a la formación laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- La atención al proceso formativo que se realiza en la escuela en equilibrio con el resto de las modalidades y contextos de atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Mayor aprovechamiento de los contenidos curriculares para la formación vocacional y la orientación profesional de los alumnos.

- Argumentación sólida para el funcionamiento de los Círculos de interés.
- Utilización del taller docente junto a otras formas como recursos instrumentales para la calificación laboral de los alumnos.
- Renovación tecnológica de las máquinas, herramientas y utensilios existentes en los talleres docentes.
- Aumentar los insumos y materias primas para la enseñanza práctica de los alumnos en el taller docente.
- Elevación de la preparación del personal directivo de la escuela especial y los profesores de los talleres docentes en relación con el conocimiento y desarrollo de habilidades para la elaboración del plan de producción ajustado a las características de cada lugar.
- Eliminar niveles de improvisación de talleres docentes que no siempre favorecen la calificación laboral de los alumnos.
- Mayor fortaleza organizativa y metodológica en las actividades que se realizan en los centros de producción o servicios. Los convenios de trabajo deben detallar las guías de entrenamiento que deben caracterizar la atención individual del alumno en dependencia del o los oficios que aprende y sus características personales.
- Equiparar las posibilidades de los alumnos con necesidades educativas especiales (principalmente con retraso mental) para recibir preparación laboral por diversas incluso los que asisten a aulas especiales.
- Proyección sistemática de estrategias o alternativas para la preparación laboral de los alumnos incluidos.
- Atender a la información estadística de modo que refleje la realidad objetiva.

- Mayor integralidad en el proceso de calificación laboral en oficios, que provoque mayor estabilidad laboral.
- Priorizar el diagnóstico de la demanda de fuerza laboral en la estrategia de calificación laboral de los alumnos.
- Mayor correspondencia entre la calificación en oficio que alcanzan los alumnos y la oferta de empleo en las oficinas empleadoras.
- Se mayor equilibrio entre la preparación de los alumnos para la forma de empleo estatal y otras formas, como el trabajo por cuenta propia.
- Priorizar en el proceso de formación laboral, la formación y desarrollo de conocimientos, habilidades y hábitos junto a la formación de los valores.
- Garantizar mayor autonomía e independencia de los alumnos que egresan a la vida comunitaria desde el contexto familiar.
- Alcanzar altos niveles de compromiso de la familia y mayor aprovechamiento de su cultura laboral.
- Ajustes curriculares previsores desde la temporalización de la participación de los alumnos en la escuela al campo.
- Mayor correspondencia entre los programas de la formación docente y las realidades de la formación laboral de los educandos con necesidades educativas especiales en los centros educativos.

Tales aspiraciones requieren un análisis de la diversidad de causas, que influyen en su logro o limitación, las que se agravan o benefician en la medida en que se introducen en la práctica medidas o decisiones estatales, que favorecen el proceso docente educativo de las instituciones, o por la oferta de atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, en escenarios y contextos que requieren una consolidación de los requisitos idóneos para ello, lo cual sin dudas redundará en una mayor eficiencia y calidad del citado proceso.

Entre las medidas o decisiones estatales puestas en práctica de mayor impacto: la promulgación de la actividad de trabajo por cuenta propia y otras formas de

empleo, la reorganización de la fuerza laboral, disponibilidad laboral de más de un millón de personas.

En el sector de la educación, hoy se ofrece atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, básicamente en: escuelas especiales, aulas hospitalarias, a través del sistema de atención ambulatoria y aulas especiales y alumnos incluidos en escuelas de la educación general. Estas dos últimas modalidades de atención, requieren ampliar los recursos teóricos, metodológicos, didácticos y físico-ambientales para la satisfacción de las necesidades educativas, las expectativas de la familia y el alcance de los objetivos curriculares que les permitan a los niños y niñas transitar por los grados y niveles de cada tipo de educación sin mayores compromisos académicos o formativos, con relativa independencia y autonomía, aún en aquellos casos que precisan de la ayuda o el acompañamiento de otros, para acceder a informaciones o espacios físicos.

La atención a un elevado número de niños, adolescentes y jóvenes con retraso mental incluidos en las aulas de las escuelas de la educación general, es la modalidad educativa que mayor preocupación presenta en los momentos actuales, a partir de la necesidad de fortalecer las plataformas legales y metodológicas que regulen y orienten el proceso que se desarrolla en dicho escenario.

La integración o inclusión del alumno con este tipo de diagnóstico psicopedagógico (retraso mental) en ese escenario es compleja y preocupa porque:

- Las estructuras metodológicas y los docentes de la escuela primaria requieren de mayor preparación en relación con las herramientas didáctico-metodológicas necesarias para caracterizar al alumno, determinar las

causas de su funcionamiento y diseñar estrategias para satisfacer sus necesidades individuales en el contexto escolar, familiar y comunitario.

- Generalmente la presencia de este tipo de escolar ocurre en aulas de la educación primaria con una estructura poblacional complicada por la presencia de alumnos de varios niveles de desarrollo, que objetivamente hay que ubicarlos en grados escolares diversos y demanda de una diversidad de respuestas educativas en el orden de la formación laboral.
- Las adaptaciones curriculares a los contenidos de los programas de la Educación Primaria, que realiza el docente, para este tipo de escolar, deben encontrar viabilidad en la cotidianidad del desarrollo del proceso educativo.
- La formación laboral para este tipo de alumno, encuentra cobertura en el sistema de clases, actividades y procesos que se desarrollan en la escuela primaria, pero requiere de mayor individualización a partir de su orientación profesional, utilizando las potenciales de la comunidad para la calificación en uno o varios oficios.
- Se debe lograr que la participación de los niños con NEE en círculos de interés en este contexto, esté determinada por su formación vocacional y orientación vocacional, de modo tal que las actividades impulsen la determinación de la preparación para su futura vida laboral.
- Si el alumno con retraso mental, al vencer los contenidos curriculares equivalentes al 6º grado de la Educación Primaria, aún no alcanza la edad reglamentada para el empleo, será preciso mantenerlo en proceso de calificación laboral intensiva, con reforzamiento en el desarrollo de conocimientos laborales y de habilidades del o los oficios que aprende, en vínculo directo con un instructor de un centro de producción o servicios o la modalidad que se esté utilizando para ese fin.
- Los alumnos con retraso mental con mayor complejidad en la estructuración de sus necesidades educativas especiales, que transitan con currículos funcionales, se enfatizará en la formación y desarrollo de conocimientos,

habilidades, hábitos y actitudes para la vida, que los hagan lo más independientes, determinados y autónomos posibles. .

Sistema de acciones para la sostenibilidad y elevación de la calidad en el proceso de formación laboral de los escolares con necesidades educativas especiales. Experiencias prácticas.

- Es necesario revisar la estructura del proceso de formación laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales. Objetivo y contenidos de las etapas u otra designación que se asuma para su organización y puesta en práctica. El carácter flexible de las etapas debe favorecer la comprensión del tránsito de los alumnos por cada una de ellas.
- Mantener la prioridad de la asignatura Educación Laboral en el plan de estudios, particularmente para alumnos con retraso mental y su relación con otras actividades de esencia formativa que apuntan al desarrollo de conocimientos, habilidades y valores laborales.
- Sostener el trabajo en los talleres docentes de las escuelas especiales como preparación para la vida de los alumnos, excepcionalmente para la calificación en oficios en aquellos casos que reúnan los requisitos indispensables para ello, y que al concluir la etapa se garantice vínculo laboral a través de cualquier forma de empleo de las concebidas.
- Integrar los fundamentos para la organización y funcionamiento del trabajo en el taller docente, así como el funcionamiento y organización de los círculos de interés. Ser más previsores en la regulación de lo relacionado a las matrículas para ambos componentes de la formación laboral de los alumnos.

- Ponderar la calificación laboral en uno o varios oficios de los alumnos con retraso mental en los centros de producción o servicios como principal recurso tecnológico e instrumental y otras formas de empleo siempre que se cumpla con los mecanismos de protección del menor y respeto a sus derechos.
- Las auxiliares pedagógicas juegan un papel esencial en el cumplimiento de funciones de orientación, fiscalización, control, asesoramiento y evaluación del proceso de calificación en los escenarios en los cuales se esté desarrollando, bajo la conducción de las estructuras metodológicas de las instituciones educativas, particularmente del subdirector para la formación laboral.
- Planificar, organizar y ejecutar asambleas de producción en la escuela especial con los alumnos que asisten a los talleres docentes y el personal que labora en los mismos, cuyo contenido se relacione con la actividad práctica, el cumplimiento de los planes de producción, la disciplina, el cumplimiento de normas de seguridad, salud e higiene del trabajo, estímulos y reconocimientos, etc., preámbulo formativo para su integración a los colectivos laborales y organizaciones sindicales.
- Los alumnos vinculados a centros de producción o servicios u otras formas de empleo para calificarse en oficios, además de participar en las asambleas de producción de la escuela especial, participarán en las asambleas de afiliados de ese entorno. Involucrar su participación en otras actividades de contenido político-culturales.
- Incorporar al diagnóstico de demanda de fuerza laboral de la comunidad de convivencia de los alumnos, no solo las inherentes a los centros estatales, sino también lo inherente a otras formas de empleo no estatales, las tradiciones laborales de la familia y la comunidad para determinar potenciales de proyección de formación laboral.
- Potenciar la formación vocacional y la orientación profesional de los alumnos desde los primeros grados, utilizando el contenido curricular de todas las actividades que se realizan en la institución educativa, la actividad

socioeconómica del contexto escolar y comunitario, el intercambio con trabajadores de diversos sectores de la producción o los servicios y las visitas a los centros de trabajo, siempre tomando como referencia objetiva sus posibilidades y potencialidades, de conjunto con la familia.

- Diseñar estrategias de formación polivalente.
- Mantener el ciclo complementario y la preparación laboral intensiva para los alumnos con retraso mental que al arribar al 9no grado no tienen la edad reglamentada para el empleo.
- Mantener la posibilidad de tránsito a las escuelas de oficios para los alumnos con retraso mental avalados por los Centros de Diagnóstico y Orientación, enfatizando en la posibilidad de continuidad de la calificación en oficios elegida y la oferta que hacen dichas instituciones.
- Hacer un estudio prospectivo sobre el proceso de formación laboral de los alumnos con retraso mental que por diversas causas han recibido atención educativa integrados o incluidos en las aulas de las escuelas de educación primaria para realizar la lectura inferencial necesaria y sobre esa base proyectar acciones con fundamentos sólidos.
- Reordenamiento de las funciones del subdirector de formación laboral de las escuelas especiales para alumnos con retraso mental.
- Garantizar la participación de los alumnos, al menos una vez a la semana, en labores en los huertos escolares, parcelas, organopónicos u otra variante de actividad agrícola.
- Planificar, organizar y ejecutar los concursos de habilidades del área de formación laboral, montar exposiciones funcionales con los trabajos realizados por los alumnos tanto en los talleres docentes como en las clases de Educación laboral, como en los círculos de interés. Lograr la

participación de los alumnos en las exposiciones zonales, municipales y provinciales de los Círculos de Interés, atendidos o no por los Palacios de Pioneros.

- Potenciar el proceso de certificación de la calificación en uno o varios oficios de los alumnos, para cualquiera de las modalidades en la que se ha estado calificando, y emitir la constancia legal que describa el nivel de competencia alcanzado y su posible implicación en los procesos productivos o de prestación de servicios, a tiempo total o parcial, con total responsabilidad, como operario o como ayudante de operario.
- Organizar de manera eficiente y planificada el seguimiento y control al proceso de integración laboral de los egresados al mundo del trabajo o de integración social a la vida familiar, por el tiempo que sea necesario, potenciando los primeros años después que egresan de la institución educativa.
- Diseñar programas de capacitación y superación técnica, profesional y metodológica para el personal docente de las instituciones educativas que tienen responsabilidades más directas en la formación laboral y para los instructores de los centros de producción o servicios sobre las características de los alumnos con retraso mental.
- Utilizar el contenido de espacios de la televisión educativa para reforzar los conocimientos y el sistema de información acerca del mundo laboral, principalmente de los que se transmiten para la Educación Técnica y Profesional.

Como se puede apreciar son múltiples las acciones a desarrollar para una concepción estratégica y desarrolladora de la formación laboral de los escolares con necesidades educativas especiales. Diversas son las acciones como diversas son las soluciones, entre ellas se pueden citar los llamados proyectos de mejoramiento educativo para la formación laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales. Un estudio realizado por Ramírez T, evidenció resultados positivos en escolares con retraso mental a partir de un conjunto de rasgos que le

ofrecieron singularidad al proceso de formación laboral desde un proyecto de mejoramiento educativo.

Calvo Sardiñas, M (2005) plantea que todo proyecto debe contemplar una finalidad desarrolladora, tener un carácter participativo, concebir como principal línea de acción la atención a la diversidad, estar estructurado sobre la base de la planeación estratégica, ser flexible, viable y sostenible. Y declara que estas son los principales rasgos que deben caracterizar un proyecto.

El autor considera que además de los rasgos citados, también identifican a un proyecto: su carácter integral, integrador y optimista, su dinámica y unidad dialéctica interna y su carácter contextual y ecológico.

Seguidamente un breve comentario de cada uno de los rasgos que deben caracterizar a los proyectos de esta naturaleza.

No puede concebirse la estructuración de un proyecto si no es sobre la base de la dirección por objetivos o planeación estratégica. Identificar las prioridades dentro de un inventario de problemas, y delimitar las modificaciones o cambios que se necesitan para revertir la situación en forma de objetivos estratégicos significa trabajar para alcanzar resultados a corto, mediano y largo plazo, donde su principal línea de acción tiene que ser atender la diversidad. Entendida como el hecho *de tomar conciencia de las diferencias fundamentales que poseen los alumnos en el contexto educativo.* (Illán, N. 2003) Supone una ampliación del concepto de necesidad educativa especial porque tiene en cuenta las diversas formas en que los alumnos se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de que todos los alumnos puedan encontrar en la escuela contenidos significativos y metodologías apropiadas a sus características y necesidades para

que, de este modo, puedan obtener el máximo provecho posible de los aprendizajes realizados en el marco escolar y aplicarlos a otros ámbitos de su vida diaria. No es sólo a aprender “*saber*”, sino también aprender a “*saber hacer*” y aprender a “*saber ser*”, que es quizás lo más importante de todo.

Cualquier avance para mejorar la práctica pedagógica carecerá de validez y efectividad si no va acompañado de una actitud consecuente por parte de los docentes de atención a la diversidad, no sólo de él, sino de toda la comunidad educativa.

Su carácter integral radica en que las acciones propuestas abarcan desde la orientación vocacional de la personalidad del retrasado mental desde su ingreso a la escuela hasta su ubicación laboral y estabilidad en carácter contextual y ecológico.

Seguidamente un breve comentario de cada uno de los rasgos que caracterizan al proyecto propuesto.

No puede concebirse la estructuración de un proyecto si no es sobre la base de la dirección por objetivos o planeación estratégica. Identificar las prioridades dentro de un inventario de problemas, y delimitar las modificaciones o cambios que se necesitan para revertir la situación en forma de objetivos estratégicos significa trabajar para alcanzar resultados a corto, mediano y largo plazo, donde su principal línea de acción tiene que ser atender la diversidad. Entendida como el hecho *de tomar conciencia de las diferencias fundamentales que poseen los alumnos en el contexto educativo*. (Illán, N. 2003) Supone una ampliación del concepto de necesidad educativa especial porque tiene en cuenta las diversas formas en que los alumnos se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de que todos los alumnos puedan encontrar en la escuela contenidos significativos y metodologías apropiadas a sus características y necesidades para que, de este modo, puedan obtener el máximo provecho posible de los aprendizajes realizados en el marco escolar y aplicarlos a otros ámbitos de su vida

diaria. No es sólo a aprender “*saber*”, sino también aprender a “*saber hacer*” y aprender a “*saber ser*”, que es quizás lo más importante de todo.

Cualquier avance para mejorar la práctica pedagógica carecerá de validez y efectividad si no va acompañado de una actitud consecuente por parte de los docentes de atención a la diversidad, no sólo de él, sino de toda la comunidad educativa.

Su carácter integral radica en que las acciones propuestas abarcan desde la orientación vocacional de la personalidad del retrasado mental desde su ingreso a la escuela hasta su ubicación laboral y estabilidad en carácter contextual y ecológico.

Seguidamente un breve comentario de cada uno de los rasgos que caracterizan al proyecto propuesto.

No puede concebirse la estructuración de un proyecto si no es sobre la base de la dirección por objetivos o planeación estratégica. Identificar las prioridades dentro de un inventario de problemas, y delimitar las modificaciones o cambios que se necesitan para revertir la situación en forma de objetivos estratégicos significa trabajar para alcanzar resultados a corto, mediano y largo plazo, donde su principal línea de acción tiene que ser atender la diversidad. Entendida como el hecho *de tomar conciencia de las diferencias fundamentales que poseen los alumnos en el contexto educativo*. (Illán, N. 2003) Supone una ampliación del concepto de necesidad educativa especial porque tiene en cuenta las diversas formas en que los alumnos se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de que todos los alumnos puedan encontrar en la escuela contenidos significativos y metodologías apropiadas a sus características y necesidades para

que, de este modo, puedan obtener el máximo provecho posible de los aprendizajes realizados en el marco escolar y aplicarlos a otros ámbitos de su vida diaria. No es sólo a aprender “*saber*”, sino también aprender a “*saber hacer*” y aprender a “*saber ser*”, que es quizás lo más importante de todo.

Cualquier avance para mejorar la práctica pedagógica carecerá de validez y efectividad si no va acompañado de una actitud consecuente por parte de los docentes de atención a la diversidad, no sólo de él, sino de toda la comunidad educativa. .

Su carácter integral radica en que las acciones propuestas abarcan desde la orientación vocacional de la personalidad del retrasado mental desde su ingreso a la escuela hasta su ubicación laboral y estabilidad en un puesto ordinario de trabajo como parte de su integración sociolaboral activa.

Incluye el fomentar una conciencia productiva hacia el trabajo y los trabajadores y una actitud consciente ante la vida. Con la participación de los alumnos en los procesos políticos y laborales que se desarrollan en los centros, el conocimiento y cumplimiento del reglamento de higiene y protección del trabajo, los deberes y los derechos de los trabajadores y el reglamento de disciplina y orden interior, se crean condiciones que favorecen tal desarrollo.

Su carácter integrador porque involucra a un conjunto de organismos, organizaciones e instituciones que unido a la escuela tienen la responsabilidad de la formación laboral de los alumnos, entre los que se destacan: el Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, la Educación Técnica y Profesional, las Universidades Científico-Pedagógicas, las Industrias Locales, la familia, los Medios de Comunicación Masiva, las Direcciones Administrativas de Empresas de Producción y Servicios, y la escuela especial como rectora en la coordinación, planificación, organización, ejecución, evaluación, análisis y control de las acciones, cumpliendo sus funciones de centro de recursos y apoyos para el resto de los centros que atienden a estos niños y niñas, adolescentes y jóvenes. En ello también radica su carácter participativo.

De significación que se involucre siempre al alumno como un ente que puede y debe tomar las decisiones más favorables para su desarrollo.

Su carácter optimista se lo da el enfrentar el proceso formativo de los alumnos con la convicción de que pueden llegar a alcanzar los conocimientos, las habilidades, los hábitos, las estrategias, los procedimientos, los valores, las normas y las actitudes laborales necesarios para desempeñarse como obreros y participar activamente en el desarrollo económico del país, particularmente de la zona donde viven, acorde a sus posibilidades.

Como dice Vigotsky vencer el defecto que causa la necesidad educativa especial del alumno e identificar su potencialidad para aprovecharla en función de su desarrollo es esencia suprema de la aplicación del proyecto propuesto.

El profesor Pérez O. (1994) planteaba que el discapacitado tiene que estar en condiciones de ofrecer sus capacidades a la sociedad.

Su dinamismo y unidad dialéctica interna está en su propia concepción. El proyecto tiene movimiento, lo que garantiza que la ejecución de las acciones no sea el resultado de un momento sino de un proceso que está en constante cambio y transformación, los resultados que se obtienen de la aplicación o cumplimiento de una acción desencadena la realización de otras que se les subordinan o condicionan.

Las acciones pueden sufrir modificaciones o cambios según la necesidad del momento y las circunstancias en que se presenten, teniendo mucha fuerza en ello la situación socioeconómica de la comunidad escolar o familiar.

Su carácter flexible está avalado en que las acciones no tienen necesariamente que implementarse de la misma manera en todos los contextos y en todos los

períodos de tiempo, es necesario realizar adecuaciones según las circunstancias y características de cada momento. El propio proceso de control y evaluación proporciona información de los resultados que se van obteniendo, a veces no correspondidos con los propósitos o metas a alcanzar, por lo que es necesario tomarlos en consideración para la realización de modificaciones y cambios en la estructura o el contenido de algunas de estas acciones.

Su carácter sostenible se avala cuando los resultados que se obtienen justifican los recursos humanos, materiales y financieros empleados para su obtención.

Es contextual y ecológico en la medida en que se ajusta a las características socioeconómicas de la comunidad escolar o familiar. Esta característica identificadora cobra mayor relevancia cuando las acciones que conforman el proyecto son el resultado de un estudio diagnóstico de los oficios que demandan fuerza laboral calificada.

El proceso de formación laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales debe diseñarse en forma de sistema de acciones contenidas en un proyecto de mejoramiento educativo que integre a todos los agentes educativos de la comunidad escolar y familiar, en la que la escuela desempeña el rol protagónico para el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos, procedimientos, estrategias, valores, normas y actitudes laborales que le permitan integrarse de una manera activa en la sociedad.

Bibliografía

- La enseñanza de la Educación Laboral en la escuela especial para alumnos retrasados mentales. Luis Leonardo Cordero Valdés, 1989.
- Metodología de la enseñanza de la Educación Laboral. Paula Sorís, 1985
- B. Elkonin, D.: Esbozo de la obra científica de Lev Semionovich Vigotsky. Revista intercontinental de Psicología y Educación, junio 1994, volumen 7, No. 1.

- Bell Rodríguez, R. Y otros: Pedagogía y Diversidad. Cátedra Andrés Bello para la Educación Especial, Ed. Abril, Ciudad de la Habana, 2001.
- Bell Rodríguez, R.: Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- Bell Rodríguez, R. Y otros: Convocados por la diversidad. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación, 2002.
- Constitución de la República de Cuba (Suplemento Especial).- p. 5-6- En Granma.- La Habana, 22 de sept. 1992.
- Colectivo de autores: Lecciones de Filosofía Marxista Leninista. Tomo I y II, Editorial pueblo y Educación, Ciudad de la Habana 1991.
- Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales.(1.: 1994: Salamanca). España: Declaración de Salamanca y su marco de acción sobre n.e.e.: 1994: Informe a la 1era Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas especiales.- Salamanca: España, 1994.
- Ramírez T. E. Proyecto de mejoramiento educativo para la formación laboral de los alumnos con retraso .Tesis doctoral. Holguín, 2007.
- Tesis Vigotsky, L. S.: Obras Completas, T. V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana 1978.
- Ideario pedagógico de José Martí. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1961.

Sistema de evaluación psicopedagógica para los niños con autismo

Dr. C.Elsa Escalona Basulto (24)

*Es fácil encontrar defectos, cualquier tonto puede hacerlo.
Pero encontrar cualidades, eso es para los espíritus superiores
que son capaces de inspirar todos los éxitos humanos.¹*

Resumen

Este artículo contribuye a dar respuesta a uno de los retos actuales de la Educación Especial relacionado con el perfeccionamiento de la evaluación psicopedagógica del niño con autismo. Refleja los resultados de una investigación en la que se empleó métodos teóricos y empíricos tales como: el análisis y la síntesis, el histórico-lógico, la modelación, la entrevista, la encuesta, la observación a actividades evaluativas y la triangulación de fuentes.

Teniendo en cuenta las regularidades obtenidas se diseña un sistema de evaluación psicopedagógica del niño con autismo, cuya estructura está conformada por los conocimientos, las acciones de intervención educativa y las valoraciones para la toma de decisiones.

El sistema de evaluación psicopedagógica para los niños con autismo requiere de la adaptación de los instrumentos de evaluación a las particularidades del niño con autismo; así como se revelaron las relaciones entre los componentes del sistema de evaluación.

Uno de los problemas que enfrentan los maestros junto a otros especialistas que se ocupan de la educación de los niños con necesidades educativas especiales, corresponde al diagnóstico y a la evaluación. Su perfeccionamiento se encuentra entre los objetivos priorizados por el Ministerio de Educación (MINED).

¹ Tomado de internet, autor anónimo, pág. Bilbo.edu.uy

Se coincide con el criterio de G. Arias (1998) de que todo proceso de evaluación tiene una función de diagnóstico y todo diagnóstico exige una labor de evaluación de determinadas condiciones, que permitan elaborar un juicio o conclusión acerca de la situación o el estado de un problema y las posibles causas que lo determinan. La evaluación y el diagnóstico son las vías esenciales mediante las cuales se puede realizar una intervención educativa, una práctica social, transformadora y más efectiva.

Por ello, las investigaciones realizadas en la Enseñanza Especial por diferentes especialistas han enriquecido, en el contexto escolar, las concepciones teóricas del binomio diagnóstico-evaluación, en el cual se evidencia la unidad e interdependencia entre ambas categorías, complementándose al abarcar la apreciación de determinadas características y signos, el análisis, el reconocimiento de los mismos y la prescripción de una estrategia determinada.

En relación con el diagnóstico psicopedagógico se destaca la investigación realizada por J. F. Massani Enríquez (2009) en la que propone una metodología para el diagnóstico psicopedagógico de niños con autismo y que se centró en la evaluación de las variables contexto familiar, comunitario y escolar mediante un estudio de caso, lo que permitió la atención psicopedagógica de estos niños.

Sin embargo, la evaluación psicopedagógica del niño con autismo, como componente del diagnóstico psicopedagógico, aún requiere de un perfeccionamiento para que se ajuste más a las características particulares de cada niño y a sus potencialidades y necesidades.

Para abordar la evaluación psicopedagógica del niño con autismo, es necesario conocer que el autismo es un trastorno del neurodesarrollo causado por una disfunción prenatal del Sistema Nervioso Central. Se diagnostica como un

síndrome conductual y se caracteriza por una tríada de síntomas observables en los tres primeros años de vida: alteraciones cualitativas de la interacción social recíproca, alteraciones cualitativas de la comunicación, y formas restrictivas, repetitivas y estereotipadas del comportamiento, de los intereses y de la actividad en general.

En este amplio espectro de manifestaciones clínicas existen diferentes factores causales que interactúan, de manera tal que en las concepciones más actuales, se considera el síndrome multifactorial.

Esto implica, que la evaluación psicopedagógica de los niños con autismo debe ser diseñada lo más cercana posible a la norma. Para ello se requiere de una evaluación que dé respuestas a sus potencialidades y necesidades; por lo que se hace necesario que en este proceso se integre lo clínico, lo psicológico, lo social y lo pedagógico.

En algunos países se aplican programas específicos, como es en el caso de EUA, y en otros tienden a aplicarse todos los programas de forma integrada, como en la mayoría de los países de Europa. Entre ellos:

- . El Método Lovaasse basa en procedimientos para la modificación de conductas.
- . El programa Teach se basa en un modelo ambiental para desarrollar la comunicación mediante códigos alternativos al lenguaje verbal.
- . El Entrenamiento de Integración Auditiva (AIT) son métodos para modificar la sensibilidad de las personas a los sonidos en diferentes frecuencias. Se ha comprobado que reduce algunos síntomas autistas, en especial en aquellos niños que muestran una fuerte aversión hacia algún tipo de sonido.
- . La Terapia de Integración Sensorial (Delacato) se utiliza para ayudar a los niños con autismo con hipersensibilidad en los cinco sentidos, aplicándole experiencias sensoriales fuertes, entre otras.

En el ámbito nacional se pueden mencionar especialistas, que desde lo clínico se han dedicado a este tema desde las décadas de los 60 y 70, y más recientemente

con trabajos de: V.Ravelo Pérez (2003), O. Rodríguez Méndez (2004) y J. Velásquez Argota y T. Lozano Pérez (1996), entre otros.

Los estudios realizados por los especialistas anteriores han estado centrados en aspectos genéticos, neurológicos y epidemiológicos, pero han estado dirigidos al tratamiento de un área determinada, sin estar todas integradas.

También, esta situación se observa en los estudios realizados en Cuba por los autores E. Escalona (1999) y Y. Demósthene (2003), los que han estudiado la comunicación, la conducta, la socialización y la intervención familiar de los niños con autismo.

En el caso de la evaluación psicopedagógica en el autismo, se evidencian escasas investigaciones que abordan este tema, tanto en el ámbito internacional como nacional. Internacionalmente autores como J. Garanto (1993), J.M. Sanahuja (1994), A. Riviere Gómez (1997), P. Jiménez (1985), entre otros, destacan en sus trabajos la importancia de realizar una evaluación cuidadosa y detallada, que no se centre solo en la determinación del coeficiente de inteligencia, sino que se tengan en cuenta otros aspectos, tales como: el modo que utiliza el niño para realizar la actividad y las formas de interactuar con el evaluador para establecer el *rapport* emocional, así como el tipo de ayuda que necesite.

Se pudo constatar a partir de las entrevistas realizadas a especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación del Municipio de Marianao, a miembros de las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico (CAD) de las instituciones educativas, donde asisten niños con autismo y a otros profesionales con experiencia en el diagnóstico, en la evaluación y en la atención a escolares con necesidades educativas especiales, así como de la información obtenida en la revisión de los

expedientes psicopedagógicos, que existen dificultades en la realización de la evaluación psicopedagógica del niño con autismo, las que se concretan en:

- Son insuficientes los instrumentos de evaluación que se utilizan y algunos no responden a las particularidades de los niños con autismo.
- No siempre se tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla la evaluación, es decir, las condiciones físico-ambientales del local, pues existen objetos, ruidos, personas ajenas que interfieren en la atención, la concentración y en el comportamiento del niño.
- No siempre las informaciones sobre los resultados de las tareas realizadas por el niño, están en correspondencia con su desarrollo actual, ya que durante la evaluación, este brinda muy poca cooperación.

Por todo esto es necesario proponer un sistema de evaluación psicopedagógica para el niño con autismo, atendiendo a las características individuales.

La evaluación psicopedagógica y sus enfoques

La evaluación, en el contexto escolar, está mediatizada por la naturaleza compleja que posee la labor de la enseñanza y la educación, en la que intervienen las condiciones biológicas, psicológicas y sociales del escolar.

G. Arias (2001), considera que la evaluación (...) “es el registro y estudio valorativo de determinadas condiciones, que permite elaborar un juicio o conclusión de un problema y las posibles causas que lo determinan, requiere de la búsqueda de información y del empleo de diversos y adecuados instrumentos para el éxito de la misma”.

La evaluación en su sentido más amplio, es (...) “un componente esencial del proceso de enseñanza que parte de la definición misma de los objetivos y concluye con la determinación del grado de eficiencia del proceso, dada en la medida en que la actividad del educador y del alumno hayan logrado como resultado los objetivos propuestos” (Colectivo de Autores, 2002).

Se comparte el criterio de (G. Arias, Ídem), por cuanto en ella se tienen en cuenta que:

- La evaluación no es solo un registro de datos, sino que implica, además un estudio valorativo que permite emitir un juicio o conclusión sobre el problema identificado.
- Las causas que originan el problema.
- El empleo de instrumentos para la búsqueda de la información necesaria.

Con la reconceptualización que se llevó a cabo en Cuba de la Educación Especial, ocurrieron cambios importantes en las concepciones sobre el diagnóstico y la evaluación.

Al reconocer la existencia del binomio diagnóstico y evaluación, en el que se refleja la unidad e interdependencia entre ambas categorías, los principios que las sustentan son los mismos.

Estos principios son: carácter preventivo, retroalimentador y transformador; carácter dinámico, continuo y sistemático; carácter multi e interdisciplinario, colaborativo y participativo; carácter eminentemente científico y objetivo y carácter individual y multilateral (Proyecto: "Diagnóstico, diversidad y potenciación del desarrollo", 2004).

Una modalidad de evaluación es la evaluación psicopedagógica, la cual se desarrolla en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje para profundizar en el conocimiento de aspectos personales y escolares de los alumnos.

J. R. Pérez Juste y J. M. García Ramos (1989), consideran que la evaluación psicopedagógica es (...) "el acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso, cuyos momentos previos son los de fijación de las características a valorar y la recogida de la información sobre las mismas y cuyas etapas posteriores son la toma de decisiones en función del juicio emitido".

La evaluación psicopedagógica requiere adecuar sus componentes a las necesidades educativas de los niños que se van a evaluar, lo que hace que existan diferentes enfoques.

Estos enfoques son: el tradicional o psicométrico, el del análisis funcional de la conducta, el enfoque dinámico o del potencial de aprendizaje.

Se asume para la evaluación psicopedagógica del niño con autismo el enfoque dinámico o del potencial de aprendizaje, ya que tiene como fundamento psicológico, la escuela histórico cultural de L.S Vigotsky (1995) y sus seguidores, por lo que el ámbito del estudio del funcionamiento cognitivo se apoya en la teoría del desarrollo potencial, en la que se destaca el interés en el conocimiento de las potencialidades reales de aprendizaje que se concreta en la zona de desarrollo potencial. Tiene en cuenta lo interno y lo externo, el aspecto cualitativo y le presta especial atención al proceso de evaluación más que a la planificación.

La evaluación psicopedagógica en Cuba, en su concepción actual, es rectorada por los Centros de Diagnóstico Orientación, los cuales interactúan con el proceso de caracterización, evaluación y diagnóstico.

La evaluación psicopedagógica escolar se refiere a la que se realiza en el marco de la escuela por el maestro y tiene como finalidad conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos, es decir, nivel de desarrollo alcanzado, antecedentes de aprendizajes, condiciones de vida, estado de salud en general o de órganos (visión, audición), entre otros elementos de importancia como son sus contextos de actuación.

En este proceso, no solo participa el maestro, sino también deben participar especialistas, médicos, psicopedagogos, logopedas, familia, así como otros docentes que aportan informaciones importantes, para la posterior toma de decisiones, y trazar estrategias de intervención individualizadas, que les permita eliminar o compensar las dificultades, y produzcan cambios en su nivel de desarrollo.

Por su parte la evaluación psicopedagógica especializada, se realiza a aquellos alumnos que en el contexto escolar, presentan dificultades marcadas. En esta

evaluación, en un primer momento, se recogen informaciones sobre el escolar y los contextos donde se desenvuelve. Estas informaciones se la brinda la escuela a los especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Es el maestro quien define los alumnos que deberán ser sometidos a un estudio multidisciplinario e interdisciplinario, después de la realización del pesquisaje. Ambas evaluaciones se complementan, solo se diferencian por el modo de usarlas y los procedimientos para desarrollarlas.

La evaluación escolar y la especializada se fundamentan en el enfoque histórico-cultural de L.S Vigotsky(1995), donde adquiere un rol fundamental la concepción del desarrollo psíquico, en la que se evidencia la relación dialéctica entre lo biológico, lo sociocultural, lo individual y lo psicológico.

Con respecto a los componentes de la evaluación psicopedagógica, M. Reed, y S. Schashter (1979), entre otros, proponen una forma integradora para dicha evaluación, que tienen en cuenta el resultado de las variables individuales de competencia curricular, el estilo de aprendizaje, la historia previa del desarrollo y del aprendizaje, la evaluación del desarrollo, el contexto social y comunitario y la evaluación del contexto familiar y escolar. El resultado obtenido en estos componentes se recoge en dos grandes aspectos: el aspecto sobre el desarrollo del niño y la información sobre su entorno.

El autismo. Su conceptualización y características

Para abordar la evaluación psicopedagógica del niño con autismo es necesario conocer que el autismo es un trastorno del neurodesarrollo causado por una disfunción prenatal del sistema nerviosa central (SNC). Se diagnostica como un síndrome conductual y se caracteriza por una tríada de síntomas observables en

los tres primeros meses de vida: alteraciones cualitativas de la interacción social recíproca, alteraciones cualitativas de la comunicación y formas restrictivas, repetitivas y estereotipadas de comportamiento, intereses y actividades en general (*Manual de apoyo para la detección de los trastornos del espectro autista*).

Las áreas más afectadas en el autismo son: la comunicación, el lenguaje, la socialización y la conducta.

Las alteraciones en el área social son el principal síntoma del autismo, estas personas encuentran difícil ajustar su comportamiento al de las demás, ya que no entienden muy bien las conversaciones y normas sociales. Suelen tener problemas para compartir el mundo emocional, el pensamiento y los intereses.

Para ellos, es difícil apreciar las intenciones de los demás, desarrollar juegos y hacer amigos, es decir, el mundo social no les resulta fácil y en muchas ocasiones aparentan no interesarles.

En algunos se da un aislamiento social significativo, otros se muestran pasivos en su interacción social, presentando un interés escaso. Algunos pueden ser muy activos en establecer interacciones sociales, pero haciéndolo de forma extraña, unilateral e intrusa, sin considerar plenamente las reacciones de los demás. Todos tienen en común una capacidad limitada de empatía, pero son capaces, a su manera, de mostrar sus afectos.

Carecen de la habilidad de llevar a término un intercambio comunicativo recíproco, muestran una fluidez engañosa.

Tanto la forma, como el contenido de sus competencias lingüísticas, son peculiares y pueden incluir ecolalias, inversión pronominal e inversión de palabras.

Las reacciones emocionales a los requerimientos verbales y no verbales de los demás son inadecuados para ellos, evitando el contacto visual, presentan incapacidad para entender las expresiones faciales, las posturas corporales o los gestos, o sea todas las conductas implicadas para establecer y regular una interacción social recíproca. En algunos casos el desarrollo del lenguaje parece

haberse interrumpido o incluso haber retrocedido. En otros casos, puede asociarse con trastorno del lenguaje receptivo y expresivo.

Presentan intereses especiales que no son comunes en otras personas de su edad (fascinación por parte de objetos, piezas giratorias, letras o logotipos, etc.); aunque lo más característico es que no comparten sus intereses con los demás. Pueden aparecer movimientos estereotipados (aleteos, giros sobre sí mismo, deambulación sin funcionalidad, etcétera).

La actividad imaginativa resulta afectada, la gran mayoría de los niños con autismo fallan en el desarrollo de juegos simbólicos, de ficción o fantasía; está limitada imaginación, obstaculiza su capacidad para entender las intenciones y las emociones de los demás. En algunos casos es excesiva la fantasía creada. En la mayoría de los casos, la actividad imaginativa, es ineficaz en su función, en la medida que carece de la capacidad de presumir el pensamiento o la mente de otros, les resulta muy difícil anticipar lo que puede suceder y afrontar los acontecimientos pasados.

El juego tiende a ser repetitivo y poco creativo (hacen hileras, agrupamiento, fascinación por contar y repetir). Muchos presentan ansiedad ante los cambios en sus rutinas y/o del entorno (horarios, recorridos, objetos o personas que cambian su ubicación o postura).

La evaluación psicopedagógica de los niños con autismo

Teniendo en cuenta el estudio realizado sobre evaluación psicopedagógica y las características de las áreas del desarrollo del niño con autismo, se define la evaluación psicopedagógica de este niño como: el proceso mediante el cual se valoran las informaciones obtenidas de los instrumentos aplicados y se toman las decisiones sobre las acciones educativas que precisa el niño con autismo, según

alteraciones de las áreas del desarrollo, para lo cual es necesario tener en cuenta el contexto de la evaluación, la familia, la comunidad, los métodos, las técnicas que se utilicen, los momentos de la evaluación y los sujetos que evalúan.

En esta definición se revelan las dimensiones de la evaluación psicopedagógica del niño con autismo, las que se concretan en: qué evaluar (contenido), cómo hacerlo (métodos y técnicas), con qué evaluar (instrumentos), el contexto donde se desarrolla, cuándo y quiénes evalúan. Además, en el proceso se tienen en cuenta, la competencia curricular, el estilo de aprendizaje, la historia previa del desarrollo y del aprendizaje, el contexto social y comunitario y la evaluación del contexto familiar y escolar.

La evaluación psicopedagógica en la escuela especial “Dora Alonso”, presenta cuatro formas: inicial, sistemática, parcial y final.

Evaluación inicial. Esta se lleva a cabo cuando los niños son remitidos a la escuela, después de haber recibido el diagnóstico clínico del hospital infantil de procedencia y el estudio realizado por el Centro de Diagnóstico y Orientación del Municipio de procedencia, para ser evaluados por los especialistas que integran la Comisión de Apoyo al Diagnóstico ampliada, en la que participa la familia, para determinar en esta Comisión, la modalidad de atención que precisa ese niño. Este proceso es conducido por la directora y el psiquiatra infantil, ya que para el niño con autismo es necesaria la presencia de este especialista.

Los niños que resultan matrícula de la escuela son observados en diferentes contextos durante un mes aproximadamente.

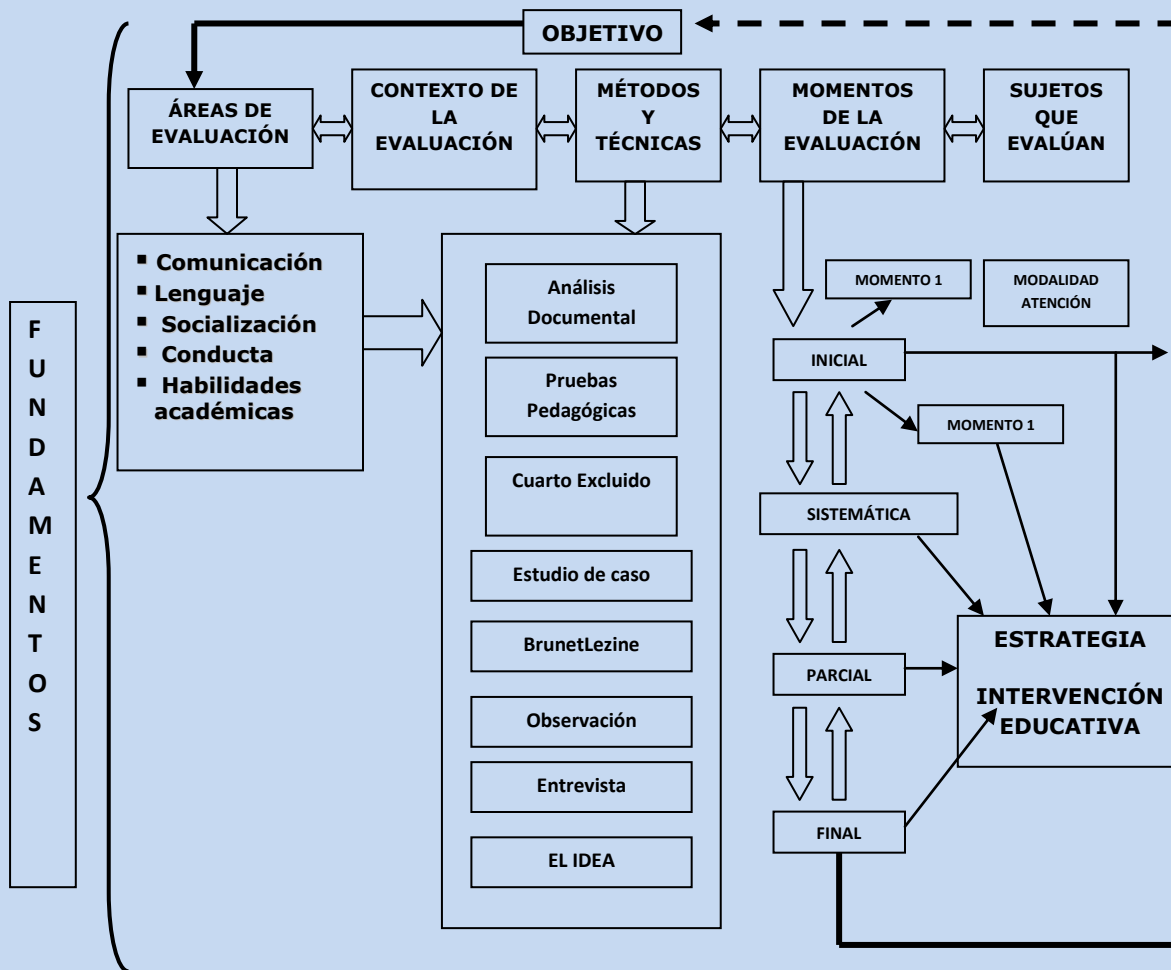
Esta observación la realizan, fundamentalmente, los especialistas y los maestros. Las informaciones más relevantes obtenidas en el mes, se recogen en el diario de observación de cada niño.

Evaluación Sistemática. Es la que realizan los maestros y los especialistas durante todo el curso escolar. Teniendo en cuenta las actividades planificadas en el currículo de cada niño; así como las acciones de la estrategia de intervención.

Evaluación Parcial. En ella se tiene en cuenta la caracterización del niño realizada por el maestro del aula, el cual tuvo en cuenta los criterios de evaluación de cada especialista y las informaciones que brinda la familia y la comunidad sobre los logros y las dificultades presentadas en su currículo escolar, para rediseñar las acciones de la estrategia de intervención que se elaboró como resultado de la evaluación inicial.

Evaluación Final. Coincide con la terminación del curso. En esta desempeña una función importante la comparación de los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados en las evaluaciones inicial, sistemática y parcial. La valoración de estos resultados permitirá el rediseño de las acciones de la estrategia de intervención y se orienta a la familia sobre las acciones que debe realizar en el período de vacaciones.

El sistema de evaluación psicopedagógica que se propone se aplica en el ámbito del proceso de evaluación psicopedagógica de la escuela especial "Dora Alonso". En el siguiente esquema se representa dicho sistema.



El sistema de evaluación psicopedagógica consta de los siguientes componentes:

Objetivo: evaluar psicopedagógicamente el desarrollo del niño con autismo.

Áreas de evaluación psicopedagógicas: comunicación, lenguaje, socialización, conducta y habilidades académicas.

Contexto de evaluación: este componente debe propiciar el proceso de evaluación psicopedagógica, por lo que debe tenerse en cuenta:

- Estructurar adecuadamente el ambiente de los locales donde el niño realizará las actividades evaluativas.
- Tener a mano todo el material a utilizar para cada actividad.

- El evaluador debe estar preparado para manejar situaciones inesperadas que rompen el desenvolvimiento de la actividad prevista.
- Asegurar la atención y el contacto visual antes de emitir una orden o presentar una actividad.
- Utilizar un lenguaje didáctico, claro y preciso para evitar confusión en el niño.
- Utilizar recursos verbales y corporales para mantener el control de la atención del niño, tratando de estar siempre situado frente a él.
- Utilizar la mayor cantidad posible de analizadores para facilitar la comprensión de la acción por el niño.
- Acompañar todas las acciones de un lenguaje reforzado y permanente.
- Maximizar el esfuerzo del niño de forma agradable y apropiada.
- Tener previstas diferentes variantes que permitan la mecanización y reforzamiento de logros alcanzados en cualquier actividad que se realice con el niño.

***Métodos y técnicas:* permiten concretar el cómo evaluar al niño con autismo**

Momentos de la evaluación psicopedagógica del niño con autismo: contemplan las diferentes formas de evaluación: inicial, sistemática, parcial y final.

En la constatación empírica de la factibilidad del sistema de evaluación psicopedagógica participan los 20 maestros de la escuela especial “Dora Alonso”, los tres maestros seleccionados aleatoriamente y las 15 familias de los niños de estos tres maestros.

La sistematización se realizó a lo largo de dos períodos diferentes, a los cuales se les llamó experiencias. Para efectuar la sistematización se propusieron como objetivos:

1. Valorar críticamente el sistema de evaluación psicopedagógico del niño con autismo.
2. Obtener criterios para su perfeccionamiento progresivo en el propio proceso de investigación.

Se definió como *eje de sistematización* las dimensiones y los indicadores, que coinciden con los componentes del sistema de evaluación.

Como resultado de este proceso, en el transcurso del desarrollo de estas experiencias, se introdujeron las modificaciones pertinentes en el sistema de evaluación psicopedagógico, en particular en aquellos aspectos sometidos a valoración.

Para la realización de las experiencias se entrenó y orientó a los maestros de la escuela; esto permitió la introducción en la práctica del sistema que se propone.

Resultados

En la experiencia se comprobó la factibilidad de las dimensiones, los indicadores, las relaciones entre los componentes, las formas de evaluación, los métodos, las técnicas y los instrumentos para evaluar al niño con autismo, así como la estrategia de intervención educativa. Por lo que el objetivo de esta experiencia fue: valorar la factibilidad en la práctica del sistema de evaluación psicopedagógico en su integralidad.

Los resultados obtenidos en esta experiencia, además, de contribuir al perfeccionamiento del sistema de evaluación psicopedagógica propuesto, permitió comprobar en la práctica que la preparación de los maestros para la introducción del sistema de evaluación fue adecuada y necesaria.

En la experiencia se comprobó la factibilidad del sistema de evaluación psicopedagógica, después de realizar las modificaciones recomendadas. Por lo

que el objetivo de esta experiencia fue: Valorar la funcionalidad en la práctica del sistema de evaluación psicopedagógica ajustado.

Si se comparan los resultados entre la experiencias I y II se puede observar que los indicadores: valoración de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos, dominio que tiene la familia sobre las áreas del desarrollo y contribución de la familia en la potenciación del desarrollo del niño, evidenciaron cambios ascendentes y el resto mantuvo la categoría de adecuado recibida en la primera experiencia. Todo ello demuestra en la práctica que el sistema de evaluación que se propuso es factible de aplicar en el contexto de la escuela especial "Dora Alonso".

El sistema de evaluación psicopedagógica propuesto, refleja su naturaleza pedagógica en sus componentes y en su propia finalidad: orientar y guiar a los implicados en el proceso de evaluación. Para ello, a partir de la propia estructura del sistema se operacionaliza todo el proceder que se concreta en las formas de concebirlo y de instrumentarlo.

La novedad científica radica en que el sistema de evaluación psicopedagógica propuesto, da respuesta a la atención educativa de los niños con autismo de la escuela especial "Dora Alonso", teniendo en cuenta sus potencialidades y sus necesidades.

El aporte teórico responde a la Pedagogía Especial y se concreta en las relaciones que se establecen entre los componentes del sistema de evaluación psicopedagógica (áreas de evaluación psicopedagógica, contexto de evaluación, métodos, técnicas e instrumentos, momentos de la evaluación psicopedagógica del niño con autismo y quiénes evalúan); así como la estructura del sistema propuesto dada en los conocimientos (sobre el autismo, características de estos

niños y sobre la evaluación psicopedagógica), las acciones de atención educativa y la valoración para la toma de decisiones.

El aporte práctico radica en los métodos, las técnicas y los instrumentos a utilizar para cada área del desarrollo a evaluar, lo que permite conocer las potencialidades y las necesidades de cada niño con autismo y caracterizarlos para su atención educativa. También, se considera un aporte los talleres de capacitación diseñados y aplicados a los maestros.

Los resultados obtenidos en la sistematización de dos experiencias permitieron constatar la factibilidad del sistema de evaluación psicopedagógica propuesto para la escuela especial "Dora Alonso".

Bibliografía

- Academia de Ciencias de la URSS y de Cuba. (1982). Dialéctica y los Métodos Científicos generales de Investigación. T. 2. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Akudovich, S. A. (2004). Fundamentos del proceso de diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana, Cuba: Centro Latinoamericano para la Educación Especial
- Álvarez Cruz, C. (1990). Componentes Metodológicos para una Evaluación psicopedagógica eficaz. C D O Provincial. Impresión Ligera. Pinar del Río, Cuba.
- _____ . (1993). Experiencia cubana en la detección, diagnóstico y seguimiento multidisciplinario de los niños con desviaciones en su desarrollo.
- Conferencia magistral impartida en la Segunda Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

- _____ . (1998). Diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo.
- Anthony, E. J. (1958). An experimental approach to the psychopathology of childhood:
- Árias Beatón, G. (1998). El para qué, el por qué y el cómo del diagnóstico en Psicología. En: Compilación de materiales de la Maestría en Psicología Educativa.
- Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. Arch. Psychiat. Neurol., 177, 76-136.
- Baron-Cohen, S. y Howlin P. (1993). The theory of mind deficit in autism;
- Some questions for teaching and diagnosis. En: Understanding other minds.
- Oxford: Oxford University Press.
- Bell Rodríguez, R. (1996). Sublime profesión de amor. La Habana, Cuba:
- Editorial Pueblo y Educación.
- Curso #14. Congreso Internacional Pedagogía 2007. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.
- Calvo, A. (2000). Autismo: Una dieta que cambia con la vida. El País Digital.
- Mundial. Diciembre.
- Centro de investigación y Documentación Educativa. (1999). La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura.
- Cruz Camejo, L. (2003). La ludoteca escolar: Método de intervención psicopedagógica para niños(as) con autismo. Trabajo de Diploma. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Facultad de Educación Infantil.

- Décima Clasificación Internacional de enfermedades (CIE-10).Manual. 1992.
- Demósthene, Y. (2003). Alternativa para el desarrollo de la conducta social. [Tesis en opción al Título Académico de Máster en Educación Especial]. La Habana, Cuba: Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.
- Enciclopedia de la psicopedagogía. (s/f). Madrid, España. pp 765, 772,868 y 926.
- Escalona Basulto, E. (1999). Programa de intervención psicopedagógica para la atención de menores autistas en la escuela especial. [Tesis en opción al Título Académico de Máster en Educación Especial]. La Habana, Cuba: Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.
- _____ . (2008). Particularidades del diagnóstico y la evaluación psicopedagógica de las personas con autismo en el contexto escolar. En: Consideraciones pedagógicas para la atención a niños con diagnóstico de autismo. Dirección de Educación Especial. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.
- Manual de apoyo para la detección de los trastornos del Espectro autista. (2005). Soporte digital. p. 2 y 6.
- Manual psiquiátrico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-4) (1994). España: Editorial Mansso, S.A.
- Marí Molla, r. (2001). Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- Orosco Delgado, M. (2008). Concepciones teóricas a cerca de la educabilidad de los niños con autismo. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.
- Zamudiomata, M. (2006). La TGS (Teoría General de Sistemas). <http://www.gestiopolis.com /Canales4/ger/teoriasistemas.htm>

La socialización en los niños con autismo

Dr. C. Yaíma Demósthene Sterling (25)

“El fin de la educación no es hacer al hombre nulo, por el desdén o el acomodo imposible al país en que ha de vivir; sino prepararlo para vivir bueno y útil en él”

JOSÉ MARTÍ

O.C., t.5, Editorial de Ciencias Sociales, 1975

Resumen

El presente artículo revela la necesidad de ofrecer respuesta a las carencias que existen en la dirección del proceso de estimulación del desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia. En este sentido, se propone un programa educativo para la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades para la socialización en los niños con autismo, en cuyos fundamentos se integran elementos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, lo que permite contextualizar en su aplicación, el enfoque histórico cultural.

El tratamiento al problema y al objeto de estudio parte de un análisis dialéctico de núcleos teóricos como estimulación del desarrollo, socialización y autismo, que

forman los referentes teóricos metodológicos que lo sustentan y permiten arribar a la operacionalización de la estimulación del desarrollo de la socialización en estos niños.

El programa educativo posibilita la selección de objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los niños con autismo.

La valoración de la validez y factibilidad del programa se revela en el desarrollo de habilidades para la interacción social en los niños del grupo de estudio, que les permitió la asimilación, comprensión y apropiación de las experiencias sociales y culturales, en correspondencia con las exigencias sociales como expresión de la personalización de la cultura que se manifiesta en el desarrollo de su personalidad.

La educación para la primera infancia, debe responder con responsabilidad, por la consecución del fin trazado para toda la sociedad. Desde los primeros momentos de la vida, es posible ejercer una acción determinante sobre el desarrollo del ser humano, entre otras razones, debido a que las estructuras biofisiológicas y psicológicas se encuentran en pleno proceso de formación y maduración. Sin embargo, no basta con poseer desde el nacimiento un cerebro humano para considerar que se pueda alcanzar determinado desarrollo de manera espontánea. Las experiencias adecuadas tienen un impacto decisivo en la conformación del cerebro y la manera en que estas conexiones se establecen dejan huellas definitivas en la psiquis humana.

Todo lo que el niño debe adquirir se encuentra fuera de él, está en el mundo que le rodea, en la experiencia, en la cultura humana, en la actividad de las demás personas. Afirmación que se declara en el pensamiento de L. S. Vigotsky (1987:161) precursor de la Teoría Histórica Cultural al expresar que: (...) “Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico, primero entre la gente como una categoría interpsíquica, después dentro del niño como una categoría intrapsíquica”. Es en las relaciones interpersonales donde

comienzan a formarse, desde el nacimiento, sentimientos como los de amor y simpatía por las personas más allegadas. No en todos los niños el desarrollo del proceso de socialización ocurre consecuentemente con las particularidades del período evolutivo en que se encuentren. En los niños con autismo, aunque se les reconocen habilidades especiales como una exquisita percepción visual centrada en los detalles, que les permite armar rompecabezas de forma vertiginosa, poseen un lenguaje ecológico, capaces de reproducir frases, anuncios y hasta canciones, entre otras; son evidentes las dificultades en la comunicación, la interacción social y en la realización de las actividades recreativas y de juego.

En la descripción original de los pacientes con autismo realizada por L. Kanner (1943), y cito a Sigman y Capps (2000:16), se enfatiza en la presencia del aislamiento social de estos cuando expresa (...) “desde el principio existía una soledad extrema que, siempre que es posible, desprecia, ignora e impide el paso a cualquier cosa que le llegue al niño desde el exterior”

En relación con estas manifestaciones A. Riviere (1997) señaló: “La enajenación autista del mundo es un desafío serio, pues nuestro mundo no sería propiamente humano si aceptara pasivamente la existencia de seres que, siendo humanos son ajenos”, por ello constituye un reto para la comunidad científica la estimulación del desarrollo de la socialización en la primera infancia de los niños con autismo. A partir de la década del 80 diferentes investigadores destacados en el ámbito internacional, de Inglaterra, Estados Unidos y España identifican las alteraciones en la socialización como el rasgo primario caracterizador del trastorno autismo, comparten la idea en que “el tratamiento de las pautas de interacción, la construcción de programas específicos diseñados para que el niño aprenda a desarrollar índices en situaciones de relación, a coordinar esquemas de interacción entre sí y con esquemas de acción, a anticipar procesos interactivos y,

desde luego a preferir a las personas y armonizar sus respuestas con las de ellos, puede acercarnos a una interacción terapéutica más eficaz con los niños autistas” (A. Riviera y otros (1989:6). Idea que tiene puntos de contacto con la investigación que se presenta porque coincide en que la atención educativa es el proceso más eficaz para estimular el desarrollo de los niños con autismo.

En Cuba anteceden a la presente investigación las experiencias clínico-psicopedagógicas que durante las décadas entre 1970 y 1990 se desarrollaron en los servicios de psiquiatría de los hospitales pediátricos donde diferentes especialistas integraron un equipo multidisciplinario, evaluaron niños y brindaron orientaciones generales para la atención psicopedagógica.

Posteriormente entre los años 1996-2001 se realizaron investigaciones pedagógicas en la escuela “Cheché Alfonso”, dirigidas a desplegar acciones educativas para potenciar el desarrollo de los niños con autismo. Sin llegar a abordar la estimulación desde la primera infancia estas investigaciones sirvieron de fundamento científico-pedagógico a la atención educativa sistemática de los niños con autismo. Se inaugura así el 4 de enero de 2002 la escuela “Dora Alonso””, la primera para niños con autismo en Cuba, cumpliendo con la voluntad política del Estado cubano de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de todos los niños.

Actualmente en el país se han desarrollado investigaciones sobre los niños con autismo en diferentes temáticas, entre ellas: Y. Demósthene (2003) propone una alternativa para el desarrollo de la conducta social; I. Gómez (2008), elabora un modelo para el autodesarrollo familiar para la socialización en la provincia Matanzas desde el contexto comunitario; L. Morejón (2009) propone una estrategia interventiva para el desarrollo de la comunicación sociocultural través de la plasticoterapia. En ellas se revela la necesidad de buscar alternativas para la socialización de los niños con autismo, pero sin implicaciones en todas las áreas del currículo escolar donde se debe considerar las diferentes etapas por las que transita su desarrollo, entre las que se encuentra la primera infancia.

Tomando en consideración que el desarrollo social de un niño no puede entenderse como una parte separada del desarrollo cognitivo o comunicativo, sino estrechamente relacionada nos proponemos: Fundamentar la concepción de un programa educativo que contribuya a la estimulación del desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia, teniendo en cuenta los principios del proceso pedagógico que se sustentan en la teoría de Vigotsky y lo más avanzado del pensamiento pedagógico cubano, el cual enseñó a crear con ideas propias, a romper con los esquemas impuestos y, a su vez, estimuló la investigación científica a partir de la realidad que rodea al alumno.

La estimulación del desarrollo de la socialización en la formación de la personalidad

Antes de abordar la conceptualización del constructo estimulación del desarrollo, es necesario fundamentar la importancia de la primera infancia como etapa imprescindible en el proceso de formación de la personalidad.

En este período una determinada cualidad o función psíquica encuentra las mejores condiciones para su surgimiento y manifestación. Las estructuras biofisiológicas y psicológicas, se encuentran en pleno proceso de formación y maduración. Según los criterios de J. López (2004) “Esto está fundamentado esencialmente por la plasticidad del cerebro infantil en las tempranas etapas del desarrollo, que si bien no constituye una tábula rasa en la que puede inscribirse cualquier impresión, ofrece amplísimas posibilidades para el establecimiento de conexiones que pueden servir de base para el registro y la fijación de variadas estimulaciones”. El cerebro, para apropiarse de la experiencia social, establece conexiones entre las células cerebrales y como resultado se desarrolla su capacidad para responder a diferentes exigencias, estímulos y entornos.

Tal y como se esboza en la ley genética fundamental del desarrollo, todo aprendizaje ocurre primero en un plano externo y luego en el plano interno, teniendo como base las interacciones que establece el niño con los adultos y sus coetáneos. Es por ello que con la estimulación desde los primeros momentos de la vida, es posible ejercer una acción efectiva sobre el desarrollo del ser humano.

En la evolución del recorrido histórico del constructo estimulación del desarrollo, tanto en el ámbito internacional como nacional, no ha existido una definición única. Unas veces con enfoque clínico y en otras con enfoque educativo, se han utilizado diferentes términos como: estimulación temprana, precoz o infantil, todos dirigidos en sus primeros momentos a la población en riesgo. Posteriormente se han utilizado para los niños de cero a seis años con o sin discapacidad.

Al asumir los postulados de la teoría histórico cultural que reconocen que el niño aprende a través y en interacción con los otros, y que este proceso es el que lo va a impulsar hacia el logro de un desarrollo cualitativamente superior, se define el constructo *estimulación del desarrollo* como: *conjunto de acciones educativas intencionadas y diseñadas en programas educativos que propicien la interacción con el otro, dirigidas a desplegar al máximo las potencialidades de los niños antes de los seis años de vida*. Comparte lo expresado por Vigotsky (1987) cuando dice (...)“que el desarrollo no va en dirección de la socialización, sino hacia la conversión de las relaciones sociales en funciones psíquicas”; al considerar este autor determinante las relaciones interpersonales y la influencia de la realidad social en el desarrollo psíquico del niño.

El proceso de socialización en los niños con autismo en la primera infancia

Es necesario definir el concepto de *socialización* como: *un proceso en el que el niño desde la primera infancia se apropia de las experiencias sociales y culturales mediante la relación con adultos, coetáneos y el medio; las personaliza como expresión de la interiorización y crea sus posibilidades de participación en correspondencia con las exigencias sociales*.

Para G. Fariñas (2004) es: “Entender el desarrollo del individuo como un proceso de socialización o entenderlo como un proceso de personalización (o

subjetivación) de la cultura (...) dada al hombre a través de las relaciones sociales y transformada por este en sus recursos psicológicos”.

La socialización se produce gradualmente en la vida del hombre. Por lo general los niños llegan al mundo dispuestos a entablar relaciones con las personas; espontáneamente responden a los estímulos sociales y establecen relaciones de afecto con quienes los educan. Sin embargo, en los niños con autismo este desarrollo se produce de forma diferente. Es precisamente en las relaciones sociales donde se identifican las alteraciones que caracterizan el trastorno. Estas se hacen evidentes alrededor de los tres años de vida y existen casos en los que es posible identificar signos indicadores de alerta antes de esta edad.

Son múltiples las definiciones que sobre el autismo se manejan en la actualidad. Una de las más recientes definiciones, con un enfoque educativo es la elaborada por A. Riviere (1997:20) que plantea (...) “se considera autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas o impredecibles; aquellas que viven como ausentes —mentalmente ausentes— a las personas presentes, y que por ello se *sienten incompetentes* para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación”.

En dicha definición se destacan las alteraciones en la socialización como el factor fundamental que impide la regulación de la conducta y el desarrollo de la comunicación. Desde el punto de vista humanista sitúa a las personas con autismo como seres que a pesar de presentar dificultades socio-comunicativas y conductuales, desarrollan sentimientos hacia los demás, pero declara la alteración como una incompetencia para regularse en correspondencia con las exigencias sociales. Sin embargo no se hace alusión a que pueden presentar habilidades especiales en un área determinada que pudieran considerarse potencialidades.

Es precisamente por estas razones que consideramos que los niños con autismo son personas que pueden manifestar sentimientos hacia los demás, lo que favorece la estimulación del desarrollo de capacidades y habilidades sociales a partir de sus potencialidades, a través de acciones educativas que reduzcan las alteraciones en la socialización, la comunicación y la conducta y le permitan la interacción con adultos y coetáneos en la primera infancia.

En el proceso de socialización en los niños con autismo se evidencian trastornos cualitativos de la relación social, alteraciones de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjunta), trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas, trastornos en las competencias de anticipación y esquematismo mental y comportamental; sin embargo, desde una comprensión dialéctico-materialista acerca de la posibilidad de educabilidad de estas personas la estimulación del desarrollo potencia el desarrollo de la socialización en la primera infancia.

De ahí que resulte un reto para la educación, estimular el desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia. Argumento que se sustenta en la Ley genética fundamental del desarrollo de la teoría histórico-cultural, en la que Vigotsky plantea que todo aprendizaje ocurre primero afuera y luego el niño lo interioriza, teniendo como base las interacciones que establece con los adultos o un compañero más experto. Es en el proceso de asimilación de la experiencia social durante la actividad, en las relaciones que el niño establece en la comunicación con las personas que le rodean, que desarrolla nuevas experiencias.

En este sentido, la estimulación del desarrollo de la socialización en los niños con autismo es el proceso que incentiva, impulsa y dinamiza, la *interacción social*, que de manera gradual y sistemática establece el niño con los adultos y sus coetáneos, mediante *acciones educativas* intencionalmente planificadas en los programas y otras actividades del *proyecto curricular*, para la asimilación de contenidos socialmente válidos, dirigidos a lograr la máxima evolución posible de sus potencialidades.

Una aproximación desde la experiencia de la escuela especial

“Dora Alonso”

En el ámbito internacional se describen diferentes métodos que se utilizan en el mundo de hoy con programas educativos para la atención a los niños con autismo. A pesar de la diversidad de métodos que se utilizan como programas en correspondencia con las concepciones de sus creadores, para abordar el tema de la estimulación del desarrollo de los niños con autismo, sobresalen los indicadores positivos que sirven de punto de partida para la elaboración de los programas educativos. Estos programas son considerados, por algunos especialistas, como los más eficaces y los que mejor resultados han aportado para el desarrollo integral de estos niños.

En Cuba el diseño de acciones educativas en la primera infancia desde una concepción histórico-cultural (...)“presupone en el plano pedagógico la elaboración de un sistema de influencias pedagógicas, que partiendo de bases epistemológicas verdaderamente científicas, se sistematicen, organicen y dirijan al logro de determinados objetivos, estructurados en programas educativos” (F. Martínez 2004).

“El sistema de influencias educativas se expresa en el proyecto curricular y determina la forma que dicho sistema adopta en el centro específico. El proyecto curricular expresa la idea teórica de cómo concebir el proceso educativo. El sistema de influencias educativas se expresa en el proyecto curricular y determina la forma que dicho sistema adopta en la práctica educativa del centro” (Ibídem).

En el proyecto curricular en la escuela “Dora Alonso” se asume la concepción curricular por ciclos o períodos etarios de la educación infantil cubana y se

organizan los contenidos mediante la consideración de áreas del desarrollo, actividades de completamiento al currículo y las actividades socio-educativas.

El programa de la educación preescolar se orienta a conseguir el máximo desarrollo de las potencialidades físicas y psíquicas del niño en la primera infancia. En la actualidad, diferentes autores han planteado el diseño de programas educativos en investigaciones para la obtención del grado científico de doctor en ciencias, entre ellos se destacan: M. L. Santiesteban (2003); L. Santamaría (2007:51); los que coinciden en plantear que es un conjunto de acciones con fines educativos que se organizan desde el trabajo metodológico y que comprometen a los docentes en su pensamiento y actuación. M. C. González (2009) esboza que (...) “favorecen las etapas de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación para la orientación y preparación de los agentes y agencias en el currículo desde el marco institucional”.

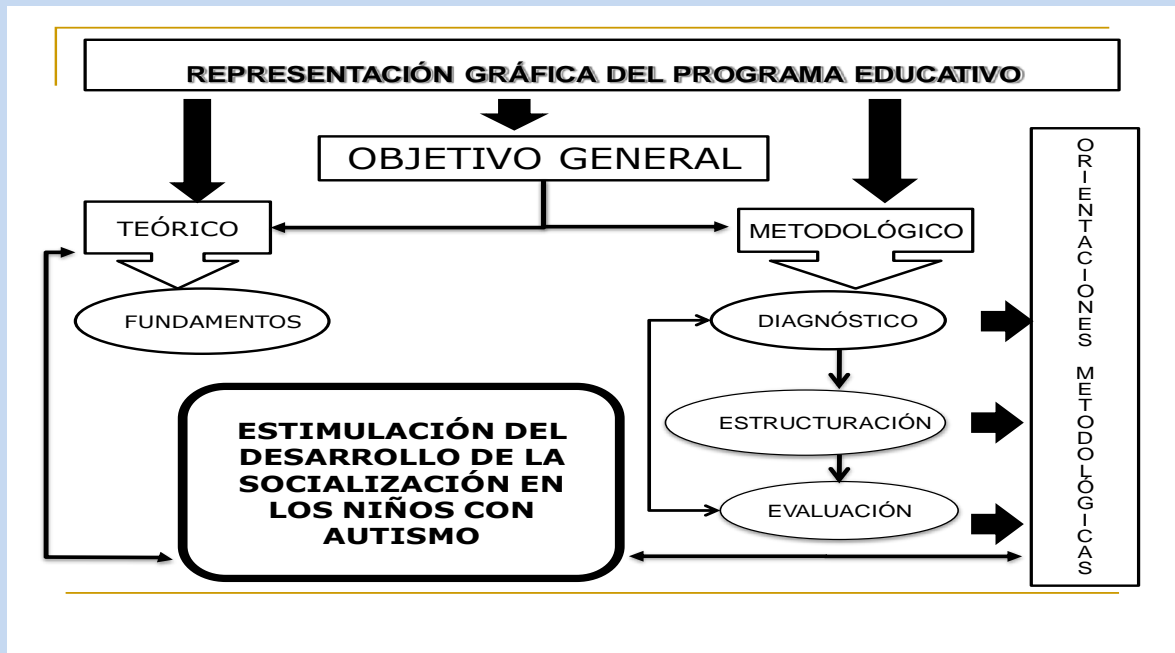
En esta investigación el programa para estimular el desarrollo de la socialización en los niños con autismo se define como: *Un conjunto de acciones que, en función de los objetivos y en correspondencia con las particularidades de la interacción social de los niños con autismo en la primera infancia, se insertan en las actividades del proyecto curricular desde la etapa de diagnóstico, hasta la evaluación con orientaciones metodológicas que guían a los docentes en cómo potenciar la relación con adultos y coetáneos, la integración al medio social y la inserción de estos menores a la educación preescolar general.*

Estructura y contenido del programa educativo. Fundamentos teóricos

El programa educativo para la estimulación del desarrollo de la socialización se inserta en el proyecto curricular de la escuela “Dora Alonso” como los ejes transversales que según A. Ruíz (2003:21) (...) “no deben establecer programas independientes, ni aumentar el volumen del contenido de la enseñanza”, por lo que debe atravesar las diferentes áreas y actividades aprovechando cada situación y cada hecho que tiene sentido y significación para el niño con la intención de estimular el desarrollo de la socialización en los niños con autismo en esta etapa.

El mismo está integrado por tres componentes, que en sus contenidos aportan los elementos esenciales dirigidos a formular las acciones para asegurar el éxito en la estimulación del desarrollo de la socialización en los niños con autismo, a partir de la inserción de las mismas en las áreas y actividades del proyecto curricular de los grupos de estimulación temprana, estos son:

1. El *objetivo* como componente rector.
 2. El *Componente Teórico* que se expresa en los fundamentos que sustentan el programa educativo.
1. El *Componente Metodológico* donde se delimitan tres etapas: el diagnóstico de la interacción social de los niños con autismo, la estructuración de los componentes del proceso docente educativo y la evaluación del desarrollo actual y potencial de los niños. Se precisan las orientaciones metodológicas que guían el proceder para estimular el desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia. A continuación se representa esquemáticamente el programa que se propone:



Se identifica como *Objetivo General*: Desarrollar la interacción social que le permita al niño con autismo la relación con adultos y coetáneos, la apropiación de la cultura, la integración al medio y la inserción a la educación preescolar general, como expresión de la estimulación del desarrollo de la socialización.

El *componente teórico* comprende fundamentos generales de carácter filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico, ubicando siempre al niño con autismo como un ser social con potencialidades en el centro de las formulaciones realizadas, desde una concepción socio histórico-cultural, la cual revela la dialéctica materialista. En los fundamentos pedagógicos se destaca la contextualización de un sistema de principios que reelaboramos tienen como base la interrelación de los principios de la Educación Especial y la Educación Preescolar, entre ellos:

- El niño con autismo y los adultos, como centro del proceso pero con diferentes roles desde el carácter histórico - cultural de la estimulación del desarrollo de la socialización.
- La unidad entre lo instructivo y lo formativo desde la detección y atención temprana para la estimulación del desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia.

- Enfoque lúdico de la estimulación del desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia.

La interrelación establecida, desde la educación especial, según la concepción actual del proceso educativo de los niños con autismo en la primera infancia, tiene en cuenta las características de esta etapa.

El *componente metodológico* está formado por tres momentos:

Primer momento: DIAGNÓSTICO. Este debe ser integral, teniendo en cuenta las regularidades del proceso de estimulación del desarrollo. Lo realizan los docentes con la participación de la familia, se emplea como método por excelencia la *observación* en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el niño y la *entrevista*, donde se recogen los criterios y experiencias de los familiares. En el diagnóstico se caracterizan las potencialidades y debilidades, para delimitar los objetivos orientados con un enfoque diferenciado e individualizado. Los resultados que se obtienen conducen a la estructuración de los componentes del proceso educativo.

Los resultados del diagnóstico conducen a la ESTRUCTURACIÓN que se materializa en los componentes del proceso educativo. Los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización de la actividad y la evaluación están estrechamente relacionados y orientados a un fin.

Se determinan objetivos específicos coherentes con las temáticas: Relaciones interpersonales, autonomía en el medio social y juego. Por ejemplo: Establecer el contacto ocular, reconocer a familiares y personas allegadas y jugar con los adultos de forma funcional y simbólica.

Se estructuran contenidos relacionados con cada temática: Contacto ocular con familiares y personas allegadas y juego funcional.

Se planifican acciones específicas por cada contenido: Presentar objetos gratificantes y llamativos. Mover el objeto en diferentes posiciones para que lo siga con la vista. Acercar el objeto al rostro del adulto. Retirar el objeto de forma tal que se propicie un contacto ocular entre el niño y el adulto. Estimular cada contacto pronunciando su nombre. Realizar el juego del “tope-tope”, entre otros.

Se proponen los métodos y medios propios de la Pedagogía General con adecuaciones acordes con las características de los niños con autismo y otros creados específicamente para la atención educativa a ellos. Por ejemplo:

Métodos orales: La conversación y la explicación, mediante orientaciones precisas, incitaciones constantes y reforzamiento verbal. Las consignas y señales deben ser concretas, después de asegurar la atención.

Métodos visuales: La observación y la demostración se realiza por la importancia que tiene en los niños con autismo, la percepción del material docente y las teorías cognitivas demuestran que estos procesan mejor la información visual que auditiva, por lo que se requiere el uso de objetos concretos, fotografías y dibujos.

Métodos prácticos: Trabajo práctico docente con la secuencia de acciones a través de objetos, fotografías y pictogramas para anticipar las acciones y resolver las tareas. Realización de actividades, donde el niño generalice el aprendizaje en contextos públicos.

Y el método TEACH: Donde se estructura el ambiente por áreas de trabajo, identificando cada una con un color determinado o un pictograma, que indique la acción que se realiza en cada área, lo que facilita el aprendizaje a través del canal visual, desarrolla la independencia y reduce las alteraciones de la conducta.

Para la determinación de las formas de organización, se tomaron como referencia las ya existentes en la educación preescolar, con adecuaciones, combinándolas con las alternativas que se emplean en la educación de los niños con autismo. Por ejemplo: En Los procesos de satisfacción de sus necesidades, para ello se identifican las acciones correspondientes a cada proceso a través de pictogramas y se señalizan las áreas correspondientes a cada acción. Se le anticipa al niño la acción que va a realizar con la misma ilustración y se hace coincidir con la que

aparece en cada área.

La actividad pedagógica comienza con la confección de la agenda personal conjuntamente con el adulto, donde se representa gráficamente la secuenciación de todas las actividades del día con un color diferente.

Así mismo, las actividades socio educativas ofrecen al niño la oportunidad de relacionarse con otras personas y desarrollar valores, como la responsabilidad ante la realización de tareas sencillas, así como el amor y el cuidado de la naturaleza, los animales y el entorno.

En la EVALUACIÓN se valora sistemáticamente el desarrollo actual y potencial, lo que requiere la dosificación de las ayudas. Se realizan dos cortes de evaluación donde se comparan los resultados con los del diagnóstico y se analizan los logros e insuficiencias. Esto implica el rediseñamiento de los objetivos, la diversificación en la planificación de los contenidos, y la orientación a la familia, a partir de las características de cada caso en particular, lo cual favorece una continúa retroalimentación hacia el objetivo general del programa.

En las ORIENTACIONES METODOLÓGICAS se precisa con los docentes cómo proceder para el desarrollo de los contenidos que fundamentalmente están dirigidos a la relación docente-niño, la comunicación, el juego como actividad fundamental, la dosificación de las tareas, los tipos de ayuda y el uso de reforzadores.

Resultados

Este programa no se establece como un programa independiente, ni aumenta el volumen del contenido de la enseñanza, sino que se inserta en el proyecto curricular y atraviesa las diferentes áreas y actividades como: físico motor, logopedia, equinoterapia, entre otras. Sus contenidos matizan las diferentes áreas como un eje transversal.

Por ejemplo: en el área de desarrollo físico-motor que tiene entre sus objetivos recibir y lanzar la pelota, se estimula el contacto ocular como objetivo del programa de socialización.

Se organiza una actividad colectiva con tres niños.

- Se utiliza una pelota lumínica o sonora de color brillante.
- El docente realizará las acciones descritas para el contacto ocular.
- Una vez logrado estimula al niño lanzando la pelota y facilita la ayuda para que la agarre y la lance a otro niño.

De esta manera se aprovecha cada situación que se organiza desde el proyecto curricular y cada hecho que tiene sentido y significación para el niño, con la intención de estimular el desarrollo de la socialización, en correspondencia con su estrategia individual.

Para la valoración de la validez del programa educativo propuesto se consultó con diez especialistas, que contribuyeron con sus opiniones a determinar las posibilidades de éxito que puede tener la propuesta que se hace en la especialidad de autismo.

Los especialistas consideraron muy adecuada la pertinencia del programa educativo propuesto. Reconocieron que este está bien estructurado, que es claro, preciso y de fácil comprensión. Evaluaron muy adecuada la correspondencia entre los objetivos, contenidos relacionados con las necesidades de socialización de los niños con autismo en la primera infancia. Valoraron muy adecuada las orientaciones metodológicas, argumentando que permiten la implementación de las acciones teniendo en cuenta las potencialidades de estos niños.

Estos resultados permitieron determinar la validez del programa educativo y asegurar que constituye una vía esencial para identificar y brindar atención a las alteraciones de los niños con autismo, para la estimulación del desarrollo de la socialización.

Posteriormente se realizó un curso de preparación mediante un sistema de talleres pedagógicos, encaminados a la integración de conocimientos, práctica profesional e investigación a posibles usuarios del programa educativo, con el objetivo de:

- Elevar el nivel de preparación de los docentes en torno a las características psicopedagógicas y sociales de los niños con autismo en la primera infancia, como base para la estimulación del desarrollo de la socialización como posibles usuarios.

Se trabajó con un total de 95 profesionales, en tres subgrupos. Se realizaron cinco talleres pedagógicos en cada subgrupo. Los profesionales, durante el curso recibido, concientizaron que el desarrollo de la interacción social en los niños con autismo facilita la atención psicopedagógica y elevaron sus conocimientos para el mejor desempeño profesional en la atención a estos niños.

Para la valoración de la factibilidad de la propuesta se sistematizó su aplicación en la práctica educativa en la escuela "Dora Alonso" durante dos cursos escolares con el objetivo de:

- Valorar el dominio por los docentes de los componentes del programa educativo.
- Valorar el desarrollo de la interacción social de los niños del grupo de estudio.

Se definieron como ejes de sistematización la comisión de apoyo al diagnóstico, los colectivos de ciclo, preparaciones metodológicas y las áreas y actividades del proyecto curricular.

El análisis de los resultados de las indagaciones empíricas realizadas, permitieron identificar cambios significativos en la estimulación del desarrollo de la

socialización de los niños con autismo, determinando como regularidades en la Interacción social de los niños con autismo que:

- 85,7% mira a la cara.
- 28,5% dice adiós con la mano, dan besos o acercan la cara cuando se le pide que besen.
- 42,8% identifica lugares habituales del hogar y la escuela.
- 85,7% participa en compras y visitas a cafeterías y centros culturales.
- 78,5% emplea los juguetes con funcionalidad.
- 100% con orientación, se incorpora al juego colectivo con otros niños.

Lo que tributa a la inserción de los niños al grupo como medio de socialización.

Acciones educativas:

- . 100% de los docentes conoce las características de la socialización, correspondiente con las líneas directrices del desarrollo y la relacionan con las necesidades educativas de los niños con autismo para realizar sus actividades.
- . 85,7% utiliza el programa educativo propuesto para la dosificación de los contenidos, dirigido a estimular la socialización en los niños con autismo.
- . 78,5% planifica actividades donde se realizan acciones sociales.
- . 92,8% emplea el juego como método y como forma fundamental de organización de la actividad.

Comprensión familiar:

- 78,5% reconoce que sus hijos están en mejores condiciones para la relación con adultos e iguales y la inserción a la educación preescolar general.
- 85,7% conoce las vías para potenciar la estimulación del desarrollo de la socialización en sus hijos.
- 100% cuenta con materiales orientadores para estimular la socialización en sus hijos.

Los resultados expuestos anteriormente demuestran la factibilidad práctica del programa educativo para el objetivo propuesto, la que se evidencia en el desarrollo de la interacción social de los niños del grupo de estudio y en el dominio de los docentes de los componentes teórico-metodológico del programa educativo, para la estimulación del desarrollo de la socialización.

Los resultados obtenidos en las valoraciones realizadas por los especialistas, los docentes (posibles usuarios) en los talleres pedagógicos, la sistematización de experiencias en la práctica, y los criterios de los padres, demostraron la validez y factibilidad del programa educativo propuesto, constatado en el desarrollo de la interacción social de los niños con autismo en la primera infancia de la escuela "Dora Alonso".

Se declara que esta investigación contribuye teóricamente a la Pedagogía Preescolar y Especial desde las ciencias de la educación mediante la concepción de un programa educativo que da respuesta a las necesidades de estimulación del desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia.

Es de destacar la fundamentación a partir de la formulación de los principios pedagógicos que lo sustentan. Se enriquece con las definiciones operativas de estimulación del desarrollo, socialización, autismo y estimulación del desarrollo de la socialización, donde se revelan las potencialidades de los niños con autismo desde el enfoque histórico - cultural.

Aporta a la práctica un programa educativo que, a partir del diagnóstico de las necesidades de los niños con autismo entre 3 y 6 años, le permite a los docentes seleccionar objetivos, contenidos, métodos, medios y formas de organización, para planificar acciones que estimulen la socialización en las áreas y actividades del proyecto curricular de la escuela "Dora Alonso".

Resulta novedosa y actual porque constituye un programa educativo cubano orientado a estimular el desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia; que capacita a los diferentes agentes educativos, y brinda los medios materiales con los cuales trabajar.

Sus resultados constituyen un aporte en el perfeccionamiento del Modelo Pedagógico de Atención Educativa Integral a niños con diagnóstico de autismo y sordoceguera, dirigido por el Dr. Santiago a Borges y a la prevención y atención integral a niños de 0 a 6 años con necesidades educativas especiales, particularmente autismo, dirigido por la Dra. Gudelia Fernández.

Bibliografía

- Addine , F. y otros, Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje, material impreso, IPLAC, La Habana, 1998, Pág. 22
- _____ Compilación, Didáctica :teoría y práctica , 2007, Pág. 60
- Álvarez, A. Y Del Río, P.” Educación y desarrollo: La Teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo
- Próximo. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A.: Desarrollo psicológico y Educación II. Madrid.Alianza.
- Álvarez de Zayas. C. Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. ANDRE VOISIN. MES. 1989.
- Álvarez de Zayas, C. M.: La escuela en la vida. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana,1999. (pág.141)
- APA. : DSM – IV. Manual Psiquiátrico y Estadísticos de los Trastornos Mentales. Masso, S. A. 1997.
- Añorga, J y otros. Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico. Edit. Universitaria. LaHabana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4.

- Arbea, L. y Col. Una escuela para Juan. Respuesta educativa para alumnos con retrasos graves en el desarrollo. Artículo publicado en Revista Psicología Educativa. Volumen 1. España. 1999
- Arnaiz, P. “El PCC: Autismo y atención a la diversidad”. Universidad de Murcia, 1995.
- Bedia, R y Riviere, Á. “Conducta de juego y expresiones emocionales de niños no verbales en una situación natural de intervención”. Universidad de Salamanca. 5to Congress Autism - Europe.
- Bell, R. “En torno a la comprensión socio – histórica – cultural de la pedagogía especial.
- _____Musibay, I. Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos. La
- Habana: Editorial Pueblo y Educación. (1997).
- _____.Sublime profesión de amor .(1997) Pág. 17
- _____y López, R. Convocados por la diversidad. Pueblo y Educación. 2002
- _____Educación vs exclusión. Editorial. Pueblo y educación. Ciudad Habana. 2008
- Betancourt, J. Selección de temas de Psicología Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- (1992).
- Blanco P. A Introducción a la sociología educativa. Editorial Pueblo y educación. 2001 Pág. 27

El desempeño profesional pedagógico del maestro en la atención educativa al niño con autismo

Dr.C Liudmila C Valle Arrabal (26)

*(...)en el empleo más venerable y grato,
en aquel dulce empleo de maestro
en que se sirve mejor a los hombres y se padece menos de ellos.*

JOSÉ MARTÍ

El Partido Liberal, México, 1887

Resumen

Este trabajo analiza los elementos distintivos que deben caracterizar el desempeño profesional pedagógico del maestro que atiende al niño con autismo. Estos parten de las invariantes identificadas en los fundamentos acerca de este proceso y las características psicopedagógicas y de la educación en el contexto de la atención educativa al niño con autismo. Las peculiaridades están en la actitud, las relaciones y el contenido de las funciones.

La educación como proceso social, adquiere a partir de la división de la sociedad en clases antagónicas, un carácter clasista. Será para las minorías hasta llegar al socialismo, sociedad en la que por ser equitativa, con igualdad de oportunidades y posibilidades, garantizará una educación para todos. Esto implica la atención a cualquier persona sin importar su edad, raza o cultura, condiciones físicas o intelectuales, como es el caso de las personas con autismo. Esta condición es un principio fundamental en la educación en Cuba, acerca de lo cual F. Castro Ruz (1980) señaló: *“Nuestra educación tiene un carácter universal; se ha creado, se ha constituido y se ha desarrollado en beneficio de todo los niños del país... tenemos que enseñarles a todos lo que se les pueda enseñar, ¡a todos y a cada uno de ellos! Ese es el principio”(...).*

El carácter universal constituye la premisa básica en la atención educativa al niño con necesidades educativas especiales, resultado de más de 48 años de trabajo que ha proporcionado a sus escolares, desde un enfoque cada vez más humanista, el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades y valores. La atención educativa al niño con autismo, concebida en esta educación, encamina sus acciones hacia una atención diferenciada, a partir de un diagnóstico profundo del niño y de su entorno y toma en consideración las ayudas y estimulaciones oportunas que cada cual requiere para promover su máximo desarrollo. Lo anterior es consecuente con el pensamiento de L. S. Vigotsky (1995) “*Nuestro ideal no es rodear de algodón el lugar enfermo y cuidarlo por todos los medios de las contusiones, sino descubrir la vía más amplia de su compensación*”(…).

Este modelo en Cuba rebasa los límites de la escuela especial y extiende sus influencias hacia todo el sistema educativo: círculos Infantiles, salones especiales para la educación general o educación especial y la vinculación parcial o permanente a aulas o a la escuela especial. Los maestros, en ellas, deben identificar fortalezas y necesidades, dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, para garantizar el desarrollo del niño y ofrecer una orientación a la familia coherente con las exigencias del modelo de escuela. Por consiguiente, debe demostrar preparación en los elementos teórico-prácticos acerca de cómo ofrecer atención educativa, conocer los procedimientos propios de su especialidad, hacerlos corresponder con los métodos del contexto educativo donde se desenvuelve y resolver los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la investigación.

Estas exigencias tienen un impacto directo en el maestro. El estudio de su papel en el contexto donde se desenvuelve es elemento necesario para guiar las transformaciones deseadas, por lo que el contenido de su desempeño profesional

es objeto de estudio en diferentes investigaciones. Por consiguiente resulta imprescindible partir de los fundamentos sobre los que se sustenta este fenómeno.

Consideraciones acerca del desempeño profesional pedagógico del maestro

Los vocablos que se emplean en la literatura para designar las definiciones relacionadas con el desempeño, se debaten y estudian por diferentes autores desde diversas ciencias particulares. Algunos, como: E. Blanco y M. Di Vora (1992); A. Roca Serrano (2001); M. V. Chirino Ramos (2004); G. L. A. Granados (2004); F. A. Pérez Álvarez (2009), parten de la categoría desempeño y lo denominan: desempeño profesional, desempeño profesional pedagógico o desempeño pedagógico profesional; otros autores, entre ellos: J. Añorga Morales (1995); A. Roca Serrano (2001), entre otros, la utilizan en sus definiciones y asocian el término a: capacidad, competencias o modos de actuación. En la diversidad de definiciones también puede apreciarse el desempeño como proceso, como resultado o como la integración de ambos.

Como consideración y por experiencia personal acuñaría el concepto de que es un proceso, que conlleva a determinados resultados, debido a que el desempeño profesional está dado por el accionar de un profesional en un contexto dado para cumplir un objetivo. En dichas acciones se generan intercambios entre los sujetos durante la actividad, lo que está inmerso en un proceso. El cumplimiento de los objetivos trazados permitirá un resultado tanto en la persona, como en el medio y en el sujeto que se influye.

Además, se identifica que los autores utilizan los términos desempeño profesional pedagógico o pedagógico profesional, por el nivel de prioridad que consideran. Todo ello permite razonar que el orden no afecta que ambos estén dirigidos hacia el mismo fin, lo que el significado cambia por la primacía que ofrecen. Por lo tanto, se entiende desde esta investigación, desempeño profesional pedagógico, al prevalecer el rol profesional; el contexto donde el sujeto se desenvuelve es lo que diferencia su actividad, que en este caso es pedagógica.

Se distingue en las definiciones del primer grupo de autores antes mencionados que las acciones a realizar por parte del maestro van dirigidas a cumplir una

función o un contenido de trabajo, lo cual constituye una invariante, sin embargo, no precisan cuáles son las funciones que debe cumplir el maestro y en consecuencia, se hace necesario puntualizar en ellas.

Las funciones del maestro en el contexto pedagógico

Al interpretar la actividad pedagógica profesional como un conjunto de acciones encaminadas al logro de un objetivo específico, se pone de manifiesto la comprensión de esta como un sistema funcional. Al respecto, autores como H. Valdés Veloz (2004); A. Blanco Pérez y S. Recarey Fernández (2004), entre otros, hacen alusión a las funciones del maestro.

H. Valdés Veloz (2004) señala como funciones de la actividad pedagógica profesional la instructiva formativa, la educativa, la orientadora, la desarrolladora, la cognitivo-investigativa y la movilizadora. A. Blanco y S. Recarey (Ibídem:11) declaran como funciones la docente metodológica, la investigativa y la orientadora. Se considera que estos puntos de vista no son contradictorios entre sí, sino que corroboran que en la actividad pedagógica profesional del maestro se relacionan determinadas funciones.

A. Blanco Pérez y S. Recarey Fernández (Ídem) realizan un análisis acerca del rol profesional del maestro en la dirección del proceso de dirección escolar y plantean que (...)“*las tareas del maestro se materializan a través de las funciones específicas, que no deben confundirse con aquellas que pueden haber sido asignadas por las instancias administrativas*” (...). Más adelante plantean que las funciones del maestro (...)“*son aquellas actividades (que incluyen acciones y operaciones) encaminadas a asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas básicas asignadas al maestro en su condición de educador profesional*” (...);

especifican que ellas son: función docente-metodológica, científica-investigativa y orientadora y declaran una aproximación inicial de lo que representa cada función.

Función docente-metodológica: Actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.

Función científica-investigativa: Actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del maestro.

Función orientadora: Actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido la función orientadora incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

Desde esta investigación se asumen estas tres funciones ya que integran en sí mismas los aspectos indispensables en el cumplimiento del rol profesional del maestro; en ellas se explican las relaciones esenciales entre lo metodológico, lo investigativo y lo educativo. El maestro emplea en el proceso pedagógico métodos y procedimientos, en función de las estrategias que organiza para su grupo, las cuales parten de la investigación sistemática del contenido que imparte y de las características individuales de sus escolares. En dichas funciones se evidencia la concreción del desempeño profesional pedagógico y el cumplimiento de ellas contribuye a lograr el fin de la educación.

Al tomar en consideración las definiciones consultadas y el análisis que de ellas se derivan, se identifican algunas invariantes o elementos comunes presentes en el desempeño profesional pedagógico, ellas son:

- Expresa la labor real del maestro, que se puede observar en las acciones, procedimientos y métodos que realiza cotidianamente.

- Se desarrolla en la actividad pedagógica profesional que se diferencia a partir del contexto en que se desenvuelve el maestro.
- Se concreta en el cumplimiento de las funciones docente-metodológicas, científica-investigativa y orientadora.
- Va dirigida a cumplir el fin de la educación.

Las deducciones anteriores permiten partir de la esencia del desempeño profesional pedagógico del maestro, lo que condiciona el camino a seguir para su transformación en la atención educativa al niño con autismo, sin embargo, existe poco tratamiento teórico relacionado con este proceso en dicho contexto.

Existen referencias de los trabajos realizados por A. Riviere (1997, 1998), H. Vega (1998) de España y los cubanos C. Soler (2002); R.L. Morejón (2009); C. A. Tamayo (2009); Y. Souza (2009) y S. Y. Demósthene (2010). En sus obras se reconocen aportes relacionados con el perfil del terapeuta que trabaja con este niño, la preparación del maestro en el área de la comunicación, la socialización, la conducta y la estimulación del aprendizaje y la propuesta de vías a utilizar en la superación a los maestros de otras especialidades, como parte del proceso de tránsito. No obstante, es oportuno señalar que los temas que se abordan se limitan a las áreas afectadas del autismo, por lo que es necesaria una visión más integral y abarcadora de este proceso.

Para ello es importante reflexionar sobre las características psicopedagógicas de este niño y las peculiaridades de su educación, elementos que particularizan el desempeño profesional pedagógico de este maestro.

Características psicopedagógicas del niño con autismo y su atención educativa

Los análisis de diversas definiciones, posibilitan tomar en cuenta que la persona con autismo presenta un trastorno generalizado del desarrollo que se manifiesta antes de los tres años de vida. Su principal característica se expresa en las alteraciones cualitativas en la socialización que afectan la comunicación y la conducta. No obstante, poseen potencialidades que necesitan ser estimuladas mediante la atención educativa para propiciar su máximo desarrollo.

Numerosos estudiosos extranjeros y cubanos, entre los que se destacan: A. Riviere (1998); I. Gómez (2005); M. T. García (2003); J. Tamarit (2007); R. L. Morejón (2009) y Y. Demósthene (2010), profundizan en las características psicopedagógicas de los niños con autismo. El análisis de las obras de estos autores y las vivencias prácticas personales, posibilitan enumerar las características psicopedagógicas de las personas con autismo que se concretan en:

Las particularidades en las relaciones sociales, consideradas lo esencial del trastorno, donde se evidencia, en mayor o menor grado y dificultades para establecer la relación con las personas y el entorno que le rodea. Esto está relacionado con la calidad en las relaciones sociales, las cuales se ven afectadas por el déficit, según algunos autores, para comprender y realizar actividades de comunicación social prelingüísticas que implican el empleo de gestos para compartir el interés con respecto a situaciones, objetos o personas. También inciden en el niño, las dificultades para empatizar con las personas, interpretar lo que otros sienten y reconocer que piensan.

Las actividades para desarrollar las relaciones sociales durante la atención educativa van a estar dirigidas principalmente a provocar motivación o aceptación de relación, incrementar las oportunidades de interacción con iguales y desarrollar habilidades sociales básicas. El maestro en la interacción debe tener en cuenta la creación de estrategias para lograr que el niño comience a tener en cuenta al adulto a partir de experiencias de relación eventuales entre sus propias acciones y las de las personas que los tratan, crear hábitos sistemáticos de relación, juegos circulares de interacción, refuerzo de la mirada espontánea y la respuesta a

órdenes sencillas. También es importante la enseñanza explícita para comenzar, mantener y terminar las interacciones y a ser flexibles, según Y. Demósthene (2010) se recomiendan juegos en los que necesiten esperar su turno y la interacción en lugares públicos donde deban hacer tiempo.

Las características anteriormente explicadas inciden en el desarrollo de las funciones comunicativas que principalmente dificultan la ejecución de acciones para comunicarse con espontaneidad, flexibilidad y fluidez. El lenguaje expresivo se caracteriza por su ausencia y en el caso que esté presente, existe ecolalia, inversión pronominal, neologismos, lenguaje poco funcional y espontáneo y limitaciones en la conversación. Está presente, como otra característica las deficiencias en la comprensión del lenguaje. Estas se presentan de forma variada, que pueden ir desde la ignorancia por completo del lenguaje, la comprensión de órdenes sencillas de forma mecánica sin asimilación o de manera literal y poco flexible, hasta niveles más altos, donde se entiende el discurso y conversaciones sencillas, pero con alteraciones en la comprensión del lenguaje metafórico, figurado o intencional.

La atención educativa para desarrollar la comunicación es fundamental. Los objetivos van dirigidos principalmente a estimular habilidades básicas de relación intencionada y atención compartida. El maestro debe propiciar actividades donde se estimule la utilización de acciones instrumentales por parte del niño hacia el adulto, para lograr algún objetivo, luego llegar a utilizar gestos con significado para llegar al empleo de palabras (habla signada). Se debe desarrollar el léxico y promover la construcción de oraciones no ecológicas, en este objetivo preferiblemente conviene utilizar recursos como la lectura de secuencias y la imitación de oraciones en situaciones cotidianas. Para desarrollar el lenguaje receptivo es importante que el maestro dirija su atención a la comprensión de

órdenes con el empleo de un lenguaje sencillo, coherente, claro y aplique actividades que implique la discriminación de situaciones temáticas ¿quién es?, ¿qué hace?

La insistencia en la preservación de un mundo sin cambios, es otra particularidad de las personas con autismo, pueden observarse conductas negativas en situaciones de cambio. Esta característica está asociada a los trastornos de la flexibilidad mental y comportamental que se expresan en dificultades específicas para emplear estrategias flexibles en la actividad cognitiva. Puede observarse las estereotipias motoras, la realización de rituales repetitivos, la obsesión y apego a objetos, comidas, acciones y contenidos, generalmente poco funcionales y alejados de intercambios sociales.

En la atención educativa se sugiere proporcionar orden en lo que rodea a la persona con autismo y disminuir gradualmente el apego a la invariabilidad del ambiente. Los procedimientos van dirigidos a la organización del tiempo y el espacio, la organización de actividades concretas, funcionales, naturales, de fácil terminación, en correspondencia con los intereses, y con una meta visible; además, establecer claves visuales (agendas visuales, pictogramas) y claves auditivas, que anticipen. También se sugiere la utilización de narraciones anticipatorias para aclarar los términos antes y después.

Las características psicopedagógicas planteadas pueden expresarse en menor o mayor grado lo que demuestra la diversidad que se presenta en el autismo, lo cual exige en el desempeño profesional pedagógico del maestro un profundo estudio, observación sistemática y un análisis de los posibles procedimientos para emplear. Estos procedimientos los resumen los investigadores A. Riviere (1998) el. Gómez (2005) en condiciones para la atención educativa a la persona con autismo en los diferentes contextos educativos, ellos son:

Ambiente estructurado y anticipable, procedimientos de anticipación y previsión de cambios ambientales, sistemas para el control y regulación de la conducta, sistemas de signos y lenguaje, experiencias placenteras de relación interpersonal, aprendizajes explícitos, condiciones de aprendizaje sin error, contextos y objetivos

individualizados, emplear alternativas para la comunicación, realizar actividades funcionales, utilización natural de las rutinas y del ejercicio físico en su tratamiento, el empleo del estímulo, la observación sistemática por parte del maestro y un tratamiento comprometido.

Implicaciones en el desempeño profesional pedagógico del maestro que atiende al niño con autismo

El maestro al participar en la atención educativa al niño con autismo no cumple solamente con el encargo de la actividad pedagógica profesional en la que participa sino que asume (...) *“un compromiso concreto como reflejo de la toma de conciencia devenida de este proceso”* (J. Añorga, 1999:3). Las características particulares de este niño, tanto en el área de la socialización como en la del aprendizaje, implican, por parte del maestro, una concepción filosófica del ser humano que le permita comprender las posibilidades de desarrollo de este niño y por lo tanto va a determinar su actitud ante esa realidad.

La concepción filosófica del desarrollo humano está sujeta a la concepción del mundo que tenga el individuo. En Cuba su base científica-teórica y política-ideológica es el marxismo-leninismo, lo que determina la línea de actividad de la sociedad en su conjunto reflejada en la política educacional del país, que se distingue básicamente por su proyección humanista y por la voluntad política de ofrecer verdaderas oportunidades para todos, por lo que se expresa en el modelo de escuela.

En el modelo pedagógico para la atención educativa al niño con autismo están reflejados los contenidos básicos y necesarios para emprender esta educación y la política educativa que se persigue con ellos. En él se evidencian los fundamentos psicológicos, filosóficos y pedagógicos en los que se sustentan, las características

del modelo, que incluyen, las diferentes modalidades de atención y los indicadores que deben cumplirse en cada una de ella, así como las direcciones de trabajo de la especialidad. El conocimiento por parte del maestro de dicho modelo es imprescindible para comprender el porqué está incluido un niño en determinado contexto y los objetivos generales que se persiguen con ello. Sobre la base del conocimiento surge la disposición, que va a constituir la fuente de la actividad del maestro como también la motivación para transformarse.

Un aspecto importante a considerar en la atención educativa, son las relaciones sociales que debe establecerse entre el maestro y el alumno, donde las características del primero entran a jugar un papel fundamental. La creación y el mantenimiento de un clima emocional afectivo favorable en correspondencia con las particularidades del niño con autismo, constituye una condición indispensable para favorecer la interacción social y lograr una atención que responda a sus necesidades. Para ello el maestro debe poseer características particulares, según diferentes investigadores: una madurez emocional y social (D.L. Holmes, 1990); empatía esencial con el niño (H. Vega, 1998); ser excelentes personas desde la ética y la empatía (J. Tamarit, 2007) y poseer potencialidades sociales específicas (L.J. Sosa Vega, 2006).

Anteriormente se ha planteado que la función docente-metodológica se identifica con los elementos metodológicos que debe dominar el maestro. G. García Batista y E. Caballero Delgado (2004) plantean que se garantiza con el dominio de los métodos, contenidos y procedimientos de la especialidad, así como lo educativo. Este aspecto revela el conocimiento de la didáctica general que debe poseer el maestro y principalmente la relación entre los componentes no personales de la clase.

Los autores mencionados exponen además que (...) “el maestro debe estructurar científicamente el proceso pedagógico vinculado directamente a la vida social, demostrando enfoque ideológico, unidad de lo afectivo y lo cognitivo, del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando, donde se exprese la unidad indisoluble entre la actividad y la comunicación” (G.

García y E. Caballero, 2004:16). Todo ello se corresponde con la aplicación y argumentación de los fundamentos psicológicos y pedagógicos de la educación, aspectos imprescindibles en la atención educativa al niño con autismo para explicar el por qué de las acciones que realiza y el camino a seguir en su atención, apartando todos los esquemas inadecuados que pueden aparecer durante su labor.

El niño con autismo puede recibir atención en diferentes contextos educativos a partir de la modalidad que tenga asignada. Así que el maestro debe dominar la metodología de los contenidos que imparte y su adaptación a partir del conocimiento de las características psicopedagógicas. La aplicación de los métodos y la metodología del contenido deben estar en correspondencia con los procedimientos, lo que exige comprensión de estos y, a su vez, fundamentar por qué se aplican. Y. Demósthene (2010) revela esta idea en los principios del programa educativo que propone y se considera que esta idea está presente en todo el proceso de atención educativa (...)“el diseño de las actividades a realizar con los niños con autismo, desde la estructuración del contenido y las acciones que contribuyan a la estimulación del desarrollo de la socialización desde la primera infancia, deben tener en cuenta los objetivos, métodos, medios y formas de organización establecidas por la enseñanza preescolar general y, otros específicos de la enseñanza de los niños con autismo” (...).

La función docente-metodológica también incluye la utilización de la tecnología como medio de enseñanza, debido a que en los últimos años esta juega un papel importantísimo. La computadora, la televisión y el video son elementos decisivos para acceder al currículum escolar, posibilitar la comunicación y facilitar la integración social. Sin embargo su utilización incorrecta puede intensificar las

dificultades del niño, es por ello que este debe ser un aspecto a considerar de manera particular, en los componentes de la clase.

En este sentido, en la atención educativa al niño con autismo, el maestro debe garantizar la participación plena, en igualdad de condiciones, conseguir la máxima utilización de los recursos tecnológicos y adaptarlos a las condiciones del niño. Dentro de este contexto, se fortalecen habilidades sociales y comunicativas que, a su vez, posibilitan las relaciones interpersonales y el reconocimiento de emociones. F. Tortosa Nicolás (2004) recomienda que las actividades que se desarrollen deben tener una preparación desde la concepción de las diferentes herramientas del software que posibilitan el desarrollo de las funciones cognitivas y un aprendizaje activo, donde destacan su versatilidad, flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones del estudiante.

La función científica-investigativa está presente en el desempeño profesional pedagógico de todo maestro en la escuela contemporánea, debido a que la sociedad actual ubica como componente clave para el desarrollo, el saber teórico, de ahí la necesidad de un maestro capaz de protagonizar la obra educacional desde la investigación. El principal líder de Cuba enfatiza en esta idea cuando dijo: (...) “concebimos al maestro (...) como un activo investigador (...) que toma partido ante los problemas y plantea soluciones desde el punto de vista de la ciencia y de nuestros intereses de clase” (Fidel Castro, 1997:5).

Se impone por tanto la investigación en educación, no solo como una forma de construir nuevos conocimientos, sino como una función profesional, un desempeño del maestro dirigido a la transformación del proceso pedagógico, al establecer una relación dialéctica entre atención educativa e investigación, los problemas de la docencia se resuelven por vía de la investigación y esta sin la docencia quedaría vacía sin problemas a resolver y sin contexto para la aplicación de los resultados de sus investigaciones. M. V. Chirino (2004) hace referencia a este proceso y lo denomina función científica-investigativa y refiere que esta se evidencia cuando el maestro es capaz de analizar críticamente su realidad educativa y llegar por la vía de la ciencia a nuevas alternativas.

Se considera, desde esta investigación, que la función científica-investigativa en el desempeño profesional pedagógico del maestro que atiende al niño con autismo posee el mismo contenido que la del maestro de diferente actividad pedagógica profesional, por lo que se comparten los contenidos que plantea M.V. Chirino (Ídem) los cuales se concretan en la identificación y jerarquización de las contradicciones que afectan el proceso, la fundamentación teórica de las soluciones y la introducción de los resultados en la práctica con vista a su transformación.

En la presente investigación se toma en cuenta que el ritmo de evolución en la sociedad moderna refleja la necesidad de incorporar en la función científica-investigativa, la utilización de la tecnología de la información y las comunicaciones como herramienta de trabajo. El maestro se enfrenta a nuevas formas de aprender y procesar la información que utiliza, por lo que debe recurrir a la tecnología como mediador del desarrollo, en la edición de materiales, la creación de presentaciones electrónicas y como medio de comunicación y de autosuperación.

Según A. Blanco y S. Recarey (2004), para que el maestro cumpla con su función orientadora debe organizar y planificar actividades que partan del diagnóstico de las características de los estudiantes, la elaboración y ejecución de las estrategias educativas y la evaluación del desarrollo alcanzado en los diferentes contextos educativos. En la atención educativa al niño con autismo estos aspectos también están contenidos como parte de la función orientadora, sin embargo es necesario incluir el conocimiento de los logros del desarrollo por edades para poder realizar un diagnóstico con calidad. Al respecto A. Riviere (1997) argumenta porqué es importante tenerlo en cuenta, (...) “si el autismo supone una desviación cualitativa importante del desarrollo normal, hay que comprender ese desarrollo para entender en profundidad qué es el autismo” (...).

Debido a la importancia que se le concede a la familia en la atención educativa al niño con autismo, es primordial considerar en la función orientadora este aspecto. Al respecto I. Campo (2004) refiere que (...) “particularmente en el caso de las personas con autismo la familia tiene un rol especial, pues constituye uno de los factores más relevantes en el éxito de las tareas educativas y terapéuticas”. El maestro en su desempeño debe ofrecer una orientación a la familia sistemática, acorde a las características del momento y establecer un vínculo de respeto, información y coordinación.

Las deducciones hasta aquí declaradas permiten definir el desempeño profesional pedagógico, en la atención educativa al niño con autismo, como las acciones que realiza el maestro en las que demuestra actitud política-ideológica y comportamiento en las relaciones sociales para asumir la atención educativa y cumplir con el contenido de las funciones docente-metodológica, científica-investigativa y orientadora, que exige la actividad pedagógica profesional en la que participa.

La actitud política-ideológica se encuentra implícita en el conjunto de conocimientos y convicciones que van a determinar la línea de actividad y la actitud que hacia la atención educativa al niño con autismo, mantiene el maestro. Son las acciones en las que demuestra una concepción filosófica del desarrollo humano y un dominio del modelo pedagógico para la atención educativa al niño con autismo que le permitan transformar positivamente su disposición y aceptación para atenderlo.

El comportamiento en las relaciones sociales expresa el proceso interactivo que se construye en las relaciones maestro-niño que dependen del intercambio y la colaboración, de la estabilidad emocional y de las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar adecuadamente una tarea de índole interpersonal.

La función docente-metodológica considera el grupo de acciones relacionadas con la planificación, orientación, ejecución, control y evaluación del proceso a partir de la aplicación y argumentación de los fundamentos psicológicos y pedagógicos, el

conocimiento de las características psicopedagógicas del niño con autismo, la aplicación de los procedimientos propios de la especialidad y la utilización correcta de la tecnología como medio de enseñanza.

La función científica-investigativa comprende las acciones del maestro relacionadas con la identificación y jerarquización de las contradicciones que afectan el proceso, la fundamentación teórica de las soluciones, la introducción de los resultados en la práctica con vista a su transformación y la utilización de la tecnología como herramienta de trabajo.

La función orientadora expresa las acciones que demuestran el conocimiento del diagnóstico integral del niño, la elaboración, ejecución y el rediseño de las estrategias educativas y la orientación a la familia.

El desempeño profesional del maestro es un proceso que se desarrolla en la actividad pedagógica y tiene como resultado el cumplimiento de determinados objetivos, que adquieren sus peculiaridades a partir del contexto donde realiza su labor el maestro.

El análisis de las características psicopedagógicas del niño con autismo admitió valorar los aspectos a considerar por el maestro y relacionarlos con su desempeño profesional pedagógico, lo que implica un maestro preparado en diferentes contextos y de posibilidades para transformarse. Por consiguiente, para mejorar su desempeño profesional pedagógico, deberá prepararse en los elementos teóricos prácticos acerca de cómo ofrecer atención educativa en el autismo, conocer los procedimientos propios de la especialidad y hacerlos corresponder con los métodos del contexto educativo donde se desenvuelve y resolver los problemas del proceso de enseñanza aprendizaje a través de la investigación. Todo ello a

partir de una disposición y características sociales propias que le faciliten la interacción con este niño y también del cumplimiento del contenido de su función docente-metodológica, científica-investigativa y orientadora.

Bibliografía

- Álvarez C. Escuela en la Vida. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 1998.
- Borges S, Campo I, Demósthene Y, Escalona E, Sosa JL, Valle L, et al. Modelo pedagógico de atención educativa integral a niños con diagnóstico de autismo y sordoceguera. Ciudad de la Habana, Cuba: Educación Cubana. MINED, 2009.
- Colado J Y Rionda H. El postgrado en el contexto de la Universalización de la Educación Superior. Revista digital Varona No. 47 Julio - Diciembre de 2008.
- Colectivo pedagógico de la escuela “Dora Alonso” y metodólogos del mined. La atención educativa integral a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes con formas cualitativamente complejas de expresión de su discapacidad (autismo). (Material digitalizado). Ciudad de la Habana, Cuba: Escuela “Dora Alonso”; 2004-2005.
- Caracterización de la carrera Licenciatura en Educación Especial. Ciudad de la Habana, Cuba: Ministerio de Educación, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Departamento de Educación Especial; 1990.
- García L. “Web 2.0 vs. Web 1.0”. BENED Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia. <http://www.uned.es/catedraunescoead/>. Pdf. 2007 [consulta: 2008, 30 de Julio].
- García M. Hacia el Perfeccionamiento de la escuela primaria. La Habana, Cuba: Editorial pueblo y Educación; 2001.
- García Y Caballero E. (compiladores). Profesionalidad y práctica pedagógica. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 2004.

- Gómez J. La consultoría ayuda para el perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional de dirección. (Material digitalizado). Ciudad de la Habana, Cuba: ISPEJV; 2007.
- González AM, Recarey S, Addine F. La dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje mediante sus componentes. En: Didáctica: teoría y práctica. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 2004.
- Hernández C. Programa de la asignatura: Caracterización de las necesidades educativas especiales complejas del desarrollo. Ciudad de la Habana, Cuba: ISPEJV; 2006.
- Martínez M. La filosofía de la educación en José Martí. Principios. Direcciones. Vigencia. La Habana, Cuba: ISPEJV; 2000.
- Medina M F. Estrategia de superación para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los profesores principales de matemática de los institutos politécnicos de Ciudad de la Habana. [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana, Cuba: ISPETP “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar”; 2010.
- Miranda O. Filosofía, ciencia y sociedad en Fidel Castro. La Habana, Cuba: Editorial Academia; 2004.
- Orosco M, Campo I., y otros. Consideraciones pedagógicas para la atención a niños con diagnóstico de autismo. La Habana, Cuba: Dirección de Educación Especial MINED; 2008.
- Parra IB. Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana, Cuba: ISPEJV. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Pedagógicas; 2002.

Una estrategia para la educación de la familia de los niños y niñas con autismo

Drc. C. Imilla Campos Valdés (27)

Resumen

La atención desde el escenario escolar a las familias de las personas con autismo en Cuba es muy joven, por lógica el estudio de las características de esta familia también. En este artículo se prioriza el valor de los contextos sociales; los recursos, apoyos, servicios para estas personas, así como a su familia desde su apreciación como mediadora del desarrollo integral de sus hijos que presupone desde el punto de vista práctico un salto cualitativo al proceso de formación de sus hijos sobre la base de sus necesidades y potencialidades.

La complejidad del mundo actual es indiscutible. La educación como fenómeno social es susceptible a los impactos que se producen en la sociedad y es un elemento fundamental para el pleno y sano desarrollo de la personalidad.

Una de las grandes conquistas de la Revolución cubana es la educación. Es meritorio señalar el inmenso esfuerzo y sacrificio que realiza el Estado cubano en la atención educativa a todos los niños¹ adolescentes y jóvenes, más aún a los que presentan necesidades educativas especiales. Sobre esta idea el Comandante en jefe Fidel Castro plantea..."nuestra Revolución no se ha de desentender ni de uno solo de sus jóvenes, ni de uno solo de sus niños, ni de uno solo de sus hijos..."²

¹De acuerdo con las normas publicadas, de la Real Academia de la Lengua Española- Madrid, 1990- en los adelante se utilizará solamente la marca de género con el masculino con el fin de facilitar la lectura, pero sin duda alguna siempre se estarán incluyendo ambos sexos cuando se haga referencia a padres, maestros, hijos, escolares, niños, etc.

²Castro Ruz F. Discurso por el XX aniversario de la enseñanza especial en cuba. Periódico Granma. Cuba. 2002.

Se aprecia por la idea anterior que la Educación Especial en Cuba tiene un desarrollo significativo, se organiza desde diferentes modalidades la atención a todos los que presentan en su desarrollo características especiales. Se prioriza desde todos los contextos sociales; los recursos, apoyos, servicios para estas personas así como a su familia, lo que proporciona que eleven su calidad de vida.

Ejemplo claro y evidente de lo que se plantea es el reto que asume la educación especial en la creación de escuelas para la atención a las personas con diagnóstico de autismo. El autismo es una especialidad muy joven en el campo de la Pedagogía Especial en Cuba, sin embargo, se trata clínicamente hace más de 50 años.

A pesar de las interrogantes que aún tiene la comunidad científica en cuanto a la etiología del autismo, la práctica demuestra que tanto a nivel mundial como nacional los principales resultados se obtienen en la educación... "Se considera la misma como la intervención más importante por ser esta la más integradora, más respetuosa con los derechos de las personas con autismo¹". La autora coincide con este planteamiento pues uno de los aspectos más relevantes en la actualidad en la educación a estas personas es la relación con la familia como eslabón esencial.

Según pedagogos y psicólogos cubanos, Castro P.L, Castillo S.M, Padrón A.R, García A, Gómez A.L, (2002)... "La familia junto a la escuela son las instituciones que inician la socialización del ser humano. Ambas tienen entre sus características

¹ Riviere A.

las de estar abiertas a las influencias recíprocas y cooperar entre sí”.¹ Esto demuestra la estrecha relación que debe existir entre estas dos instituciones sociales, donde los vínculos de jerarquía no están presentes, pero sí los de coordinación e interrelación.

Los psicólogos y pedagogos cubanos anteriormente mencionados también expresan “Es reconocida la importancia de la familia como institución social específicamente necesaria en la educación y formación de los niños y adolescentes. Las tradiciones cubanas muy entrelazadas con los valores de la cultura latinoamericana, conceden un lugar preponderante al valor familia, al cuidado y a la educación de los hijos”.² La autora de esta obra coincide con este planteamiento ya que en Cuba la familia y la escuela tienen un protagonismo indiscutible en la formación y desarrollo humano. Ambas instituciones están involucradas en el proceso formativo desde una posición activa, cada una tiene su responsabilidad legal y están comprometidas con la formación del hombre nuevo.

La familia es la célula básica de la sociedad, el primer contexto de vida y desarrollo. Constituye una de las principales agencias en la formación de la personalidad, y responde a transformaciones sociales. Es un sistema abierto y dinámico, los cambios que en ella se dan están influenciados por el desarrollo económico, político y social.

Particularmente en el caso de las personas con autismo la familia tiene un rol especial, pues constituye una de las agencias socializadoras más relevantes en la educación de estas personas. De aquí se deriva el papel fundamental que debe

¹Castro P.L, Castillo S.M, Padrón A.R, García A, Gómez .L. “Familia y educación de los hijos. Experiencias desde la escuela”. Sello editor Educación Cubana. Ministerio de Educación. Pedagogía 2009. Curso 56.pág 33.

²Castro P.L, Castillo S.M, Padrón A.R, García A, Gómez .L.” Familia y educación de los hijos. Experiencias desde la escuela”. Sello editor Educación Cubana. Ministerio de Educación. Pedagogía 2009. Curso 56.pág 1.

jugar la escuela en la Educación a la familia de los niños con autismo para poder enfrentar el reto que la vida les plantea y al cual le deben dar respuesta.

Los autores que han abordado el tema de la familia de los niños con autismo en el contexto internacional (Kanner 1946, Albanese, Koegel, Moes 1995, Riviere A. 1997, Martos J. 1998, Garza. J 2007, García. J, Fidalgo R., Fernández, M 2004, Tamarit J. 1998, 2003, 2007, 2008, 2009,) desde su surgimiento hasta la actualidad han variado los criterios en cuanto a las mismas influenciados por las corrientes psicológicas de cada etapa.

En la bibliografía consultada se encontró que existen materiales dedicados a la familia de los niños con autismo, en los mismos se abordan temas como: la vida diaria con su hijo, la relación con los hermanos, intervención sistemática en las redes familiares, atención terapéutica psicológica, la vida en el hogar... Es significativo destacar que estos trabajos se destinan a enseñar a la familia a como interactuar con sus hijos y no a la Educación a la familia desde la escuela, siendo la escuela un contexto lleno de potencialidades, donde más y mejores resultados se han obtenido con los niños con autismo. En la actualidad estudiosos del tema coinciden en que la familia es un factor muy importante en la educación de los niños con autismo.

En el contexto nacional diferentes investigadores han abordado la temática del autismo desde la pedagogía. Entre las investigaciones científicas se destacan Demósthene, Y. (2003), Morejón, L. (2009), Manssani, J. (2010). Las relacionadas con la familia de los niños con autismo son las de García. I. (1998) que propone una estrategia metodológica para mejorar la dinámica familiar en menores autistas, Campo I. (2005) elabora un manual de orientación a la familia para el desarrollo de la comunicación de los niños con autismo entre 2 y 5 años y

recientemente Leyva I. (2008) crea un modelo de educación familiar desde un enfoque de autodesarrollo para la socialización del niño con autismo. Estas investigaciones revelan el alcance que tienen los estudios sobre la familia de los niños con autismo en la comunidad científica cubana.

La experiencia de la autora del presente artículo en 15 años de trabajo en la atención educativa a los niños con autismo, unido a la profundización en la temática le permitió realizar una propuesta en el orden teórico y práctico para que la familia de los niños con autismo se sienta mejor preparada para cumplir con el rol que le corresponde en la educación de sus hijos.

Autismo: características generales. Caracterización de la población de la escuela Dora Alonso.

El término autismo proviene de la raíz griega autos, que significa “uno mismo”. El autismo no es un fenómeno reciente. “En el siglo XVIII los textos médicos describían casos de niños que no hablaban, que manifestaban un distanciamiento extremado y poseían habilidades memorísticas fuera de lo común. Pero no fue sino hasta 1943 que esa condición recibió el nombre.”¹

En ese año el psiquiatra infantil Leo Kanner, describe las características que compartían 11 niños que él había examinado entre 1938 y 1943. Estos niños tenían varias características en común, de las cuales la más notable era su extremo aislamiento del contacto humano, que comenzaba prematuramente durante el primer año de vida. Era tal la convicción de Kanner de que el autismo se hallaba presente desde el nacimiento, o apenas un poco después, que adoptó el término de *autismo infantil precoz*, algunos especialistas emplean el término de *autismo infantil*.

En el desarrollo histórico del autismo se destacan los autores Kanner (1943), Asperger (1944), Alpern, De Mayer y Barton (1961), Rutter (1962), Tustin (1979),

¹ Powers, Michael D. “NIÑOS AUTISTAS. Guía para padres, terapeutas y educadores”. Editorial Trillas, México 1999. Pág. 47

Lorna Wing (1981), Baron-Cohen, Leslie, Frith (1985), Peter Hobson (1989) Riviere (década del 80 y 90) Tamarit (década del 80-90-2010).

En la comunidad científica se han elaborado diferentes definiciones sobre autismo. Es significativo destacar que desde 1943 L. Kanner delimita en el autismo tres núcleos fundamentales: trastornos cualitativos de relación, alteraciones de comunicación y lenguaje, y falta de flexibilidad mental y comportamental. Núcleos que se mantienen como denominador común en las nuevas definiciones. En la actualidad se ofrecen nuevos elementos como son: que es un trastorno generalizado del desarrollo, tiene sus inicios en la primera infancia, antes de los tres años de edad.

La etiología aún se desconoce, aunque existe el consenso de los profesionales sobre el origen orgánico de la misma. Se plantea que son variadas las causas debido a la diversidad de síntomas y pronóstico. El autismo no afecta de la misma manera, ni se manifiesta de idéntico modo, su evolución es variable, todo depende de las características del sujeto y del contexto donde se desarrolla. Es encontrado en todo el mundo, en familias de cualquier condición racial, étnica y social. Se presenta con una frecuencia cuatro veces mayor en los niños que en las niñas. Es bueno distinguir que los principales resultados terapéuticos se han obtenido en el contexto educativo.

El desarrollo psicológico de las personas con autismo está regido por las mismas leyes y regularidades que las personas comunes, pero presenta sus peculiaridades. Refiriéndose a esta idea la autora comparte el criterio de Vigostky

cuando plantea “la historia del desarrollo es un proceso único por su naturaleza y diferente por su forma de transcurrir”¹.

El inicio del autismo antes de los tres años de edad tiene consecuencias significativas en el desarrollo de la personalidad de estas personas. La presencia de los llamados períodos sensibles del desarrollo en estas etapas de la vida, donde la sensibilidad que presenta el niño ante la influencia de diversos factores hace que este período de desarrollo se torne especialmente importante. Vigostky expresó con respecto a esta etapa de la vida del individuo “...es el período más saturado y rico en contenido, más denso y lleno de valor del desarrollo en general”². Sin embargo, en este período afloran las mayores dificultades de los niños con autismo, es el momento más dramático, los niños están más aislados, se dificulta el desarrollo del lenguaje, presentan más estereotipias, autoagresiones, tienen más alteraciones de conducta, emociones incomprensibles, menos destrezas funcionales de relación con las personas y las cosas.

El proceso de socialización está afectado de forma reveladora. Según Tamarit “los estudios que se han llevado a cabo en los últimos años coinciden en señalar que la clave de la profunda alteración que se da en el autismo es de naturaleza social. Esto no significa en absoluto que el origen sea social, significa que la manifestación básica y central del trastorno se observa en la competencia social de las personas que lo sufren, tanto a nivel de expresión de la propia conducta social como a nivel de la comprensión de la conducta social de los demás”³

La autora reafirma el planteamiento anterior pues son las dificultades en los comportamientos sociales y en la capacidad de entender los comportamientos sociales de los otros las características más notables en el proceso de socialización de los niños con autismo. Defiende el pensamiento Vigotskyano de que...” Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos

1

² L.S. Vigotsky. Obras Completas. Tomo 2. Capítulo 5. Pág. 114

³ Tamarit Javier. Comunicación y autismo. Claves para un logopeda aventurero.

veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico, primero entre la gente como una categoría intersíquica, después dentro del niño como una categoría intrapsíquica.”¹

Las personas con autismo tienen dificultades para “atribuir estados mentales a otros, por ejemplo, la capacidad de inferir lo que otro cree, independientemente de que esa creencia sea contraria a la de uno mismo”. Ellos no saben ponerse “en el lugar de otro”, “no comprenden a los otros” lo que trae como resultado dificultades en la interacción social. Estas dificultades tienen implicaciones afectivas y cognitivas, pues existe una unidad muy estrecha entre lo afectivo y lo cognitivo donde uno influye en el otro y viceversa.

Estas alteraciones sociales repercuten en el área de la comunicación y en la conducta. Una de las definiciones más recientes de autismo, es la elaborada por el psicólogo español A. Riviere que plantea, ... “se considera autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas o impredecibles; aquellas que viven como ausentes - mentalmente ausentes - a las personas presentes, y que por todo aquello se sienten incompetentes para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación.”²

Desde las primeras descripciones realizadas por Leo Kanner en 1943 sobre el autismo, quedó demostrado que las alteraciones en la comunicación y el lenguaje constituye una de las características centrales del trastorno. Sus resultados y los

¹Vigotsky, L. S. Historia de las funciones psíquicas superiores. Edit. Científico – técnica. Ciudad Habana. Cuba. 1987. pág. 161

²Riviere, A. Tratamiento del Autismo. Nuevas perspectivas. Instituto de Migraciones y servicios sociales, Madrid, 1997. pág. 20

estudios de comparación entre grupos realizados durante los años 60 y 70 (revisados por Riviere y Belinchón, 1981) evidenciaron: la existencia de alteraciones importantes en el desarrollo del lenguaje en todas las personas diagnosticadas con autismo, la extrema severidad y heterogeneidad de estas alteraciones, tanto en la modalidad expresiva como receptiva y la imposibilidad de identificar características exclusivas o patognomónicas del trastorno.

“Las personas con autismo presentan un trastorno generalizado del desarrollo desde la infancia temprana. Necesitan de acciones educativas dirigidas a los entornos y a ellos, de carácter permanente a lo largo de la vida, en correspondencia con las potencialidades y necesidades. Con el objetivo de que corrijan o compensen las alteraciones en la socialización, comunicación y conducta, que le permitan una relación emocional enriquecedora con adultos y coetáneos, así como la solución de situaciones cotidianas en el medio que les rodea. Campo, I. 2012

En la edad de desarrollo del lenguaje, el niño con autismo manifiesta diferentes conductas no apropiadas, se muestra aislado, excitado, no le interesan las personas, presenta dificultades en el juego, no tiene intención comunicativa, no desarrolla el lenguaje o bien lo adquiere muy perturbado, entre otras. Estas alteraciones en la comunicación repercuten en la regulación y control de su conducta.

En la literatura consultada se describen las características de la comunicación, la socialización y de la conducta de la siguiente forma:

Comunicación: A veces no saben expresar lo que desean, uso instrumental de palabras, ausencia de lenguaje oral, palabras sueltas, palabras sin sentido comunicativo, verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas, ecolalia, poco espontáneos, dificultades en el uso de los pronombres yo, tú; dificultades en la utilización y comprensión de los gestos, vocabulario limitado, cualidades de la voz variables, no siempre responden a la voz humana, comprensión literal y poco flexible.

Socialización: Dificultades para realizar juegos interactivos, evitan fijar la mirada en el rostro de las personas, dificultades para establecer vínculos afectivos, dificultades para la comprensión y el reconocimiento de expresiones faciales, dificultades para mirar lo mismo que mira el otro, no señalan algo interesante para que otros compartan experiencia sobre eso, ignoran temas de preocupación compartidos por la familia, fracasan en el establecimiento de amistades, evitan los abrazos, caricias y cosquillas; no juegan con sus iguales prefieren la soledad, no manifiestan ansiedad de separación, no tiene sonrisa social, dificultades en el comportamiento en lugares públicos.

Conducta: Resistencias a cambios, rituales, aleteo de manos y brazos, vueltas sobre sí mismo, balanceo, darle vuelta a los juguetes, agresiones y autoagresiones, rabietas, carreras sin metas, caprichos alimenticios, pasividad o hiperactividad, saltos constantes, movimientos de cabeza hacia los lados, risas y llantos sin motivo aparente, colocación de objetos en filas, insistencia en observar objetos de movimiento giratorio, preferencia por jugar con una parte de los juguetes, mirada periférica, apego a objetos, hipo o hipersensibilidad auditiva.

La Educación a la familia. Una mirada desde la institución educativa

La atención desde el escenario escolar a las familias de las personas con autismo en Cuba es muy joven, por lógica el estudio de la familia también. En sus inicios el autismo fue tratado clínicamente. Esta experiencia comienza en los servicios de psiquiatría infantil de los hospitales pediátricos Las Católicas, William Soler, Clínica del adolescente, Juan Manuel Márquez y Pedro Borrás. En el diagnóstico de las personas con autismo participaban diferentes especialistas como:

psiquiatras, pediatras, neurólogos, psicopedagogos... Los padres desempeñaban el papel de terapeutas bajo la dirección del psiquiatra a través de consultas externas. La atención psicopedagógica se brindaba en aulas hospitalarias o en algunos centros escolares especiales o regulares según las características del caso. Desde la escuela aún era insuficiente la experiencia para trabajar con estas personas.

La experiencia se inicia en la escuela para niños con Trastornos Emocionales y de la Conducta “Cheché Alfonso” porque allí radicaba el laboratorio de investigaciones en esa especialidad, dirigido por el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE). El mismo estaba integrado por especialistas de Salud Pública y de Educación.

La tarea fue un gran reto. Los especialistas que allí laboraban no contaban con la preparación y experiencia suficiente para trabajar con estas personas con autismo, se necesitaba bibliografía especializada, métodos, instrumentos. La realidad objetiva imponía la necesidad de superación de todo el personal docente, era sumamente importante prepararse desde el punto de vista teórico y práctico para realizar investigaciones que dieran respuestas a las carencias y necesidades existentes. En este proceso de preparación estuvo inmerso el Ministerio de Educación, el CELAEE y el Ministerio de Salud Pública.

La práctica diaria, unida al proceso de profundización en el estudio del autismo y los resultados alcanzados en el aprendizaje y el desarrollo personal de niños y adolescentes demostraron el papel relevante que juega la educación en el desarrollo de estas personas. Sobre la base del postulado que explica la relación entre la educación y el desarrollo formulada en el paradigma socio cultural demuestra que la educación de estas personas resulta realmente efectiva, alcanzando logros significativos en la esfera comunicativa, social así como en la regulación de la conducta de estos educandos.

Apreciar a la familia como mediadora del desarrollo integral de sus hijos presupone desde el punto de vista práctico al perfeccionamiento en la preparación

de estas para darle continuidad al proceso de formación de sus hijos sobre la base de sus necesidades y potencialidades.

En esta etapa las investigaciones realizadas relacionadas con el tema de familia se puede citar a la MSc. Ileana García (1998), Lic. Caterí Soler 2000. Dra Inalvis Leyva 2008. A partir de resultados obtenidos en la experiencia educativa y la realidad social la dirección del país incluye dentro de los Programas de la Revolución la creación de un centro para la atención a estas personas. Así es como surge la escuela “Dora Alonso” centro escolar especializado en la atención a niños, niñas y adolescentes con autismo; inaugurada el 4 de enero de 2002.

El conocimiento del autismo ha ido posibilitando cambios en la apreciación social del problema y de la forma de atenderse, incluyendo la movilización de factores sociales y condiciones para su eficaz tratamiento. La creación de la escuela posibilita atender a un mayor número de niños con autismo, estos se atienden a partir de los 2 años, las familias se incorporan a la vida laboral

En esta etapa se aprecia un cambio favorable en el tratamiento educativo, que está determinado por condiciones objetivas: una mayor preparación teórica y práctica de los profesionales, el aumento de la actividad científica, el aporte de las diversas ciencias y la propia concepción de la pedagogía especial, así como sus fines y principios que la sustentan y que exigen el continuo perfeccionamiento del tratamiento del autismo.

A través de investigaciones rigurosas sobre el tema Moes, 1995 (citado por Ángel Riviere 1997) demostró la existencia de patrones de depresión reactiva y aumento de estrés en las familias de las personas con autismo. En un estudio comparativo entre familias que tenían personas con diferentes discapacidades se obtuvo como resultado que las familias de las personas con autismo eran las más estresadas.

Los factores que relaciona son: dificultades para comprender lo que le sucede al niño, la naturaleza inherente culpógena del propio autismo, la dependencia constante entre los niños con autismo y sus padres, la dificultad para afrontar las alteraciones de conducta y el aislamiento, la falta de profesionales expertos, la limitación de las oportunidades y de relación que supone en un primer momento la exigencia de una atención constante.

Estrategia de la escuela para la educación a la familia de los niños con autismo

La educación a la familia de los niños y niñas con autismo se concibe como el sistema de acciones educativas intencionadas en la escuela para niños con autismo, que a partir de la identificación de sus particularidades y potencialidades, garantice la preparación permanente, participativa, y diferenciada, tanto de docentes como de las familias, según los roles que les corresponde desempeñar a cada uno, para que los padres y otros familiares estén en mejores condiciones de educar a los niños con autismo.

La educación a la familia de los niños con autismo desde la escuela tiene en cuenta importantes dimensiones, entre ellas:

- Relación docente – familia
- Preparación del docente
- Características de la familia
- Acciones educativas.

Se determinan tres elementos importantes de esta definición que se concretan como dimensiones: acciones educativas intencionadas en la escuela, preparación del docente y preparación alcanzada por la familia, cuyos indicadores se explican a continuación.

La dimensión acciones educativas intencionadas en la escuela se establece como el proceso conscientemente planificado que se desarrolla en la escuela con los docentes y las familias, sus actividades y relaciones entre los participantes, encaminados a potenciar la función educativa de la familia del niño con autismo, a partir de sus potencialidades y necesidades.

La misma se concreta en los siguientes indicadores: vías de educación familiar que se utilizan, nivel de convocatoria a la familia para las actividades de educación familiar, frecuencia de las actividades de educación familiar, nivel de organización y desarrollo de las vías de educación familiar, comportamiento de la asistencia de las familias a las actividades de educación familiar y ambiente de relaciones escuela- hogar.

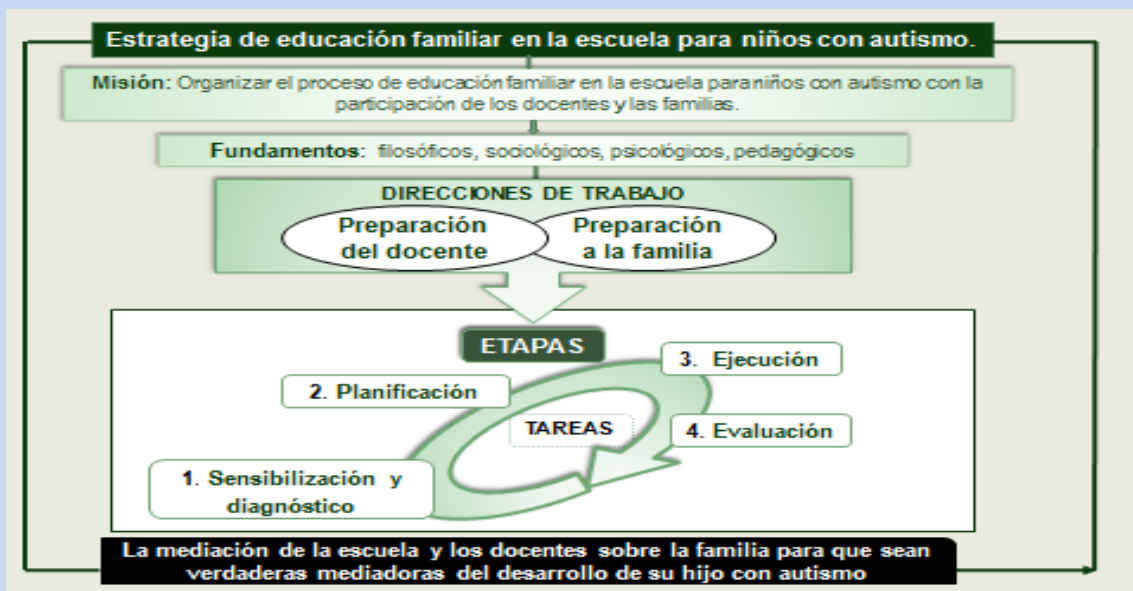
La dimensión preparación del docente se considera como un proceso planificado y sistemático para la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, diseñado sobre la base de un diagnóstico y dirigido a la preparación del docente para que participe de manera activa en el proceso de educación familiar que se desarrolla en la escuela.

Esta dimensión se concreta en los siguientes indicadores: dominio que tienen los docentes sobre los logros del desarrollo infantil por edades; las particularidades del desarrollo de los niños con autismo; las potencialidades y necesidades de las familias, las vías de educación familiar, así como nivel de participación de los docentes en las actividades de educación familiar.

Se determina como dimensión preparación alcanzada por la familia al conjunto de conocimientos y habilidades desarrolladas por la familia para enfrentar las situaciones de la vida diaria y contribuir a la educación del niño con autismo.

Se expresa en los siguientes indicadores: las manifestaciones de su interés por elevar los recursos cognitivos y afectivos; nivel de conocimiento que tienen sobre las particularidades de la etapa de desarrollo de su hijo y sobre las particularidades del desarrollo del niño con autismo. Dominio de los procedimientos para estimular en el niño las relaciones interpersonales, la comunicación, el control de la conducta, habilidades cognitivas y el autovalidismo.

Por tanto la estrategia que se propone constituye un conjunto de acciones educativas intencionadas, dinámicas y flexibles dirigido a contribuir al éxito del proceso de educación familiar desarrollado en la escuela para niños con autismo, con la participación de los implicados en su construcción, a partir de las potencialidades y necesidades diagnosticadas.



La aplicación de esta estrategia se distingue por un conjunto de cualidades que hacen que resulte flexible, previsor y desarrolladora.



Para concluir se puede señalar que resulta muy importante la sistematización de los antecedentes, logros y perspectivas del papel de la escuela en la educación a la familia de los niños con autismo.

Bibliografía

- Arbea, L. y Col.: “Una escuela para Juan. Respuesta educativa para alumnos con retrasos graves en el desarrollo”. Revista Psicología Educativa. Volumen 1. Madrid, 1999.
- Arés P.: “Mi familia es así”, Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1990.
- _____.: “Familia y sociedad”. Material digitalizado. Facultad de Psicología. Universidad de LaHabana. La Habana, 2002.
- _____.: “Psicología de la familia. Una aproximación a su estudio”. Editorial Félix Varela. La Habana, 2002.
- _____.: “Familia y convivencia”. Editorial Científico-Técnica. La Habana, 2004
- Arias, G.: “Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vigotsky”. Revista Cubana de Psicología. Volumen 16, número 3. La Habana, 1999.
- _____.: Conferencia impartida en el Taller Internacional Familia y Diversidad. CELAEE. La Habana, 2003.
- _____.: “Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico cultural”.Dados do Editor. Sao Paulo, 2004.
- Arnaiz, P.: “El PCC: Autismo y atención a la diversidad”. Universidad de Murcia. Ediciones Morata. Madrid, 1995.

- Brito, T.: “Escuela de educación familiar para la vida”. ISPEJV. Material digitalizado. La Habana, 2005.
- 24. _____, Padrón, A.R.: “La educación familiar: presencia en el cambio educativo de la secundaria básica”. ISPEJV. Material digitalizado. La Habana, 2006.
- 25. Campo, I.: “Manual de orientación a la familia para el desarrollo de la comunicación de los niños y niñas con autismo entre 2 y 5 años”. Tesis de Maestría. La Habana, 2005.
- 26. _____; Demósthene, Y.: “En un mundo de constantes relaciones sociales. ¿Cómo estimular a su niño con autismo?” UNICEF. La Habana, 2007.
- 27. Canal, B.; Ricardo y col. “El autismo 50 años después de Kanner (1943)”. Actas del 7mo congreso nacional de autismo. Amarú Ediciones salamanca. Madrid, 1993.
- Rabelo, V., Chkut, T., Escalona, E.: “La atención educativa integral a niños con formas cualitativamente complejas de expresión de sus discapacidades”. En Curso pre-evento. Congreso Educación y Pedagogía Especial. MINED. La Habana, 2006.
- 131. Riviere, A.: “Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la Zona de Desarrollo Potencial” Rev. Infancia y Desarrollo. Madrid, 1984.
- _____: “Curso 1 y 2 sobre autismo”. Material digitalizado. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 1997.
- _____, Belinchon, M., Pfeiffer, A., Sarría, E. y Otros.: “Evaluación y Alteraciones de las Funciones Psicológicas en Autismo Infantil”. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid, 1988.

- _____ y Martos, J.: “Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas”. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Madrid, 1997.
- _____.: “Tratamiento y definición del espectro Autista: Relaciones Sociales y Comunicación”,en: “El tratamiento del Autismo”. Nuevas perspectivas, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales,Secretaría General de Asuntos sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO)Madrid, 1999.
- Valle, A.: “Modelo para obtener una estrategia pedagógica”. Material digitalizado. ICCP. La Habana, 2007.

La atención educativa de los escolares extranjeros que reciben los servicios del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE)

Dr. C Caridad Rosario Zurita Cruz (28)

Resumen

En Cuba, constituye una prioridad en el desarrollo social y científico el perfeccionamiento del sistema de acciones, dirigido a elevar la calidad de vida y la educación de los niños, los adolescentes y los jóvenes. Estas acciones se extienden por América Latina y el Caribe, a través del Centro de Referencia Latinoamericano (CELAEE) institución que coordina el intercambio y el desarrollo de la Educación Especial. Los resultados que se exponen en esta experiencia pedagógica responden al Programa Ramal N° 2: Educación Especial, específicamente al Proyecto de “Diagnóstico, Diversidad y Potenciación del Desarrollo”.

Desde el año 1992 hasta 2010, el CELAEE ha brindado una atención educativa a 174 niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, de 34 países. Se constata en la práctica educativa la necesidad de perfeccionar los servicios de atención educativa que reciben estos escolares, aspecto que constituye el problema científico de la experiencia pedagógica.

El Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE) es una institución de coordinación que promueve el intercambio y el desarrollo de la Educación Especial en América Latina y el Caribe. Fue fundada por acuerdo de los participantes en el Congreso de Pedagogía 90, celebrado en Cuba.

Es un centro autorizado hacia el desarrollo de investigaciones, a la aplicación de diferentes vías de educación posgraduada y se incluye como objetivo además de esta institución los servicios de atención asistencial dirigida a elevar la calidad de vida y el desarrollo de los niños, los adolescentes y los jóvenes extranjeros.

En la presente experiencia se define como atención educativa a los servicios asistenciales que reciben los escolares extranjeros. La autora considera que la atención educativa es el conjunto de acciones, ayudas y recursos, utilizados por los adultos mediadores que promueven el desarrollo integral de los niños, los adolescentes y los jóvenes extranjeros. Dentro de estas acciones se encuentran las de: evaluación, diagnóstico, tratamiento, escolarización, orientación, seguimiento y el adiestramiento en planes de estimulación integral; además, las relacionadas con la revisión de los exámenes clínicos complementarios, los ajuste y revisión de prótesis.

Estas acciones responden a la política trazada por el Ministerio de Educación de la República de Cuba, a los resultados científicos obtenidos en los 19 proyectos asociados al Programa Ramal N° 2, específicamente al Proyecto de Diagnóstico, Diversidad y Potenciación del Desarrollo, y a las aportaciones de las tesis de maestría y doctorado.

En las investigaciones realizadas por: Arias G., 1999; Solé M.,1990;Torres M.,1995; Nieves L.1995; López J., 1996; Siverio A.,1996; López R., 1998; Álvarez C. 2003; Akudovich, C. S.; y otros, se reconoce el proceso de diagnóstico, como premisa imprescindible para la atención educativa. En relación con esto la proclamación de la unidad del diagnóstico y la intervención garantiza la integralidad del proceso pedagógico, convirtiéndose en su concepción general. (Nieves L., 1995; López R., 1998; Arias G., 1999; y otros).

Los autores anteriormente señalados y la autora de esta experiencia, comparten la necesidad de tomar en cuenta las potencialidades en el diagnóstico del desarrollo del niño objeto de estudio, elemento señalado por Vigotsky, L. S. hace varias décadas atrás. Él expone sus postulados referidos a como la enseñanza conduce y guía el desarrollo, para ello propone, en la evaluación del estado del

desarrollo, tener en cuenta no solo las funciones que ya han madurado, sino también las que están en el proceso de maduración; no solo evaluar el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo.

Según Arias G. 1999¹. “El diagnóstico o determinación del nivel real del desarrollo del niño es una tarea necesaria e imprescindible en la solución de cualquier cuestión práctica de la educación, la enseñanza y la ayuda u orientación que sea necesario brindar a los niños, el control del curso normal de su desarrollo físico y psíquico o para el esclarecimiento de cualquier trastorno en el desarrollo”.

Se define pues al diagnóstico para la atención educativa: como un proceso de investigación permanente como punto de partida para la selección de las acciones, ayudas y recursos a utilizar por los adultos mediadores que promueven el desarrollo integral. En dicho proceso se identifican las necesidades y potencialidades del niño, adolescente y joven en su interacción con el entorno sociocultural, para prevenir e intervenir oportunamente desde una concepción potenciadora de su desarrollo, es decir, actuar oportuna y positivamente, para transformar a tiempo elementos desfavorables y potenciar los que actúan positivamente.

Es labor de los asesores técnicos del CELAEE, perfeccionar los servicios de atención educativa que reciben los escolares con necesidades educativas especiales de diferentes países, aspecto que constituye el problema científico de la experiencia pedagógica, que se expone a continuación.

Para dar respuesta al problema científico se traza como objetivo: diseñar una estrategia metodológica, para el perfeccionamiento e implementación en la práctica del modelo de evaluación, diagnóstico y seguimiento que reciben los escolares de diferentes países.

El proceder metodológico de la experiencia se estructuró sobre la base de *cuatro momentos*, el *primero*, dirigido al análisis de los antecedentes históricos y teórico-

¹ ARIAS; G. (1999). Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico - cultural. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. Soporte electrónico.

metodológicos que sustentan la atención educativa que reciben los niños, adolescente y jóvenes de diferentes países.

El *segundo* momento estuvo dirigido a la *caracterización del modelo actuante* de atención educativa que reciben los niños, adolescentes y jóvenes de diferentes países, a través de la sistematización de los resultados de las experiencias realizadas del 1992-2008.

La *elaboración de la estrategia metodológica*, ocupó el *tercer momento* de la investigación.

El *cuarto* momento de la investigación constituye la forma de evaluación de la estrategia; a través de la exploración empírica de factibilidad en la práctica.

Devenir histórico de la atención educativa que reciben de los niños, adolescentes y jóvenes en el CELAEE

El trabajo asistencial en el CELAEE a niños, adolescentes, jóvenes y sus familias de diversas latitudes del mundo, surge en el 1992, con el fin de brindar a la familia, orientación, recursos psicopedagógicos, partiendo siempre de un proceso de evaluación y diagnóstico de los niños con edad escolar.

En el año 2002 se comienza la atención a la infancia temprana, se comienza dentro del proceso de evaluación y diagnóstico, la aplicación del método de la observación en el contexto educativo. La evaluación se apoya de la intervención educativa que recibe el niño en la institución dentro.

A partir del año 2006 en la evaluación de los niños, adolescentes y jóvenes con autismo y con limitaciones físico-motoras, se incluyen en el proceso de evaluación y diagnósticos los especialistas de la comisión de apoyo de las escuelas especiales que atienden a estos escolares, quienes determinan por las

potencialidades y necesidades de los mismos si es necesario un período de atención educativa en el contexto educativo antes de concluir el proceso.

Caracterización del modelo actuante de atención educativa que reciben los niños, adolescentes y jóvenes de diferentes países, en el CELAEE

Definición conceptual de modelo

La revisión bibliográfica efectuada, demostró la existencia de numerosas definiciones de modelo utilizadas en el ámbito educativo cubano, la autora de esta propuesta retoma las aportadas por Valle, A. (2007) referidas al modelo de escuela, por ser el CELAEE una institución con fines docentes.

En el marco de esta investigación se asume lo planteado por los doctores Valle Lima y García Ojeda, quienes retoman lo esbozado por diferentes autores y definen el modelo... “como un sistema determinado de características, y funciones de la escuela como institución socializadora, y de los sistemas de relaciones y de actividades que en ella tienen lugar, así como las relaciones de la escuela con las estructuras superiores, la familia, la comunidad y la sede universitaria”¹.

Este autor formula además que el modelo de escuela es...“Una abstracción de aquellos elementos esenciales de la vida de la escuela determinados por la dirección de la transformación educativa que nos van a permitir, perfeccionar su funcionamiento como institución social”²

Retomando lo anteriormente planteado, la autora de esta experiencia pedagógica define para esta investigación como *modelo de atención educativa que reciben los niños, adolescentes y jóvenes de diferentes países*, como un sistema determinado de características, y funciones del CELAEE como institución socializadora, y de los sistemas de relaciones y de actividades que en ella tienen lugar, así como las relaciones de este centro con las estructuras superiores, las direcciones

¹ VALLE, A. (2008) Metamodelos de la investigación pedagógica. En proceso de edición. Cuba.

² VALLE, A. (2008) Metamodelos de la investigación pedagógica. En proceso de edición. Cuba.

provinciales de educación, la familia, la comunidad, el Instituto Latinoamericano y Caribeño, el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar y los Centros Universitarios Pedagógicos.

Se asume como *componentes esenciales del modelo* los siguientes:

1. Breve caracterización del CELAEE.
2. Objetivos.
3. Funciones del CELAEE.
4. Caracterización del modelo actuante de evaluación, diagnóstico y seguimiento que reciben los escolares de diferentes países
5. Caracterización de los niños, adolescentes, jóvenes y su familia atendidos por el CELAEE.

Los componentes anteriormente señalados nos permitieron *caracterizar el modelo actuante de atención educativa* que reciben los niños, adolescentes y jóvenes que asisten al CELAEE de diferentes países, ellos se convirtieron en las dimensiones e indicadores a medir en el diagnóstico de necesidades; con los cuáles se elaboraron los métodos empíricos con sus correspondientes instrumentos, entre los que se encuentran: el análisis de documentos (actas de reuniones, expedientes psicopedagógicos, resoluciones, entre otros), la observación y la entrevista.

Con la aplicación de los diferentes métodos aplicados se constata que el *modelo actuante de atención educativa* que reciben los niños, adolescentes y jóvenes que asisten al CELAEE de diferentes países, tiene como peculiaridad dentro de su sistema como componentes al modelo actuante de evaluación, diagnóstico y seguimiento. Se caracteriza según los componentes por:

1. Caracterización del CELAEE

El CELAEE ha acumulado una amplia experiencia en el campo de la Pedagogía y la Psicología Especial, ocupando un lugar especial la indagación por la vía científica de aquellas problemáticas que requieren una respuesta para elevar la calidad del sistema de influencias educativas, sobre la base de los logros alcanzados y en armonía con las tendencias más actuales del mundo contemporáneo

Cuenta con una planta docente integrada por prestigiosos profesionales que ostentan un alto grado científico y la máxima categoría docente, quienes realizan diferentes actividades de educación postgraduada, dirigida fundamentalmente a profesionales de los países de América Latina y el Caribe.

Otra esfera es el trabajo asistencial. Este proceso de investigación, ha estado a cargo de un equipo de especialistas con amplia experiencia en materia de un diagnóstico centrado en las potencialidades de los niños, su familia y sus entornos.

2. Objetivos.

- Perfeccionar el trabajo de Dirección del Programa Ramal N° 2 del MINED y la Mención de Educación Especial (EE) de la Maestría en Ciencias de la Educación de Amplio, así como el trabajo científico metodológico con las direcciones del MINED como vía expedita para la introducción de resultados.
- Contribuir a la implementación de la política cubana de educación especial y la de otros países al coordinar la participación de entidades y organismos nacionales e internacionales que se encargan de la atención a las personas con discapacidad.

3. Funciones del CELAEE.

Docencia posgraduada, cursos de actualización y perfeccionamiento docente (pregrado), intercambio profesional sistemático, trabajo científico, trabajo asistencial, asesoramiento docente-metodológico y a investigaciones, promoción y

desarrollo de eventos científico-metodológicos, compilación y difusión de la información científica.

Caracterización del modelo actuante de evaluación, diagnóstico y seguimiento que reciben los escolares de diferentes países

El trabajo asistencial del CELAEE es un proceso de investigación, integrado por un equipo de especialistas, que con carácter multi e interdisciplinario, ofrecen sus servicios avalados por una amplia experiencia en materia de un diagnóstico centrado en las potencialidades de los niños, su familia y sus entornos. Tiene como antecedentes el modelo de evaluación, diagnóstico, orientación y seguimiento (diagnóstico especializado) establecido por el Ministerio de Educación de la República de Cuba (MINED).

Se define el diagnóstico como: *“Un proceso que lleva a la identificación de las necesidades específicas de cada individuo tomando en cuenta su entorno, que precisa las áreas débiles y las fuertes (necesidades y potencialidades) siendo un proceso continuo de evaluación - intervención con una retroalimentación continua de esta evolución y con un enfoque psicopedagógico”* (Álvarez C.1998).

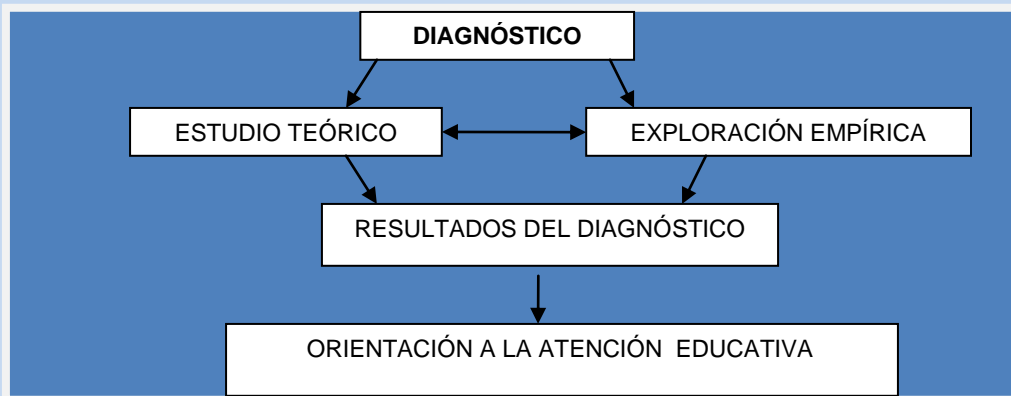
El proceso de evaluación y el diagnóstico que se realiza en la institución objeto de estudio implica: el establecimiento de objetivos, la recogida de información, el análisis, interpretación y valoración de los datos obtenidos, para tomar decisiones educativas respecto a los niños, adolescentes y jóvenes evaluados. En su fundamentación teórica parte de la filosofía marxista leninista, de la concepción materialista dialéctica del desarrollo, se apoya en los postulados del enfoque histórico- cultural de Vigotsky, L.S. y sus seguidores. Sus cimientos sociológicos revelan la necesidad de entender la atención educativa como un fenómeno de

carácter social, desde una posición humanista, pues defiende el derecho de todos a la educación.

Cumple con los siguientes principios:

1. Carácter preventivo, retroalimentador y transformador.
2. Enfoque dinámico, continuo, sistemático, multi e interdisciplinario, individual y multilateral.
3. Científico y objetivo.
 - Los objetivos generales del diagnóstico que expresan las metas principales que se pretende lograr están encaminados a:
 - Identificar las potencialidades de desarrollo.
 - Conocer los factores que dificultan, retardan o aceleran el aprendizaje.
 - Caracterizar cuáles de las necesidades de los niños, los adolescentes o los jóvenes son satisfechas durante el proceso y cuáles no.
 - Orientar a la familia en los aspectos necesarios para potenciar el desarrollo de sus hijos.
 - Determinar el nivel de progreso que alcanza el niño, el adolescente o el joven de acuerdo con los objetivos instructivos-educativos.

En la consecución de este fin, este proceso de evaluación, diagnóstico que se realiza en el CELAEE, se apoya en el modelo descrito por Valle, A. (2007), pero en su puesta en práctica se incluyó la atención educativa. El modelo se describe a continuación:



A diferencia del modelo de diagnóstico especializado establecido por el MINED, que comienza con la labor de orientación, seguimiento y el análisis de la caracterización, el proceso de diagnóstico del CELAEE, debe comenzar con la realización de un estudio teórico, análisis del comportamiento histórico del fenómeno, la historia de vida del niño, los modelos pedagógicos utilizados en su contexto social, los elementos de su cultura, entre otros.

Lo anteriormente expuesto determina: el objeto del diagnóstico (las necesidades a explorar), sus variables, dimensiones e indicadores, sobre esta base se seleccionan o confeccionan los instrumentos y su metodología, y se realiza un levantamiento de datos de forma abierta que puedan corroborar o no lo obtenido en el estudio teórico.

El diagnóstico en el CELAEE cumple con los tres momentos establecidos para este proceso, aspecto que constituye su:

- Preparación, organización y planificación (qué, quiénes, dónde y cuándo)
- Desarrollo de ese proceso (cómo y con qué).
- Culminación del proceso (para qué)

Estas etapas se concretan en el cuadro que aparece a continuación:

QUÉ	Desarrollo actual y potencial de los niños, los adolescentes, los jóvenes y su contexto social.
QUIÉNES	Equipo multi e interdisciplinario del CELAEE, la familia y los integrantes de las comisiones de apoyo al diagnóstico de las escuelas.
DÓNDE	En el CELAEE, contexto educativo, familiar y social.
CUÁNDO	A solicitud de la familia se elabora un programa, que responde a las características de su hijo.
CÓMO	<p>Evaluación social. Comenzamos con una caracterización de enfoque participativo e interventivo con la familia.</p> <p>Métodos empíricos generales utilizados por todos los especialistas: entrevista, análisis de documentos, consulta a especialistas, observación, análisis del producto de la actividad y el estudio de caso.</p> <p>Evaluación clínica. Estudios médicos complementarios.</p> <p>Evaluación psicológica (cualitativa y cuantitativa)</p> <p>Técnicas, Test, Metódicas.</p> <p>Evaluación del lenguaje y la comunicación.</p> <p>Evaluación pedagógica. Pruebas pedagógicas</p> <p>Evaluación psicopedagógica. Test de atención, test del ABC.</p> <p>Evaluación fisiátrica.</p>
CON QUÉ	Indicadores a medir incluidos en los diferentes instrumentos a aplicar, seleccionados sobre la base de sus necesidades y potencialidades.
PARA QUÉ	<p>Para realizar un diagnóstico descriptivo, explicativo, personalizado, colaborativo, tentativo y optimista.</p> <p>Definir las necesidades y potencialidades y brindar la atención educativa de forma oportuna.</p> <p>Prevenir los trastornos psicológicos fundamentalmente los afectivos que inciden en la comunicación como vía para el desarrollo integral.</p> <p>Determinar las estructuras de conocimientos, vincular la enseñanza de la lengua con la experiencia vital del evaluado, con las necesidades de su comunidad y sus intereses.</p> <p>Estructurar la atención educativa con los recursos, apoyos y ayudas que les garantice la posterior integración a su contexto social. Buscar un equilibrio entre las necesidades de los evaluados y las limitaciones de su entorno.</p>

Los diferentes métodos, metódicas, técnicas e instrumentos aplicados y valorados, permiten con posterioridad emitir un juicio de las regularidades del desarrollo y tomar decisiones sobre la modalidad de atención, los recursos, apoyos y ayudas que recibirá el niño, adolescente o el joven objeto de estudio.

Al culminar el proceso, los resultados se integran en un informe descriptivo, explicativo, personalizado, colaborativo, tentativo y optimista, donde se caracteriza a los niños, los adolescentes, los jóvenes y su contexto social sobre la base de sus necesidades y potencialidades.

Este documento es analizado con la familia, elemento que posibilita cumplir el carácter colaborativo del diagnóstico, como proceso comunicativo donde se intercambian ideas, se producen reflexiones, se utilizan recursos para propiciar el cambio de manejos educativos inadecuados de forma colectiva. Es el documento que conjuntamente con la ficha de matrícula autorizada por el MINED, es entregado ante el claustro docente de la escuela; a través, del método estudio de caso, constituyendo ésta acción la entrega pedagógica.

5.-Caracterización de los niños, adolescentes, jóvenes y su familia.

- Manifiestan necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, ratificadas por resúmenes clínicos emitidos por diferentes especialistas.
- Generalmente son niños que han recibido atención clínica, para la rehabilitación del lenguaje, área motriz, conducta y cognición.
- La atención educativa la han recibido en escuelas integradas, sin una adecuada atención a sus diferencias individuales.
- Los adolescentes y jóvenes manifiestan abandono pedagógico.
- En sentido general provienen de un contexto familiar con grandes expectativas, preocupado por búsqueda de alternativas para estimular el desarrollo de su hijo, aunque en ocasiones son sobreprotectores o seden la atención de su hijo a una nana.

Cantidad de niños, adolescentes y jóvenes atendidos por países desde julio del 1992 al 1 de octubre del 2008.

No	Países	Cantidad diagnosticados	No	Países	Cantidad diagnosticados
1.	Chile	6	19	Argentina	22
2.	México	26	20	Panamá	3
3.	Rep. Dominicana	5	21	Nicaragua	3
4.	Ecuador	17	22	Namibia	1
5.	Colombia	7	23	Paraguay	1
6.	Angola	4	24	Estados Unidos	2
7.	Guyana	1	25	Brasil	1
8.	Nigeria	1	26	Guinea Ecuatorial	1
9.	Salvador	2	27	Portugal	1
10.	Jamaica	1	28	Canadá	1
11.	Portugal	1	29	España	1
12.	Italia	4	30	Granada	1
13.	Argelia	1	31	Rusia	1
14.	Bolivia	7	32	Serbia y Montenegro	1
15.	Venezuela	40	33	Yemen	2
16.	Uruguay	3	34	Hondura	1
17.	Perú	4		TOTAL	176
18.	Argentina	22			

Como se evidencia en la tabla la atención ha abarcado países de Europa,

África, América Latina y el Caribe. Los países de mayor prevalencia en la atención han sido: primer lugar Venezuela con un total de 40, en segundo lugar México con un total de 26 y en tercer lugar Argentina con un total de 22.

Cantidad de niños atendidos con diagnóstico de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. Necesidades más significativas.

No	Necesidad educativa especial asociada a:	Cantidad diagnosticados
1.	Retraso Mental	83
2.	Autismo	27
3.	Parálisis Cerebral	17
4.	Audición	18
5.	Retardo en el Desarrollo Psíquico	14
6.	Trastornos del lenguaje y de la comunicación	9
7.	Trastornos afectivos conductuales	9

Al efectuar un análisis del trabajo realizado en el diagnóstico de las necesidades educativas de los niños, adolescentes y jóvenes atendidos, se constata que no

difieren de los datos estadísticos encontrados en los censos efectuados a nivel internacional y nacional; pues, es el retraso mental la de mayor prevalencia.

Resultados obtenidos en la caracterización del modelo actuante hasta el 2008

El estudio efectuado permitió constatar como potencialidad:

- El informe conclusivo del proceso de diagnóstico, su análisis con la familia y los docentes de las instituciones, estos últimos consideran que permite orientar la atención educativa hacia la estimulación del desarrollo de los escolares.
- Nivel de desarrollo alcanzado por los escolares constatado en las visitas de orientación y seguimiento.

Debilidad:

- Las dificultades para evaluar en las necesidades educativas más complejas (Autismo y Parálisis Cerebral) el nivel de socialización del evaluado, la utilización de la ayuda y la transferencia de la misma.
- Aún no son suficientes las acciones de seguimiento a la atención educativa que reciben los escolares con necesidades educativas especiales de diferentes países.

Los resultados de la caracterización del estado actual del objeto de estudio permitieron demostrar la necesidad de elaborar una estrategia metodológica que posibilite la preparación de los directivos y docentes de las escuelas implicadas.

Elaboración de la estrategia metodológica, para el perfeccionamiento e implementación del modelo en la práctica

Es importante señalar que la institución escolar donde se va a matricular el alumno, se selecciona primeramente en función del diagnóstico emitido y además por los resultados alcanzados por su colectivo docente en su práctica pedagógica, pues consideramos como un elemento fundamental las acciones educativas que va a recibir el alumno y su familia.

Se define estrategia metodológica al conjunto de acciones interrelacionadas y flexibles que partiendo del diagnóstico de necesidades y considerando los objetivos propuestos permite dirigir y organizar de forma consciente e intencionada la capacitación de los agentes educativos, sobre los elementos teórico-prácticos y actitudinales a tener en cuenta para el desempeño de sus funciones.

Objetivo general:

- Elevar la preparación de los docentes y directivos de las instituciones educativas donde reciben atención los menores extranjeros con necesidades educativas especiales.

Objetivos específicos:

- Contribuir a la potenciación del desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes extranjeros que reciben atención educativa en Cuba.
- Orientar a la familia y tutores en aspectos psicopedagógicos.

Formas de implementación de la estrategia metodológica.

Etapas	Tareas	Fecha
I. Etapa	Rediseño del modelo actuante Diagnóstico de necesidades	Septiembre y enero
II. Etapa	Planificación y ejecución de las acciones a realizar en el proceso de evaluación, diagnóstico, orientación y seguimiento.	Octubre a Mayo
III. Etapa	Evaluación de la estrategia diseñada.	Mayo a Julio

Organización y planificación del trabajo

Para satisfacer las carencias del modelo actuante relacionadas con la evaluación: de las necesidades educativas más complejas (Autismo y Parálisis Cerebral), el nivel de socialización del evaluado, la utilización de la ayuda y la transferencia de la misma. Se incluye en el modelo nuevos aspectos en los momentos: ¿Quiénes evalúan?, la comisión de apoyo al diagnóstico de esos centros, ¿Dónde? en el contexto educativo vinculando el diagnóstico y la intervención, ¿Con qué? utilizando como método fundamental la observación participante en un contexto de relaciones, es decir la inserción del niño, adolescente y el joven por un tiempo en el contexto escolar.

El diagnóstico de necesidades se implementará en dos momentos en el mes de septiembre y en enero. Las necesidades de superación de los docentes y directivos se obtendrán del resultado de la aplicación de diferentes métodos empíricos en las visitas efectuadas a las escuelas, aspecto que propiciará la selección de las principales temáticas a desarrollar en cada institución. En la segunda etapa de planificación y ejecución de las acciones, se elaborará el plan de superación metodológica trimestral en función del resultado del diagnóstico de necesidades. El plan de superación es flexible pues se rediseña en función de las necesidades manifestadas por los docentes y directivos de las escuelas.

La tercera etapa dirigida a la evaluación se realiza mediante la opinión de los directivos y docentes que coadyuva a mejorar y enriquecer las acciones.

Evaluación de la estrategia pedagógica mediante la exploración empírica de factibilidad en la práctica

La estrategia primeramente fue evaluada en un taller de análisis y reflexión en un grupo de estudio integrado por: 8 directivos de las escuelas involucradas, 3 profesores de la Universidad Pedagógica y 1 especialista del nivel provincial. El 100% evaluaron las acciones como muy positivas.

Resultado de la implementación de estrategia

Para la exploración empírica en la práctica se procedió por las *etapas* de implementación establecidas en la estrategia metodológica. Con el objetivo de constatar la factibilidad se implementó en dos cursos (2008-2009 y 2009-2010), se incluyeron todos los docentes y directivos involucrados en la atención educativa de los niños, adolescentes y jóvenes extranjeros.

La puesta en práctica de la estrategia permitió la tutoría, asesoría y consulta de tesis de maestría y doctorado relacionada con el tema de evaluación y diagnóstico, en las escuelas para educandos con autismo y limitaciones físico motoras, resultados que además enriquecen el modelo.

El programa de visita posibilitó orientar la utilización de diferentes métodos lo que viabilizó la evaluación del desarrollo integral del niño objeto de estudio; además en entrevistas efectuadas a los docentes y directivos se constató el nivel de satisfacción con relación a la preparación y la continuidad del mismo para cursos posteriores.

El estudio de los antecedentes históricos y teórico-metodológicos que sustentan la atención educativa que reciben los niños, adolescente y jóvenes de diferentes países, nos permitió constatar el perfeccionamiento de las acciones realizadas en el proceso de evaluación, diagnóstico, orientación y seguimiento a través de su historia.

La caracterización del modelo actuante de evaluación, diagnóstico y seguimiento que reciben los niños, adolescentes y jóvenes de diferentes países, a través de la sistematización de los resultados de las experiencias realizada del 1992-2008, posibilitó confirmar la necesidad de perfeccionar el modelo actuante de evaluación y diagnóstico (escolares con parálisis cerebral, con autismo) y las acciones de seguimiento a la atención educativa.

Estos elementos corroboraron la importancia de la elaboración de una estrategia metodológica, dirigida al perfeccionamiento e implementación en la práctica del modelo de atención educativa del CELAEE.

La estrategia fue validada positivamente por los directivos y su aplicación en la práctica permitió constatar cambios significativos en los indicadores evaluados, referidos a la evaluación, diagnóstico y seguimiento que reciben los escolares de diferentes países; el que requiere para su implementación de la preparación de los especialistas, docentes y directivos.

Bibliografía

- Álvarez, C. (1998). Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo. Alternativa en la validación de una metódica del cuarto excluido. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.
- Arias; G. (1999). Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico- cultural. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. Soporte electrónico.
- Akudovich, S. (2004). Fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona del desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental en e contexto del diagnóstico escolar. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas ICCP, La Habana.
- ----- (1998). Zona de desarrollo próximo como vía para el diagnóstico del retraso mental. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Educación especial. Ciudad de La Habana.
- Akudovichs S., Álvarez. C. (2006) .Evaluación, diagnóstico, prevención. Libro. Curso No.5.República Bolivariana de Venezuela .Maestría en Educación Especial, 2008. AKUDOVICH S. Y OTROS. Zona de desarrollo

próximo y su proceso de diagnóstico. Libro. Registro 1206-2005(MINED).Editorial Academia, La Habana.

- Bert, J. (2001).Estudio de las necesidades de capacitación y orientación de las familias de los niños con parálisis cerebral. Una propuesta para su satisfacción. Tesis presentada en opción al título académico de máster. Cuba.
- Campione, J. et.al. (1989). The zone of proximal development: Implications for individual differences and learning. En B. Rogoff y J. Wertsch. Children learning in the “zone of proximal development”. No 23. New Directions for Child Development. San Francisco, Jossey-Buss.
- Diccionario Aristos. Editorial Científico-Técnica. Edición cubana. 1985.
- López J., y López, m. López J. (1996) .La calidad de la educación en las primeras edades. CELEP. UNESCO. Revista Reflexiones, Cuba.
- López, R. (2002) De la “Pedagogía de los defectos” a la Pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en la Educación Especial.
- ----- (1995).Convocados por la diversidad. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p.40-69.
- Rico, P. et. al. (2000). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana. Soporte electrónico.
- Valle, A. (2008) Metamodelos de la investigación pedagógica. En proceso de edición. Cuba.
- VIGOTSKY, L.(1982). Pensamiento y lenguaje. Edit. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

- ----- (1989). Obras completas. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Zurita, C y López, M (2008) La educación y la pedagogía Especial en proceso de cambios. Redimensionamiento de la Educación Especial. El diagnóstico en la atención educativa. Curso pre congreso Educación y Pedagogía Especial.
- Zurita, C (2009) El proceso de evaluación y diagnóstico y la prevención educativa. Curso pre taller. La prevención educativa.
- Zurita, C. y Akudovich, S. (2010) El proceso de evaluación y diagnóstico desde una concepción integradora. Curso pre congreso Educación y Pedagogía Especial.

Relación de autores

- (1) **Santiago A Borges Rodríguez:** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Director del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- (2) **Moraima Orosco Delgado:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Directora Nacional de Educación Especial.
- (3) **Virginia Ester Ramírez Romero:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Asesora Técnico- docente del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- (4) **Eulalia Travieso Leal: Doctora en Ciencias Pedagógicas.** Profesora de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- (5) **Carmen Lidia Cobas Ochoa: Doctora en Ciencias Pedagógicas.** Asesora Técnico-docente del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- (6) **Aileen Díaz Bernal:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Investigadora del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.
- (7) **Lidia Milagros Navarro:** Máster en Educación Especial. Metodóloga del Ministerio de Educación que atiende el área de Dificultades en el Aprendizaje.
- (8) **Sonia Guerra Iglesias:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Asesora-Técnico-docente del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- (9) **Svetlana Anatolievna Akudovich:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora de Universidad de Ciencias Pedagógicas Rafael Mendive de Pinar Del Río.
- (10) **Iosmara Fernández Silva:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Metodóloga del Ministerio de Educación que atiende los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO) y la informática educativa para la atención a escolares con necesidades educativas especiales.

- (11) **Gudelia Fernández Pérez de Alejo:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora y Jefa de la Cátedra de Logopedia de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. De La Habana.
- (12) **Xiomara Rodríguez Fleitas:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Jefa del departamento de Educación Especial de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de La Habana.
- (13) **Caridad Hernández Pérez:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora del Departamento de Educación Especial de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de La Habana.
- (14) **Alicia Santaballa Figueredo:** Master en Educación Especial. Metodóloga del Ministerio de Educación que atiende el área de discapacidad visual.
- (15) **Delfina Caraballo González:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Psicopedagoga del Proyecto escolar Vilma Espín.
- (16) **Tatiana Ckout: Doctora en Ciencias Pedagógicas.** Metodóloga del Ministerio de Educación que atiende el área de discapacidad auditiva y la sordoceguera.
- (17) **Daysi Almenares Moreno:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Directora de la escuela William Soler, dedicada a la atención educativa de niños con sordoceguera.
- (18) **Marlén Triana Mederos:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Subdirectora Nacional de Educación Especial.
- (19) **Juana Bert Valdespino:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora de la Universidad Científico-Pedagógica Enrique José Varona.
- (20) **Leovigildo Ortega Rodríguez:** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Asesor Técnico –docente del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- (21) **Juana Betancourt Torres:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora consultante de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

- (22) **Yanelín López Rodríguez:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Decana de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- (23) **Esteban Tomás Ramírez Domínguez:** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Metodólogo del Departamento de Educación Especial de la provincia Granma.
- (24) **Elsa Escalona Basulto:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Psicoterapeuta Esc de Autismo Cheché Alfonso que atiende niños y niñas con autismo.
- (25) **Yaíma Demósthene Sterling:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Vicedirectora de la escuela Dora Alonso que atiende niños y niñas con autismo.
- (26) **Liudmila C Valle Arrabal:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora del Departamento de Educación Especial de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de La Habana.
- (27) **Imilla Campos Valdés** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Directora de la escuela “Dora Alonso” que atiende a niños con autismo.
- (28) **Caridad Rosario Zurita Cruz:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Asesora-Técnico- docente del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- (29) **Lic. Leslye Álvarez Rodríguez.** Licenciada en Educación Prescolar. Especialista en información científico pedagógica Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE)

El título que ahora presentamos, forma parte del esfuerzo en el plano científico y pedagógico de un grupo de profesores y especialistas cubanos por contribuir, con sus puntos de vista, resultados de investigaciones y reflexiones, al debate en torno a la contribución de la Educación Especial y sobre la atención a la diversidad en los proceso inclusivos.

El tránsito por este proceso de creación colectiva permitió integrar en la primera parte del texto los trabajos de diferentes especialistas siguiendo como eje sistematizador la dinámica de los procesos inclusivos para atender la diversidad en la escuela de hoy, desde posturas optimistas. En la segunda parte se abordan las especificidades de la atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

Compiladoras:
Edición y corrección:
Sonia Guerra Iglesias
Leslye Álvarez Rodríguez
Diseño: Yandy Ruiz Domínguez