



COLECCIÓN INTEGRACIÓN ESCOLAR

El Factor Humano en el Salón Integrador Padres, docentes y compañeros

9na Edición

Compilación de Artículos publicados
en Paso-a-Paso

Fundación Paso a Paso
Caracas - Venezuela
Mayo 2011

Paso-a-Paso 
Hacemos camino juntos

Colección Integración Escolar

El Factor Humano en el Salón Integrador Padres, docentes y compañeros Compilación de artículos publicados en Paso a Paso

9na Edición

Edita: Fundación Paso a Paso
Caracas – Mayo 2011

Los padres

- Pág. 4 Alternativas Pedagógicas para la Persona con Discapacidad Cognitiva
(Programa Empoderamiento de Padres, Colombia)
- Pág. 10 Elementos y estrategias que deben tomarse en cuenta para promover una mayor participación de los padres y las
madres (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México)
- Pág. 14 El Factor Padres como obstaculizador o facilitador del proceso de integración
- Pág. 15 ¿Contamos con los padres? (Revista Síndrome de Down, España)
- Pág. 17 Familias como Defensoras de la Inclusión (FUSDAI, Argentina)
- Pág. 18 ¿Dónde comienza la inclusión? Sobre el rol de la familia

El director y los docentes

- Pág. 19 Practicando la inclusión. Sugerencias para los directores del plantel. (Principal Leadership Magazine)
- Pág. 22 El papel del profesor en el salón (Corporación Síndrome de Down, Colombia)
- Pág. 28 Alternativas realistas para maestros integradores
- Pág. 31 La importancia de los docentes en los procesos de integración (Corporación Síndrome Down, Colombia)
- Pág. 35 Enseñar Sin temor al cambio (Ararú, México)
- Pág. 37 El Docente de Apoyo Educativo de cara a las políticas de inclusión social en América Latina
(UNED-Costa Rica)
- Pág. 49 Formando equipo: Definiendo roles y funciones desde el inicio del programa
- Pág. 51 Capacitemos al personal de la institución educativa para lograr una inclusión exitosa
(Inclusive Classrooms A-Z)
- Pág. 52 Factores que favorecen la Interacción Maestro-Alumno, Alumno-Alumno en un salón integrado
- Pág. 54 ¿Cómo podemos cambiar la actitud de aquellos miembros del profesorado que se resisten a cualquier cambio?
(Inclusive Classrooms A-Z)
- Pág. 55 La importancia del trabajo interdisciplinario. (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México)
- Pág. 59 Estrés e inclusión. (www.pedagobrasil.com.br)
- Fundación Paso a Paso – <http://www.pasoapaso.com.ve> – info@pasoapaso.com.ve

Pág. 65	Actitudes del profesorado (Polibea)
Pág. 71	La Carta de Denise (Inclusive Classrooms A-Z)
Pág. 72	Las creencias y actitudes del profesorado hacia las personas con Síndrome de Down
Pág. 73	Querida Miriam. Carta a una niña (Revista Síndrome de Down)
Pág. 75	Funciones de cada actor en el proceso de integración

Los compañeros

Pág. 77	Cómo desarrollar las relaciones entre compañeros (Corporación Síndrome de Down, Colombia)
Pág. 83	Conversando con los niños acerca de las discapacidades (The Parent-Educator Connection)
Pág. 84	Comentando la discapacidad (www.pacer.org)
Pág. 86	Facilitando el proceso de integración...evitando la soledad acompañada.
Pág. 87	Relaciones sociales y amistades entre los jóvenes con síndrome de Down en las escuelas secundarias
Pág. 95	Aprendizaje en la interacción
Pág. 98	La necesidad de estructurar las interacciones de comunicación entre los estudiantes con síndrome de Down y sus compañeros (Revista Síndrome de Down)
Pág. 108	Sobre el aprendizaje cooperativo (Integration Strategies for Students with Handicaps)
Pág. 110	Socios en el Aprendizaje...aprendiendo y trabajando juntos (Peer Education Partners, A program for Learning and Working Together)
Pág. 112	Técnicas del Buen Tutor (Peer Buddy Manual)
Pág. 113	Reglas de Oro para el Tutor (Peer Buddy Manual)
Pág. 114	Modelo de carta de autorización dirigida a los representantes de los tutores (Peer Buddy Manual)
Pág. 115	Deberes y Responsabilidades de un Tutor (Peer Buddy Manual)
Pág. 116	Tutoría entre pares: Actividad de entrenamiento
Pág. 118	La percepción de los jóvenes ante la discapacidad (Polibea)
Pág. 121	Los compañeros de clase
Pág. 122	Promover actitudes en la escuela

Alternativas Pedagógicas para la Persona con Discapacidad Cognitiva

Autora: Diana Patricia Martínez Gallego, Fonoaudióloga

Fuente: Programa de Empoderamiento de Familias con Hijos menores de 6 años con Discapacidad Cognitiva, por medio de la Capacitación. Guía para Padres

Editado por la Secretaría Distrital de Salud de Bogotá, en colaboración con la Corporación Síndrome de Down

Capítulo: Las Alternativas Pedagógicas para la Persona con Discapacidad Cognitiva

"Cada persona aprende si se le ofrece el entorno adecuado, se le anima y se le brindan oportunidades de aprendizaje" (Arnaiz, 1996).

La educación es un derecho que tienen todas las personas, sin importar su condición. En el caso de los niños con retardo mental, deben participar de programas específicos de intervención que ofrezcan las oportunidades necesarias para que además de adquirir conocimientos fundamentales para toda la vida, logren el desarrollo de sus habilidades.

Por lo tanto, el individuo con discapacidad cognitiva debe tener la posibilidad de educarse; la pregunta es en qué ambiente, de qué manera. Se presentan aquí dos alternativas: educación especial e integración al aula regular. Los programas educativos en cualquiera de los dos deben responder a la etapa de la vida en que se encuentra la persona desde que es bebé hasta que se desempeñe laboralmente, pasando por pre-escolar, escolar y vocacional, permitiendo el desarrollo de todas sus habilidades como caminar, comer solo, jugar con otros, aprender a leer y escribir, realizar operaciones matemáticas, respetar a los demás, etc.

EL PROCESO EDUCATIVO de la persona con retardo mental, en cualquier ambiente, debe tener en cuenta aspectos como:

1. La independencia y autonomía: poder desenvolverse solo (comer, vestirse, ir al baño, elegir y tomar decisiones).
2. El desarrollo de habilidades sociales y de valores (ser solidario, tolerante, compartir con otros niños, respetar a los demás, ayudar a otros y permitir ser apoyada).
3. El desarrollo integral del individuo en las áreas de comunicación, pensamiento, motricidad gruesa y fina (que aprenda a hablar, saltar, correr, pintar, dibujar, manejar las tijeras), el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas y la adquisición de conocimientos generales de acuerdo con su edad.
4. Intervención con objetivos de trabajo claros de acuerdo a las fortalezas y necesidades de cada persona.

Para reflexionar y completar...

¿Cree que su hijo con retardo mental debe tener la posibilidad de ser educado? ¿Por qué?

¿Qué entiende por "desarrollo integral"?

¿Qué le hace pensar que su hijo con retardo mental tiene capacidad de aprendizaje?

¿Cómo cree que puede participar en el proceso educativo de su hijo?

COMO EDUCAR UN HIJO CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

Actualmente, los individuos con retardo mental están aprendiendo más y desarrollando mejor sus habilidades, gracias a que se dan unas oportunidades diferentes y, en general, a que se espera mucho más de ellos. Los diferentes ambientes (casa, institución educativa, comunidad) son más concientes de la necesidad de brindar alternativas de aprendizaje y están apoyando su proceso educativo durante toda la vida.

El ser humano funciona como un todo y necesita desarrollar su potencial y adquirir una serie de habilidades físicas, cognitivas, y socio-emocionales que lo capaciten para comportarse de acuerdo con lo que el medio espera de él, es decir, lograr un DESARROLLO INTEGRAL.

¿Quiénes participan en el proceso educativo de la persona con retardo mental?

Fundación Paso a Paso – <http://www.pasoapaso.com.ve> – info@pasoapaso.com.ve

- El individuo con retardo mental
- La familia.
- La institución educativa.
- Los profesionales especializados.

Lo que se espera es que la persona con retardo mental logre formarse como un adulto capaz de:

- Sentirse bien consigo mismo y con los demás
- Enfrentarse a nuevos retos en la vida y afrontar las dificultades que se le presenten.
- Resolver y tomar decisiones por sí mismo, solo o con ayuda cuando sea necesario.
- Ser capaz de asumir su propia responsabilidad.

La participación de la LA FAMILIA en el proceso educativo de su hijo, cualquiera que sea la alternativa pedagógica, es fundamental. Es necesario que comprenda su papel protagónico y conozca como es su participación. La escogencia de la alternativa educativa del hijo es decisión de la familia, particularmente de los padres, y será más fácil en la medida en que ellos tengan un conocimiento real acerca de:

- Las habilidades y necesidades de su hijo.
- Lo que les ofrece la alternativa escolar.
- Sus propias inquietudes, necesidades, habilidades y capacidad de compromiso y participación en el proceso educativo de su hijo.

Por supuesto, la familia es el actor principal, que orientado por los profesionales, puede guiar el proyecto de vida del niño con retardo mental.

De allí que se necesite TRABAJAR EN EQUIPO, intentando unificar las características y la participación de cada uno de los sistemas involucrados en el proceso escolar.

- EL NIÑO como protagonista.
- LA FAMILIA como líder del proceso, un agente permanente y continuador.
- LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA (sea en educación especial o regular), que plantea el desarrollo de una propuesta pedagógica.
- LOS PROFESIONALES DE APOYO, que dan soporte y generan estrategias facilitadoras dentro del proceso, en el caso de que la propuesta sea la integración escolar.

Es claro que la familia es la que lidera el proceso educativo de su hijo y en esa medida debe desarrollar una serie de habilidades mínimas para lograr la participación dentro del equipo de trabajo:

1. Considerarse como líder del proceso.
2. Identificar sus propias fortalezas y necesidades.
3. Identificar las fortalezas y necesidades de su hijo con discapacidad cognitiva.
4. Participar como un miembro activo dentro del equipo de trabajo.
5. Tener claridad acerca de lo que desea para su hijo en el presente y el futuro (poder proyectarlo con su discapacidad cognitiva).

En el proceso educativo del niño, sea en una alternativa de integración o de educación especial, son necesarios unos pre-requisitos mínimos para apoyar y favorecer la participación del niño.

¿Cómo escoger la alternativa escolar?

La escogencia de la alternativa escolar es decisión de la familia, particularmente de los padres, quienes deben analizar cuidadosamente las fortalezas y necesidades de cada uno de los sistemas que participa. Durante este proceso de preparación han sido revisadas las habilidades del niño, la conceptualización teórica de la integración como alternativa pedagógica y la educación especial, las ventajas y desventajas o riesgos de cada una. Además, se han establecido las características que se deben observar dentro de las propuestas pedagógicas.

Para escoger la alternativa pedagógica es importante tener conocimiento de aspectos como:

- Identificar las fortalezas y necesidades de su hijo (lo que puede hacer bien y lo que le cuesta trabajo).
- Las habilidades y recursos familiares (participación activa de los padres en el proceso educativo de su hijo, posibilidad de apoyarlo en el desarrollo de sus habilidades, disponibilidad de tiempo para reuniones).
- Proyectar al hijo como una persona adulta (lo que espera que su hijo con retardo mental alcance, ayudarlo a crecer).

- Necesidades familiares (ubicación de la institución, recursos económicos, características de la institución).

Alternativas pedagógicas

EDUCACIÓN ESPECIAL

Se refiere al conjunto de recursos materiales y personales que disponen las instituciones para facilitar que todos los alumnos con algún tipo de discapacidad alcancen los objetivos establecidos, y sobre todo, su óptimo desarrollo personal y social.

En la educación especial, el personal es especializado en el manejo de las personas con discapacidad, las materias están adaptadas a sus necesidades y los recursos con los que cuentan son más adecuados a su situación particular. En los centros de educación especial el ambiente es más flexible frente a las dificultades de los alumnos con discapacidad, lo que hace que el nivel de exigencia baje; existe una mayor tolerancia de conductas que pueden presentar las personas con retardo mental (movimientos del cuerpo, llevarse los objetos a la boca, chupar dedo), así como al tiempo de trabajo, el cual puede ser menor. Los alumnos reciben apoyo puntual de parte de los profesionales en cada una de las actividades y se les presta mayor atención y se puede avanzar en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Los grupos de alumnos son reducidos, se da mayor apoyo para realizar desplazamientos, manejo de las pertenencias y útiles escolares, y comparte con otros alumnos con discapacidad sin tener una exigencia mayor con relación al desarrollo de las habilidades sociales.

INTEGRACIÓN ESCOLAR

La integración escolar es hacer uso del derecho que tienen todos los niños de recibir una educación. En el caso de los pequeños con retardo mental, se haría en una institución regular, junto a alumnos en su mayoría sin discapacidades, sin condiciones especiales para su caso, con programas académicos regulares. Es un proceso que implica trabajo en equipo y generar los apoyos necesarios para que sea exitoso.

Es una propuesta exigente tanto para la familia como para el niño y la institución educativa que asume el proceso de integración. Indudablemente se presentan más riesgos al enfrentarse a un ambiente que le hará mayores exigencias a nivel social y de comportamiento a la persona con deficiencia cognitiva.

EDUCACION ESPECIAL	INTEGRACIÓN ESCOLAR
Ambiente protegido y organizado.	Mayor desarrollo del proceso de socialización.
Menor exigencia a nivel social.	Ambiente regular exigente con relación a las demandas que le hace al individuo.
Mayores posibilidades de desarrollar aprendizajes en lecto-escritura y matemáticas.	Mayores riesgos en un ambiente menos controlado y lleno de estímulos.
Profesionales y recursos especializados.	Desarrollo de mayor capacidad para solucionar problemas.
Menos riesgos y mayor atención de los adultos.	Desarrollo de habilidades de juego.
Ofrece una adecuada intervención para individuos con deficiencia cognitiva que presentan mayores necesidades educativas o problemas severos de conducta.	Mayor desarrollo de las habilidades de independencia.
Posibilidad reducida de compartir con niños promedio.	Participación activa y permanente de la familia.
Menores posibilidades de desarrollar habilidades de independencia y autonomía (cuidado de sus pertenencias, ejecutar actividades solo sin el apoyo del adulto).	Necesidad de brindar apoyos pedagógicos y terapéuticos adicionales al individuo.
	Mayor exigencia con relación a la preparación de los sistemas: familia, institución educativa, comunidad en general.
	Necesidad de trabajo en equipo. Difícil lograr el manejo de problemas de conducta.

	Difícil lograr el manejo de problemas de conducta.
	Mayor exigencia académica, necesidad de realizar adaptaciones.

La integración como alternativa pedagógica

- Es un derecho que tienen las personas con discapacidad (ley 115, decreto 2082).
- Requiere una postura y actitud coherentes.
- Respeta la diferencia.
- Parte de una equidad de oportunidades.
- Requiere de ambientes flexibles.
- No pretende nivelar.
- Se realiza a partir de un trabajo en equipo.
- Se plantean logros a nivel social y académico.

¿Por qué es valiosa la integración?

- Porque favorece la formación de valores (tolerancia, respeto, solidaridad, etc.) en los diferentes entornos (familia, institución educativa y comunidad en general).
- Porque favorece el desarrollo de mayores habilidades sociales y de solución de problemas en la persona con deficiencia cognitiva.
- Porque promueve el desarrollo de mayores habilidades y estrategias pedagógicas en los docentes.

Aspectos que favorecen la integración escolar regular

DESDE LA FAMILIA

1. Lo asume como un derecho.
2. Conoce las fortalezas y necesidades de su hijo.
3. Conoce sus propias fortalezas y debilidades como familia.
4. Se considera miembro del equipo de trabajo.

DESDE EL SISTEMA ESCOLAR

1. Comparte la filosofía de la integración.
2. Tiene apertura hacia el trabajo en equipo.
3. Compromiso de las directivas.
4. Estructura organizativa.

DESDE EL SISTEMA DE APOYO (profesionales especializados)

1. Acompañan el proceso compartiendo su saber acerca de deficiencia cognitiva con los profesionales de la escuela y la familia.
2. Evita imponer estrategias al docente y tomar decisiones por la familia.
3. Respeta y valora el saber pedagógico del docente.
4. Valora los aportes de la familia.

DESDE EL NIÑO

Se hace referencia a las características mínimas del niño, que le permitan acceder al contexto escolar regular y que están determinadas por:

1. El desarrollo de la persona.
2. Su capacidad cognitiva y su edad.
3. El medio en el cual se desenvuelve, las exigencias que éste le hace y las expectativas que tiene de él.

Por supuesto, todos los contextos en los que el niño se desarrolla (familiar, escolar y comunitario) participan en el aprendizaje de estas habilidades.

Durante la etapa pre-escolar se observa que el niño pone al servicio de sus interacciones una serie de habilidades sociales y de independencia como: jugar con otros niños, iniciar y terminar actividades, ir al baño, alimentarse y manejar hábitos de aseo por sí solo. En

la etapa escolar se verá enfrentado a la adquisición de aprendizajes formales tales como la lecto-escritura, las matemáticas, el desarrollo de habilidades sociales, valores y habilidades de independencia y autonomía.

Definitivamente, programas estructurados que ofrezcan los apoyos requeridos en cada una de las etapas de la vida de una persona con deficiencia cognitiva, favorecerán su desarrollo y el cumplimiento de los logros propuestos. Así se facilitará la transición de una etapa a otra.

Habilidades del niño

Existen unas habilidades mínimas requeridas en el niño con discapacidad cognitiva que facilitan el proceso de integración: habilidades sociales y de interacción, habilidades comunicativas, de independencia y autonomía, y habilidades básicas para el aprendizaje.

HABILIDADES SOCIALES Y DE INTERACCIÓN

Son aquellas conductas que le permiten a una persona establecer relaciones adecuadas, lo que supone el desarrollo de una serie de conductas cognitivas, comunicativas y socio-emocionales para comportarse e interactuar de manera apropiada y competente en su entorno.

Para vivir en sociedad, las personas con discapacidad cognitiva deben alcanzar un nivel de competencia en la interacción social, deben aprender a comportarse en el mundo exterior y a relacionarse con otros, aprender a respetar los derechos y las propiedades de los demás, hacer valer lo propio, respetar la conducta de los miembros de la familia y de la comunidad en la cual viven. Si saben comportarse en sociedad, sus interacciones serán acertadas y productivas tanto para ellos como para los demás.

HABILIDADES COMUNICATIVAS

Se refiere a las capacidades que tiene una persona de comprender y expresar de manera adecuada deseos, sentimientos, emociones y opiniones para ser comprendido por otros. Los individuos poseen una intención comunicativa inicial y manejan códigos verbales, gestuales o alternos, los cuales deberán utilizar apropiadamente en un contexto determinado.

HABILIDADES DE INDEPENDENCIA

Se entiende como el desarrollo de una serie de conductas básicas de independencia y autonomía, que le permiten a una persona valerse por sí misma, sin requerir el apoyo de otros.

HABILIDADES BÁSICAS PARA EL APRENDIZAJE

Son aquellas conductas que debe adquirir un individuo para asimilar y generalizar los conocimientos. Estas conductas son: imitación, atención y control instruccional.

- Imitación: es la posibilidad de un individuo de reproducir en forma generalizada una determinada conducta a partir de un modelamiento adecuado.
- Atención: conducta que le permite a una persona lograr cualquier aprendizaje y asimilar los estímulos que provienen del medio ambiente.
- Control instruccional: se define como la conducta que se produce al escuchar y comprender una instrucción verbal determinada.

Para la adquisición de todas estas habilidades, el niño con discapacidad cognitiva debe participar en programas o intervenciones estructuradas dadas a través de la estimulación adecuada, que respondan a sus necesidades, ya que éstos favorecen su desarrollo y lo preparan para continuar su proceso educativo.

Durante la etapa escolar, el niño con discapacidad cognitiva debe lograr una serie de conductas específicas y sus aprendizajes deben tener un fin orientado hacia el futuro y los requerimientos de su vida laboral y social en general. Se busca que la persona con deficiencia cognitiva en la edad adulta sea autónoma, independiente y eficiente en las actividades que asuma.

Habilidades para entrar al preescolar

Las conductas básicas propuestas para favorecer la transición al preescolar de un niño con deficiencia cognitiva son las siguientes:

HABILIDADES DE INDEPENDENCIA

1. Comer solo utilizando los cubiertos.
2. Avisar cuando siente deseos de ir al baño.
3. Vestirse y desvestirse independientemente.

HABILIDADES COMUNICATIVAS

1. Establecer contacto visual cuando le hablan.
2. Expresar espontáneamente sus necesidades inmediatas (a través de señas, gestos y/o lenguaje oral).

3. Comprender y ejecutar una orden impartida verbalmente.

HABILIDADES SOCIALES Y DE INTERACCIÓN

1. Adaptarse apropiadamente a otros ambientes.
2. Relacionarse con adultos y con niños.
3. Compartir materiales y objetos con otros.
4. Tomar el turno.
5. Responder adecuadamente a las expresiones de aprobación y desaprobación (figura de autoridad).
6. Acatar las normas o reglas (70% de las veces).

HABILIDADES Y RUTINAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE

1. Iniciar y terminar una actividad.
2. Seguir una instrucción impartida verbalmente.
3. Cambiar de actividad al tiempo con sus compañeros.
4. Ubicarse en los espacios y desplazarse independientemente.

EJERCICIO PRÁCTICO INDIVIDUAL

A continuación encontrará una serie de preguntas que debe contestar en forma individual y luego serán discutidas con el grupo:

1. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que le encuentra a la alternativa de educación especial?
2. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que identifica en la alternativa de integración?
3. ¿Qué habilidades considera que debe tener como familia para apoyar el proceso educativo de su hijo?
4. ¿Qué temores tiene frente a las alternativas pedagógicas presentadas?

La educación de las personas con retardo mental está dirigida hacia el mayor aprovechamiento de sus capacidades y potencialidades, facilitándoles la mayor autonomía posible que les permita operar en su propio medio e incorporarse a la vida activa, laboral y social.

Elementos y estrategias que deben tomarse en cuenta para promover una mayor participación de los padres y las madres

Fuente: Seminarios de actualización para profesores de educación especial y regular.

Módulo cinco: Relación con padres y madres.

Elaborado por el personal académico de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, República de México

Redacción y selección de textos: Ismael García Cedillo, Iván Escalante Herrera,

María del Carmen Escandón Minutti, Luis Gerardo Fernández Torres,

Antonia Mustri Dabbah, Rosa Iliana Puga Vázquez.

Edita: Secretaría de Educación Pública, 1999 (México)

Nota: Sobre el Módulo cinco: Relación con padres y Madres

El objetivo de este módulo es el abordar la relación entre la institución educativa y los padres y madres de familia, concibiéndola como un apoyo insustituible para las acciones que realiza la escuela en su conjunto y para las actividades que desarrolla el maestro dentro del aula. Este tema es especialmente importante, sobre todo en el contexto de una escuela integradora, dado que consideramos que el agente educativo primario lo constituye la familia, pues establece las pautas básicas del comportamiento infantil y genera condiciones que favorecen o limitan el desarrollo de sus integrantes, lo que finalmente se reflejará en la escuela.

Para poder encauzar los esfuerzos cotidianos que maestros y padres realizan para la formación del niño, consideramos indispensable definir los elementos básicos que permiten darle un sentido a la colaboración entre ambos: las necesidades educativas especiales del niño, las actitudes de padres y maestros y las estrategias de intervención para la atención de las necesidades.

Las necesidades educativas especiales del niño

Un primer elemento para establecer las condiciones básicas de la colaboración entre padres y maestros la constituye las necesidades educativas especiales del niño. De la claridad que se tenga sobre estas necesidades depende fundamentalmente el tipo de relación que se puede establecer con los padres y su alcance y trascendencia.

El conocimiento sobre los problemas del niño supone contar con los referentes más completos en cuanto a las características de su desarrollo, lo cual obliga a conocer sobre sus antecedentes heredo-familiares, prenatales, perinatales y postnatales, primeros años de vida, manifestación de enfermedades, tratamientos postnatales, primeros años de vida, manifestación de enfermedades, tratamientos médicos y psicológicos, desarrollo motor, desarrollo del lenguaje, desarrollo emocional y social, primeras experiencias escolares, entre los más importantes.

Al integrar esta información se dan las primeras pautas de interacción entre maestros, especialistas y padres, ya que:

- Se profundiza en el conocimiento de las necesidades educativas especiales del niño mediante la aplicación de una valoración psicopedagógica.
- Se definen las implicaciones de tales necesidades para el desarrollo biopsicosocial del niño y para su formación escolar.
- Se buscan las posibilidades de atenuar o remediar los problemas identificados mediante procedimientos de intervención en distintos ámbitos (médico, psicológico y educativo).
- Se mejoran las expectativas de desarrollo futuro y gracias al diseño y aplicación en el aula de las estrategias pedagógicas más pertinentes para apoyar al alumno.

Para lograr lo anterior es imprescindible el permanente contacto con los padres, por lo que es necesario contar con su apoyo directo al menos para obtener la información básica indispensable. Lo más recomendable para este fin es la organización del expediente de los alumnos que permanentemente se debe actualizar, por lo que un sistema de seguimiento aplicado de manera sistemática posibilita satisfacer esta necesidad.

De manera especial se destaca el hecho de que, por lo general, existe un desconocimiento de la vida familiar de los niños, lo cual significa no tener referencias sobre la dinámica de las relaciones intrafamiliares, sus condiciones sociales, económicas y culturales, sus expectativas de desarrollo futuro, sus principales intereses, sus costumbres, sus problemas y preocupaciones y muchas otras cuestiones más que definen y caracterizan a la familia y al entorno familiar.

La cuestión a valorar en relación con la familia es que, en la medida que existe un mayor conocimiento de la misma, es más factible que las decisiones tomadas por la escuela para la educación de los niños integrados estén mejor fundamentadas y tengan más posibilidades de alcanzar el éxito. Asimismo, el conocimiento sobre la familia permite a maestros y especialistas calcular el tipo de intervención más adecuado que los padres, o alguno de sus integrantes puede tener para apoyar el proceso de integración.

Esto obliga a maestros y especialistas a mantener una cercanía con los padres y, en la medida de lo posible, con los miembros de la familia en general, lo cual se puede lograr por medio de reuniones en la escuela, pero también por las visitas que pueden efectuarse a los entornos familiares directos.

Sería un error concebir a la familia como un elemento pasivo, receptor y ejecutor de instrucciones emitidas por la escuela, los especialistas o los maestros. Hay que pensar que lo más importante en la relación con los padres consiste en explorar los alcances de la colaboración familiar mediante acciones concretas que se diseñen basándose en el conocimiento de las necesidades educativas del niño y de su entorno familiar, así como de las posibilidades reales de participación de los padres.

Actitudes de padres y maestros

Los maestros integradores deben tener presente que en cualquier familia donde haya un miembro con alguna discapacidad o con dificultades importantes para aprender y socializarse, pueden presentarse actitudes de distinta índole, incluyendo las reacciones emocionales extremas que cada miembro puede presentar.

Dudas, incertidumbres, escepticismo, apatía, temor al fracaso, por un lado; así como confianza en los resultados, seguridad en el éxito de la empresa, disposición para el trabajo, etc., por el otro, son sentimientos contradictorios que se manifiestan en el curso de las experiencias de integración, y los comparten padres y maestros. Es natural que se presenten y, por lo tanto, es necesario contar con los mecanismos que los contrarresten cuando puedan interferir en el proceso de trabajo o en la marcha de la intervención.

Pueden ser padres que aceptan la realidad y que son capaces de resolver las situaciones problemáticas. Estos padres tienen una imagen positiva de sí mismos y expectativas altas de la vida para sus hijos, incluyendo al niño con necesidades educativas especiales.

Otros, pueden estar disfrazando la realidad y son incapaces de reconocer las dificultades y necesidades que su hijo pudiera tener; generalmente se centran en encontrar una causa específica a la problemática que es viable erradicar con un tratamiento o algún otro medio adecuados. Dificilmente aceptan que su hijo o hija pueda tener algún problema, lo cual es una forma de negar la realidad, logrando así disminuir su nivel de ansiedad.

Por otro lado, existen los padres que establecen metas poco realistas para su hijo, ya que tienen expectativas bajas acerca de su capacidad y habilidades para desarrollarse, además de que tienen el temor a que sean rechazados por sus compañeros, lo cual se traduce en sobreprotección como parte de la preocupación de no exponerlos a exigencias escolares para las que no tienen suficientes competencias.

Finalmente, a ciertos padres les llega a suceder que la realidad los sobrepasa y no saben cómo enfrentarla. Esto lo proyectan en su hijo, rechazándolo y tomando una actitud rígida, exigiendo a su hijo aprendizajes fuera de sus capacidades, creyendo que con esto lo motivan a superarse. No debemos olvidar que los padres, que pueden tener sentimientos de culpabilidad por la situación de sus hijos, desarrollan en ocasiones una percepción pobre de sí mismos que se caracteriza por una baja autoestima y por una gran inseguridad en sus decisiones.

Estas diferentes actitudes de los padres se reflejan en el trabajo escolar, de tal manera que muchas veces existe la sobredemanda de una intervención especial de la escuela para la atención de sus hijos o, por el otro lado, un profundo desinterés y descuido hacia el trabajo escolar y sus requerimientos.

Con base en nuestra experiencia, consideramos que dos son los aspectos clave para que especialistas y maestros de grupo puedan responder a las inquietudes de los padres de familia:

- la constante comunicación sobre las finalidades y estrategias pedagógicas de la escuela para la atención de las necesidades educativas de los niños y
- la orientación específica para tratar de disminuir la angustia y ansiedad de algunos padres.

Debemos entender que esta labor es parte de las acciones educativas y seguramente se tendrá que realizar con mayor frecuencia al principio de las experiencias de integración en cada escuela, ya que en la medida en que se va consolidando el proceso, los padres van resolviendo sus problemas e incertidumbres al constatar los avances y resultados que se van obteniendo(...)

Además de orientación, es necesario que maestros y especialistas den continuidad y seguimiento al trabajo que realizan con los padres, procurando ambos, padres y maestros, que los propósitos que se han planteado se cristalicen en acciones reales.

En lo social, este seguimiento puede influir para que estén más conscientes de las ventajas que ofrecen para sus hijos la convivencia e interacción con los demás, así como de las habilidades que van desarrollando en este terreno durante su proceso educativo.

En lo académico, puede potenciar los objetivos educativos que comparten escuela y familia si se orienta a los padres para que valoren en su justa dimensión los avances de sus hijos y se les motiva para que les propicien un ambiente rico en todo tipo de experiencias, que estimulen su expresión, movimiento y otras áreas que a veces son dejadas de lado. El énfasis en estas cuestiones puede ser la clave.

Las estrategias para favorecer la colaboración de los padres y madres

Cuando los padres de familia están conscientes del programa educativo que la escuela ha dispuesto para la integración de los niños, cuando conoce del plan de acción que el especialista y el maestro del grupo han establecido para dar respuesta a las necesidades educativas de sus hijos dentro del aula, cuando han logrado superar sus dudas e inseguridades respecto al futuro escolar de sus hijos, es entonces cuando están en las mejores condiciones para constituirse como uno de los mejores aliados del trabajo educativo que la institución ha emprendido en el propósito de la integración.

El apoyo de los padres puede relacionarse con diferentes aspectos de la vida escolar. Pueden ser acciones generales que la escuela organiza o cuestiones de carácter muy específico de intervención con el niño. Lo importante es el hecho de que padres y maestros compartan un proyecto y un plan de acción que defina y oriente el tipo de apoyo que se considera indispensable. La relación entre padres y maestros debe basarse en el respeto mutuo, en la claridad de lo que se quiere llevar a cabo para el beneficio de los niños. No debe representar un obstáculo o una carga excesiva para el maestro, para los padres o para los alumnos mismos, distorsionando los propósitos que se pretenden alcanzar. Por el contrario, debe ser una relación equilibrada que se base en actividades racionalmente planeadas que incorporen al trabajo escolar lo que los padres quieren y pueden dar, según sus posibilidades, y lo que la escuela y los maestros requieren para poder avanzar de manera significativa en la atención a las necesidades de sus hijos.

Entre los ámbitos de apoyo que identificamos, destacamos los siguientes:

Trabajo entre padres. Este tipo de acción es sin duda alguna una de las más descuidadas por la escuela. Por medio de actividades de diversa índole, como reuniones formales o informales, entrevistas, encuentros directos etc., los padres pueden tener la oportunidad de intercambiar experiencias sobre los pasos que han seguido y los problemas que han tenido que enfrentar y superar para atender a sus hijos desde que fueron detectados como niños con alguna discapacidad o problema. Esto permite ahondar sobre cuestiones que para algunos resultan difíciles de aceptar o comprender, y muchas veces el ejemplo de lo que un padre y una madre, o la familia, han hecho para sacar adelante los problemas, les resulta muy benéfico y prometedor.

Esta situación da pie a que se intercambie información entre padres, se compartan materiales de lectura o de trabajo, a la vez que se puede discutir y analizar conjuntamente con el maestro y el especialista sobre la problemática presente para sacar conclusiones provechosas.

Otras actividades que pueden propiciar los encuentros e intercambio son aquellas que se planean para otro propósito como son las excursiones, las visitas a museos, los actos conmemorativos, entre otras, que seguramente permiten que los padres tengan un contacto entre ellos mismos.

No se debe perder de vista que la relación entre padres debe ser planeada de tal forma que implique también a padres de niños sin necesidades educativas especiales, sobre todo para aquellos aspectos que tienen que ver con la necesidad de sensibilizar a la comunidad y propiciar actitudes de respeto hacia la diversidad y las diferencias individuales.

Trabajo dentro de la escuela. En otros apartados hemos insistido en la idea de una escuela integradora en la que todos sus miembros están comprometidos e involucrados de una manera u otra en la consecución de las finalidades de integración. Los padres no pueden permanecer alejados de dicho compromiso, por lo que su intervención es de gran importancia para ayudar a consolidar el trabajo de autoridades, maestros, especialistas y alumnos, pero también para influir en las percepciones de los otros padres sobre este proceso. Su ayuda en este sentido es inestimable.

Ya habíamos mencionado algunas de las actividades que la escuela puede disponer para facilitar el trabajo de los padres, como son la escuela para padres, la casa abierta, la organización de talleres, juntas de trabajo y los comunicados por escrito. Lo que queremos destacar es que estas actividades les permitan a los padres ser miembros de la comunidad educativa, teniendo una información suficiente y oportuna sobre las estrategias de la integración y adquiriendo también compromisos de trabajo.

Trabajo con maestros. El trabajo con los maestros supone también la oportunidad de trabajar directamente con los niños. Estas actividades se pueden dar en diferentes planos, lo que incluye el apoyo para las actividades que se realizan en el aula y las actividades fuera de ella.

Entre las primeras distinguimos aquellas que se relacionan con las necesidades derivadas de la adecuación al currículo y en las que pueden intervenir los padres, específicamente para apoyar al maestro en facilitar el acceso al currículo para aquellos niños cuyas necesidades educativas se asocian a una discapacidad que les impide su desplazamiento o su comunicación.

Otra forma de ayuda de los padres es cuando el maestro lleva a cabo actividades que implican mucho movimiento y desplazamiento de todo el alumnado, como pueden ser las actividades relacionadas con el aprendizaje colaborativo o participativo y para el trabajo de investigación de campo.

Debemos recordar que la participación del padre o la madre dentro del aula le da la oportunidad de convivir con su hijo, con el grupo de alumnos y con el maestro para asumir más directamente las implicaciones y la trascendencia del trabajo pedagógico en un aula integradora.

El trabajo directo con niños se desprende naturalmente de las necesidades del desarrollo del currículo y del aprendizaje escolar, estableciendo estrategias y actividades específicas individualizadas para los niños con necesidades educativas especiales que requieren de una intervención directa de los padres de familias.

Podemos distinguir, por ejemplo, el trabajo de los padres en apoyo al enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, motivando a sus hijos y ayudándolos para la realización de lecturas, la elaboración de comunicados, la construcción de relatos, la recolección de materiales, la búsqueda de información, la realización de visitas a lugares de interés, etc. Pueden ayudar también elaborando materiales didácticos, repitiendo procedimientos de trabajo que fueron desarrollados dentro del aula y que el alumno requiere reforzar en el hogar, completando información, facilitando explicaciones sobre diferentes tópicos, entre otras muchas cosas.

La colaboración de los padres de familia debe basarse en el entendimiento del verdadero alcance y significado de los aprendizajes escolares y, en general, de la formación de los niños. Esta colaboración debe formar parte de una estrategia global en la que sus componentes se definen de acuerdo con las necesidades educativas especiales, las exigencias del currículo y las condiciones institucionales para el trabajo escolar, todo lo cual permite plantearse objetivos realistas sobre las posibilidades de los niños integrados.

Por último, el trabajo con los padres y el entorno familiar, tiene una gran influencia en el progreso escolar y en la conformación de actitudes positivas de los niños integrados y también es una vía muy efectiva para encontrar la solución a conflictos que aparecen durante la escolarización.

Cambiemos, pues, nuestras propias actitudes hacia los padres y aprovechemos al máximo las ventajas que nos ofrece su colaboración.

El Factor Padres como obstaculizador o facilitador del proceso de integración

Autor: Jeannette Bakhos, co-directora de la
Unidad Preescolar Las Piedras (preescolar regular con integración, en Caracas, Venezuela)
Fuente: Publicado en el boletín "Paso a Paso", Vol. 9 No. 2 (1999)

El sueño de todo docente comprometido y enamorado del proyecto de integración de niños con necesidades especiales al aula regular, es lograr dicha integración con todos los niños que llegan a sus manos y con la mayor brevedad posible. Por esto, muchas veces nos olvidamos de tomar en cuenta ciertos factores determinantes que contribuirán u obstaculizarán este proceso.

Uno de los factores a tomar en cuenta, y quizás el más importante, se refiere a la actitud de los padres de estos niños, hacia el proceso de integración.

Por lo general, cuando recibimos a un niño especial en un colegio regular, se da por sentado que sus padres desean y apoyan la idea de que sea integrado a un aula regular. Sin embargo, y aunque así lo manifiesten a viva voz, en ocasiones sus actitudes y respuestas hacia el proceso no hacen más que obstaculizarlo. Estas actitudes se pueden manifestar, principalmente, de dos formas:

La primera consiste en la negación del problema: "Si mi hijo está en un colegio 'normal' es porque no tiene nada y no necesita ningún tipo de ayuda."

En estos casos, se obstaculiza el proceso, pues los padres se cierran a recibir se obstaculiza el proceso, pues los padres se cierran a recibir consejos, así como también, a que el niño reciba la atención especializada que necesita. Se trabaja con el niño sólo en el colegio y se pierde la continuidad cuando se marcha a casa. De esta forma es muy poco o nada lo que se puede avanzar para alcanzar la meta fijada.

La segunda actitud es quizás un poco más dañina para el proceso de integración, y se da cuando los padres han etiquetado a sus propios hijos como "minusválidos, impedidos e incapaces de desarrollar al máximo sus potencialidades".

Cuando etiquetamos a una persona, ya la estamos limitando. Esta etiqueta hace que se le brinden un número limitado de oportunidades, lo que a su vez, limita también su desarrollo y aprendizaje y, por tanto, obstaculiza su proceso de integración.

Para poder lanzar la meta de integrar exitosamente a un niño con necesidades especiales al aula regular, lo primero que tenemos que eliminar son las etiquetas que los limitan y, no sólo a nivel de docentes, si no también de padres y de la comunidad en la que se encuentra inmerso.

Los docentes sólo somos COLABORADORES de este proceso y por más que luchemos y trabajemos, si no se cuenta con el apoyo y colaboración total de los padres y de la comunidad, no se podrá alcanzar el éxito en el proyecto de integración.

¿Contamos con los padres?

Autor: Isidoro Candel

Fuente: Revista Síndrome de Down 18 (2), No. 69, Junio 2001

Resumen:

El autor describe el contenido de un taller sobre integración escolar, en el que padres de alumnos con discapacidad intelectual y los profesores debatieron su problemática. Los padres se quejaban de que no tienen información suficiente sobre la integración. En algunos casos el profesorado no está suficientemente formado ni especializado para tratar los diferentes problemas de los alumnos escolarizados. Algunos padres sugerían un apoyo externo al Centro por profesionales más especializados ante la falta de recursos adecuados en los Centros educativos. Asimismo, los profesores reclamaban para ellos una mayor información y formación; se encuentran desasistidos y poco preparados para atender la enorme variedad de alumnos con discapacidad. Muchos de los participantes en el taller señalaron que era necesario que la Administración marque unas líneas maestras con el fin de que las acciones llevadas a cabo no dependan exclusivamente de iniciativas personales o de los distintos Centros, perjudicando a aquellas comunidades educativas donde no existen esas iniciativas. Hay que hacer, además, un esfuerzo de educación y sensibilización dirigido a los padres de niños no discapacitados, y hacia los profesores.

Hace unos días mis amigos de FEAPS Murcia organizaron las VI Jornadas sobre Familia y Discapacidad Psíquica, y tuvieron la gentileza de invitarme a dinamizar un taller de padres y profesionales que tenía el sugestivo título de "Nuestros hijos en el Colegio". Tengo que reconocer que nunca había participado en una actividad de este tipo, y la verdad es que la afronté con mucha ilusión, pero también con la lógica preocupación que supone enfrentarse a algo desconocido. A poco de empezar el taller, ese recelo se desvaneció enseguida: estábamos entre amigos, había una actitud de profundo respeto mutuo, y se notaba que los padres tenían muchas ganas de decir cosas.

Mi planteamiento inicial fue muy simple; se basaba en que, como los padres deben estar hartos de ser siempre, o casi siempre, receptores de mensajes en Jornadas, Cursos, Seminarios, Etc., había que darles la oportunidad de que se expresaran libremente, de que contaran sus propias opiniones y vivencias, de que, en suma, se convirtieran en sujetos activos. Y a fe que lo hicieron. Fueron cuatro o cinco horas de tertulia interesantísima, muy agradable y enriquecedora para todos. Una experiencia, para mí, extraordinaria.

Se dijeron allí cosas dignas de ser recogidas y tenidas muy en cuenta, porque procedían de las personas que sufren en sus propias carnes unas situaciones muchas veces impuestas por políticos y profesionales que, sin duda, tienen muy buena intención, pero que pueden estar en una onda algo diferente, no siempre en sintonía con la realidad del día a día.

Los padres se quejaban de que no tienen información suficiente sobre la integración. En algunos casos el profesorado no está suficientemente formado ni especializado para tratar los diferentes problemas de los alumnos escolarizados. Algunos padres sugerían un apoyo externo al Centro por profesionales más especializados ante la falta de recursos adecuados en los Centros educativos. Asimismo, los profesores presentes en el taller reclamaban para ellos una mayor información y formación; se encuentran desasistidos y poco preparados para atender la enorme variedad de los alumnos discapacitados. En cuanto a la falta de recursos denunciada por algunos padres, uno propuso que son ellos mismos los que deben presionar, tienen que "mojarse" más para que se vayan consiguiendo cosas.

No hubo que esperar mucho para escuchar comentarios muy negativos de varios padres sobre la integración. Una madre dijo que se estaba pensando llevarse a su hija, escolarizada en un Centro ordinario, a otro de Educación Especial. Surgió así la duda sobre qué tipo de escolarización y de proyecto de vida querían los padres para sus hijos. Ellos apoyan la integración, pero, en su mayoría, no están de acuerdo en cómo se está llevando a cabo en la práctica. Bien es verdad que hay experiencias positivas, pero lo cierto es que se exponían muchas situaciones negativas. Una madre llegó a decir: "me da pánico pensar cuando mi hijo tenga que ir al Instituto; faltan medios, formación, información y sensibilidad". Después apostilló: "la integración es algo imposible, utópico".

Ante la diversidad de opiniones personales sobre lo positivo o negativo de la integración escolar, parece claro que no se puede generalizar, ya que hay muchas diferencias según los Centros. Algún padre llegó a decir que "la integración es cuestión de suerte, dependiendo de quién te toque". Por tanto, muchos de los participantes en el taller señalaron que era necesario que la Administración marque unas líneas maestras, con el fin de que las acciones llevadas a cabo no dependan exclusivamente de iniciativas personales o de los distintos Centros, perjudicando a aquellas comunidades educativas donde no existen esas iniciativas. De esta forma, también se conseguiría una cierta homogeneidad en la atención a los discapacitados. Otro aspecto importante a tener en cuenta, es que los problemas de la integración de los alumnos discapacitados no son aislados, sino que reflejan de una manera clara la situación general de la educación.

Así las cosas, lancé la pregunta "¿qué entendéis por integración?"

Un padre tomó la palabra para decir que, para él, consiste en que traten a su hijo discapacitado como a los demás, pese a sus limitaciones, y en conseguir que su hijo tenga personalidad propia y el máximo de autonomía personal, para decidir por sí mismo y no tener que contar siempre con los demás.

Un tema que suscitó un vivo debate fue el de las relaciones entre los padres y el Centro educativo. Una vez más, hay notables diferencias entre unos Centros y otros. Hubo algunas propuestas concretas:

- Concienciar a la comunidad educativa que los niños discapacitados son iguales a los demás, con sus limitaciones.
- Se debe dar mayor información sobre la discapacidad a los padres en general.
- El profesorado también necesita mayor información y formación.
- Mejorar la comunicación entre los padres y los profesores.

Dentro de este apartado, también se habló de que a veces son los padres de los discapacitados los que, con su actitud cerrada y rígida, dificultan esa relación; muchos no quieren reconocer las cosas. Todos estuvieron de acuerdo en que hay que hacer un esfuerzo, por ambas partes, para mejorar la situación actual en este asunto. Todos los participantes dieron mucha importancia al factor humano en estas relaciones.

Hubo algunas quejas respecto a la falta de orientación, o a la orientación deficiente y poco concreta, que los profesionales dan a los padres, provocando una situación de confusión nada agradable.

El debate era muy vivo. Los turnos se sucedían de forma vertiginosa y yo tenía que esforzarme por poner un poco de orden. Más que dinamizar, había que moderar. En plena vorágine, lancé otra cuestión paralela: parece que estamos hablando mucho de la integración escolar, pero ¿y la social?

Algunos padres se refirieron a la estrecha relación entre ambas. Una madre contó que su hijo discapacitado estaba ahora mucho mejor en el colegio de su barrio: todos lo conocían, jugaba en el parque con sus compañeros, lo saludaban por la calle. Otros señalaron que en la integración social influye mucho la afectación que tenga el niño. Algunos profesionales opinaron que la integración debe ser algo natural, debiéndose evitar imposiciones. También se habló de que para hablar de integración, tiene que haber un equilibrio entre las dos partes: la familia y la sociedad. Para acabar este apartado, conviene aludir a un comentario interesante: el papel que juegan los compañeros (los iguales) en la integración del discapacitado. Hay que hacer, además, un esfuerzo de educación y sensibilización hacia los padres de niños no discapacitados, y hacia los profesores.

A la vista de esta experiencia, a mi me surgieron varias dudas: ¿realmente los profesionales tenemos en cuenta a la familia cuando diseñamos la intervención educativa con sus hijos?; ¿no es cierto que con frecuencia tendemos a encerrarnos en nuestros planteamientos y, tras sesudas reflexiones, imponemos nuestros criterios con la firme convicción de que son los mejores?

Da la sensación de que hemos convertido la "importancia de la familia" en un tópico, del que todos hablamos con la boca llena, pero que no siempre tiene un fiel reflejo en la práctica diaria. Los padres de los discapacitados tienen mucho que decir, y los profesionales también. Lo que parece evidente es que todos hemos de esforzarnos por mejorar las relaciones entre ambas partes, con el fin de que nuestras intervenciones tengan un contenido más realista y, sobre todo, tengan en consideración las circunstancias y opiniones de las familias a cuyos hijos tratamos de ayudar.

Familias como defensoras de la inclusión

VII Congreso Internacional Sobre Inclusión de Niños Con Discapacidad, Liderazgo de Familias
 Autores: Elaborado por la Dra. María Eugenia Yadarola presidenta de FUSDAI - Córdoba - Argentina - 2002

Hoy las políticas internacionales a nivel social y educativo defienden el derecho de la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas comunes, en las diversas actividades comunitarias, en el trabajo competitivo. Sin embargo, esta inclusión escolar, laboral y social es para algunos países una conquista lograda en mayor o menor medida, para muchos sólo un sueño que espera encontrar las vías para iniciar su concreción.

¿Y qué puede hacer usted como familia? Su hijo/a necesita respuestas hoy, y esas respuestas podrán ser las bases para un futuro mejor para él o ella, para otros niños, para otras familias. ¿Cómo actuar? Algunas ideas...

Busque espacios donde su hijo/a pueda estar plenamente incluido: si está en edad escolar, en una escuela común; si ya es un joven o adulto ayudarlo a buscar un trabajo en el mercado laboral competitivo. Y siempre será importante que pueda estar incluido en un club, haciendo deportes u otras actividades que pueda desarrollar junto con otros chicos comunes (actividades artísticas, musicales, manuales, etc.). Quizás esto no sea sencillo por lo que será importante que:

- Conozca la legislación nacional e internacional que sostiene la inclusión, para así apoyarse en ellas para defender los derechos de su hijo/a. Si no se si no se cuenta con legislación nacional, apóyese en la legislación internacional.
 - Póngase en contacto con otras familias u organizaciones que han logrado conquistas en este aspecto, por más pequeñas que parezcan ser, para poder conocer sus experiencias y las estrategias llevadas a cabo.
 - Solicite la información y las ayudas necesarias, sea de una organización, de especialistas, y más aún de su propia familia, fortaleciéndose a si misma y fomentando así redes de apoyo.
 - Cuando su hijo/a esté integrado en una escuela común, defienda su plena inclusión al Aula Común, es decir que pueda aprender junto con los otros, compartiendo la jornada escolar y vivencias significativas con ellos.
 - Colabore con su hijo/a apoyándolo en sus aprendizajes escolares y fomentando sus relaciones con sus pares comunes para ayudarlo en su proceso de socialización.
 - Colabore con su escuela en el proceso de inclusión escolar, manteniendo una comunicación fluida y participando comprometidamente con los miembros de la escuela, tanto en la evaluación del proceso, como en las decisiones importantes que atañen a su hijo/a.
 - Apoye a su hijo/a en su inclusión laboral, promoviendo su independencia y autonomía para hacer realidad su propio proyecto de vida.
 - No permita que nadie le quite sus expectativas alentadoras, aunque realistas, respecto al desarrollo e inclusión de su hijo/a. Ellas le darán las energías para luchar por sus propósitos.
 - No se desanime con los obstáculos que pueda encontrar en el camino.
 - No sobreproteja a su hijo/a. Es un hijo más; ayúdelo a aprender a desarrollarse como persona autónoma y a desempeñarse socialmente, dándole confianza y fortaleciendo su autoestima. Ayúdelo a reconocer sus habilidades y sus dificultades como así también las estrategias para superarlas; a reconocer las necesidades que tiene y quienes lo pueden ayudar en ello.
 - Enséñele a su hijo/a a ser un defensor de sus derechos, y a contribuir a mejorar el contexto social en el que vive.
- No nos olvidemos que al ayudar en la inclusión de su hijo/a también estamos contribuyendo, en quienes lo rodean, al desarrollo de valores como la tolerancia, el respeto mutuo, la solidaridad, la igualdad, la justicia, y colaborando así, aunque sea con un grano de arena, a hacer de nuestra comunidad un lugar más justo y solidario para todos.

¿Dónde comienza la inclusión?

Como la familia desempeña un papel fundamental en la inclusión y en la auto-inclusión

Autor: Luisa Bergmann, psicóloga y deficiente auditiva

Traducción: Angela Couret - Fuente: Rede SACI

¿Dónde comienza la inclusión que tanto deseamos las personas con discapacidad? ¿En las escuelas, en el trabajo...? ¡Opino que todo comienza en la familia!

¿Cómo se siente Ud., persona con discapacidad, percibida por sus padres y hermanos? ¿En qué lugar la ubican dentro de su propia familia?

Es esa primera mirada la que me dirá si estoy “dentro” o “fuera”.

¿En qué lugar me colocan? ¿En el lugar del incapaz? ¿En el lugar del “sordomudo”? ¿O serán los demás quienes enmudecen delante de la sordera, de la diferencia?

O es posible que ocupe un lugar que me fue autorizado en la familia, en el cual soy alguien que piensa, que opina, que contribuye, ¡que es capaz!

La inclusión tiene que ver con “mi límite”, con cuánto no logro a aproximarme y asimilar dentro de mí lo que es diferente en el otro.

La exclusión se da cuando la mirada coloca un abismo entre dos personas.

Ahora reflexionemos, si el niño con discapacidad no fue incluido en su familia, ¿cómo repercutirá eso al momento que se enfrente al mundo, comenzando por la escuela?

¿Cómo será esa persona en la sociedad si aún no “puede ser” en su propia familia?

Por eso es muy importante que la propia familia lo incluya y le muestre al mundo, iniciando en la escuela, que por más que las personas lo excluyan con una mirada atravesada, perpleja o indiferente, él tiene una misión que cumplir: probar que la sociedad puede verlo de otra forma.

Le corresponde a él mismo presentarse y presentar su deficiencia solo como una “diferencia” que ya le es conocida y natural y que, por eso mismo, los demás no tienen nada que temer.

Sin dudas, la inclusión cuesta trabajo, pues exige una elaboración interna de todos los involucrados, comenzando por la familia y extendiéndose a todos los que están a su alrededor. Exige un trabajo continuo de información, desmitificación y asimilación, desde la familia, extendiéndose a los profesores, compañeros de clase, empleadores y sociedad. Por lo tanto, todos están incluidos en el mismo barco, quiéranlo o no.

Practicando la inclusión

Sugerencias para los directores de los planteles educativos

Fuente: Principal Leadership Magazine, Vol. 2, No. 8.

Autores: John C. Rodríguez y Greg M. Romaneck

Publicado con la autorización de los autores

Las siguientes sugerencias podrán ayudar a los directores de planteles educativos a obtener apoyo para la inclusión en sus colegios.

Al contemplar la inclusión, surgen ciertas interrogantes de índole pragmática. Los maestros, deseando lo mejor para sus alumnos, preguntan: ¿Por qué estamos desmantelando un sistema de educación especial al cual se le ha dedicado tanto tiempo y energía? Aún cuando muchos maestros están conscientes de los argumentos implícitos en la iniciativa de incluir, tales como aquellos relacionados con la equidad y con los derechos civiles, no dejan de plantear ciertas preguntas razonables:

¿Cómo evaluaremos a los alumnos con necesidades especiales significativas?

¿Cuál será el rol de los auxiliares de aula y de los paraprofesionales? y ¿podrán estas personas satisfacer las necesidades de los alumnos?

¿Dónde y cómo incluiremos a los alumnos con necesidades emocionales o conductuales?

¿Cómo se mantendrán abiertas las líneas de comunicación entre el maestro regular y el especial?

¿Cómo se incluirán los alumnos con discapacidad en las clases extra-académicas, como por ejemplo la de educación física?

¿En cuanto a las situaciones disruptivas y de conductas inadecuadas que puedan surgir, en qué momento se determinará que estas conductas infringen sobre los derechos de todos los alumnos?

¿Cuál es la proporción natural para los salones incluyentes y cómo la afecta el número de alumnos en un salón?

Como líder del colegio, el Director efectivo deberá responder o buscar respuestas a éstas y otras preguntas. Siguen algunas sugerencias prácticas (no exhaustivas) que pueden servir como punto de arranque en cualquier discusión sobre la inclusión.

Evaluación

Si un alumno con discapacidad es evaluado según un criterio de desempeño diferente al utilizado para la generalidad del salón, ese criterio debe ser indicado en el Programa Educativo Individual (PEI). Las opciones (por ejemplo, aprobar/desaprobar, una evaluación modificada...), pueden incluirse en el programa especial del alumno. Es importante obtener la perspectiva de los maestros sobre el desarrollo y la utilización de las alternativas de evaluación que deberán implementar.

Las preguntas relacionadas con la asignación de notas surgirán con mayor frecuencia a nivel de bachillerato. Por lo tanto, resulta válido para un Director de liceo llegar a cierto nivel de acuerdo con sus profesores en relación con el tema de la asignación de notas. Si bien cada caso será único, el contar con un entendimiento general por parte de los profesores y la dirección evitará malos entendidos y posibles conflictos. Con frecuencia los colegios de la etapa media establecen prácticas comunes dentro de su equipo de profesores. Esta consistencia ayuda a los alumnos a cumplir los objetivos de su PEI.

Los paraprofesionales

Los beneficios que derivan los alumnos del profesional de educación especial no pueden ser duplicados por un paraprofesional no diplomado. Un proceso exitoso de inclusión por parte de una escuela o de un distrito escolar no conlleva a la sustitución del personal certificado por personal no certificado, ni llevará a una reducción en el número de maestros de educación especial. Alternativamente, la inclusión sí puede cambiar el rol del maestro de educación especial de ser un experto aislado y autónomo para convertirse en un aliado y recurso de apoyo para el maestro regular. Aunque con frecuencia los auxiliares cumplen un papel maravilloso, no pueden reemplazar la experiencia y el buen juicio del maestro especial o de un profesional en un campo afín.

El Director deberá dejar bien claro ante sus profesores que la inclusión no conlleva una agenda escondida de reducción de costos. De hecho, el costo de implementar la inclusión con frecuencia resulta mayor que el que genera la programación tradicional de educación especial e inclusive se crean plazas de empleo para los maestros especiales. Adicionalmente, debido a que la inclusión resulta en un incremento en el número de auxiliares de aula, debe considerarse como prioritario la capacitación del paraprofesional.

Los alumnos con necesidades emocionales o conductuales

Si bien resulta un objetivo noble el incluir en el aula regular a alumnos con trastornos conductuales y emocionales, posiblemente estos estudiantes sean los más difíciles de integrar. No es realista pensar que todos los alumnos con problemas severos de conducta y/o emocionales pueden ser incluidos totalmente en el salón regular con el apoyo de auxiliares u otros apoyos. Por lo tanto, le corresponde al Director luchar por la continuación de las clases especiales y porque existan opciones de programas con base en la comunidad para estos alumnos.

En lugar de presionar para el regreso al aula común de los alumnos que demuestran comportamientos disruptivos o inclusive agresivos, el director y los maestros deberían proporcionar para estos muchachos entornos bien estructurados, entrenamiento vocacional, experiencia laboral y programas de entrenamiento en destrezas sociales. La inclusión de alumnos con trastornos emocionales y de conducta deberá ser abordada con cautela y selectividad.

Comunicación

A medida que se incluye a los alumnos con discapacidad en el salón regular, aumenta la necesidad de mantener una comunicación efectiva entre los docentes. Si se incluyen alumnos con necesidades educativas específicas en el salón general, los maestros necesitarán más tiempo para reunirse y planificar. Si el PEI del alumno requiere modificaciones curriculares, adaptaciones conductuales o evaluaciones alternativas, los profesionales involucrados deberán estar informados al respecto.

Los PEI y los perfiles de aprendizaje pueden convertirse en documentos muertos e inactivos de no ser comprendidos y utilizados. Le corresponde al Director pautar tiempo para que los profesores colaboren... El director que implemente un cronograma general que incluya bloques de tiempo para la colaboración entre maestros maximizará la comunicación y asegurará un nivel mayor de apoyo para los alumnos de educación especial. Si los maestros no tienen tiempo para compartir información sobre sus alumnos con necesidades especiales, muy pronto se desilusionarán con la inclusión.

Las clases de Educación Física

Uno de los conceptos errados que prevalece se refiere a que casi todos los alumnos con cualquier tipo de discapacidad pueden beneficiarse al ser incluidos, sin apoyo, en las clases de educación física. Tradicionalmente, el concepto de mainstreaming parecía implicar que las clases de educación física, de música, de arte y otras clases "especiales" eran entornos donde los alumnos podían ser colocados sin apoyo. Al estar solos, los alumnos con discapacidad no siempre prosperan en esos salones. Por ejemplo, puede resultar poco razonable ubicar sin apoyo a un alumno con un déficit de atención severo y con problemas emocionales en una clase de educación física repleta de actividades y esperar que el muchacho tenga éxito.

Los alumnos con compromisos significativos que reciben apoyo especializado en su salón de clase usualmente necesitan ayuda en educación física y en las otras clases extra académicas. Por lo tanto, para poder incluir exitosamente a los alumnos con discapacidad en estas actividades se hace necesario que exista tanto la planificación como el apoyo adecuado.

Comportamiento social

En ocasiones se incluye a un alumno con retardo mental por razones sociales mas bien que académicas. Posiblemente un alumno con retardo mental tenga menor apreciación de Shakespeare o de Hemingway que sus compañeros, pero el alumno puede beneficiarse al compartir con sus pares, observar la interacción social, experimentar el comportamiento social apropiado y formar parte de un salón regular y de la escuela en general. Sin embargo, si el alumno con retardo mental demuestra un comportamiento social tan disruptivo que el maestro no puede enseñar efectivamente al resto del salón, su inclusión no es apropiada.

Si luego de haber realizado un esfuerzo adecuado por incluir a un alumno con retardo mental, el alumno continúa afectando el ambiente de la clase con comportamientos disruptivos, resulta evidentemente injusto para los demás alumnos continuar con ese programa. Todos nos beneficiamos experimentando la diversidad humana de primera mano, pero esta experiencia no debe involucrar un comportamiento social inaceptable y crónico que paralice el esfuerzo educativo efectivo. Bajo estas circunstancias, el profesorado aspiraría a que el Director ofrezca respuestas y demuestre liderazgo.

Proporciones naturales

Cuando el porcentaje de alumnos con necesidades especiales supera la rata de uno de cada tres, el grupo deja de ser inclusivo para convertirse en un salón de educación especial. A medida que el porcentaje de alumnos con discapacidad o con perfil de riesgo se acerca al 50%, se distancia más el salón de un modelo inclusivo. En un salón donde se implementan mejores prácticas, el porcentaje de alumnos con discapacidad debe reflejar la proporción natural del colegio. Usualmente, aproximadamente el 11% de la población general de alumnos ha sido identificada como elegible para recibir servicios de educación especial; por lo tanto, en un mundo perfecto, la inclusión debiera reflejar que aprox. uno de cada diez alumnos en un salón tengan un PEI. En realidad, numerosos factores (por eje. relacionados con el cronograma y el profesorado) impiden la inclusión en su proporción natural. Con frecuencia, los alumnos con discapacidad conforman más del 11% de la población del salón. Los Directores efectivos procuran mantener en el salón inclusivo un porcentaje adecuado de alumnos de educación especial.

Número de alumnos en el salón

Según aumenta el número de alumnos en el salón, se hace más problemática la inclusión. Cuando el número de alumnos sobrepasa un límite razonable, los alumnos, al igual que los maestros, se perjudican. Resulta poco sensato esperar que se produzca una inclusión exitosa de los alumnos con discapacidad en salones donde los alumnos reciben poca instrucción individualizada y atención personal debido al gran número de alumnos en el salón.

Por el contrario, al fusionar la educación regular y la especial, traemos al salón profesionales de educación especial, otros profesionales en campos afines, paraprofesionales y otras personas que pueden abocarse no solo a las necesidades de los alumnos con discapacidad sino a sus compañeros sin discapacidad. Un Director efectivo puede concebir la inclusión como una forma de proporcionar más apoyo al salón que ya se encuentra afectado por un gran número de alumnos. Si se estructura en forma apropiada, la inclusión puede ayudar a paliar los efectos de salones sobre poblados al proveer ayuda adicional dentro del aula.

Comentarios de cierre

Los maestros de educación especial ya no deben concebirse a si mismos como entidades aparte, aislados de la educación regular. Los maestros especialistas deben ser concebidos, y deben concebirse a si mismos, como parte del colegio en general. Para que los alumnos tengan éxito en "el mundo real," deben prepararse inicialmente formando parte del mundo real del colegio. Para poder alcanzar este objetivo tan noble, el Director del plantel debe ejercer un fuerte rol de liderazgo. Ofreciendo recursos adecuados, oportunidades para la colaboración, capacitación para los maestros, tiempo para planificar, materiales apropiados, e información, el Director estará trabajando para que funcione la inclusión.

La educación inclusiva no significa desbandar la educación especial, recortar plazas de trabajo solapadamente o "lanzar" alumnos al salón regular sin el apoyo adecuado. La inclusión tampoco implica la noción que un tipo de programación se ajusta a las necesidades de todos. Los alumnos no deberían contar solo con ser totalmente incluidos o totalmente excluidos. La reautorización más reciente de la legislación IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) continúa resaltando la necesidad de que exista toda una gama de opciones de atención que comprenden desde el salón de educación regular pasando por muchas otras opciones.

Para lograr un máximo de éxito, los Directores deberán trabajar con los miembros de su equipo para desarrollar una visión razonable en relación con la práctica de la inclusión y en la programación de diversos escenarios. Una vez que hayan desarrollado esa visión, todos los empleados del colegio podrán trabajar en forma conjunta para lograrla. Si no existe un compromiso de parte del Director, la inclusión no puede tener éxito y puede ocasionar discordia. Por lo tanto, el Director efectivo deberá comprender lo que sí es la inclusión y lo que no es la inclusión para entonces trabajar en forma inteligente para implementar las prácticas apropiadas.

El Papel del Profesor en el Salón

Fuente: Material suministrado por la Corporación Síndrome de Down (Colombia)

No se indica autor o fuente original.

Material de apoyo III Jornadas sobre Integración, Caracas 2000

Solamente siendo padres se llegan a utilizar tantos sombreros como los que utiliza un profesor. Los roles del profesor no son solamente numerosos y variados, sino que el docente debe cambiar de un rol a otro en forma espontánea, fluida y profesional.

En mi opinión, la inclusión de estudiantes con discapacidades cognitivas en una clase regular no crea nuevos roles para el profesor. Requiere, sin embargo, afilar las habilidades existentes y reevaluar prácticas y actitudes tradicionales.

El rol primario del profesor es, como siempre, enseñar; pero la integración nos invita a reexaminar en términos generales lo que estamos enseñando y la forma en que lo hacemos. Esta visión ampliada del rol docente representa un reto que ocasiona temor y a la vez resulta estimulante. La combinación de estos factores emocionales nos debe sacar de nuestra complacencia, fuera del nicho seguro que hemos creado para nosotros mismos.

Si los sistemas de apoyo son adecuados y el enfoque del profesor es positivo, tanto los estudiantes como los profesores se beneficiarán con la experiencia.

Dicho esto, el papel secundario del profesor será responder profesionalmente ante el reto, el temor y el estímulo de enseñar a todos los niños en su salón.

Estrategias para hallar respuestas

Estoy seguro que a medida que los profesores lean los siguientes comentarios, frecuentemente pensarán: "Yo ya estoy haciendo eso en mi clase" o por lo menos "yo puedo hacer eso"... Esto se debe a que existen muchas más semejanzas que diferencias entre enseñar una clase regular y una clase integrada.

Revisaremos el papel del profesor desde diversas perspectivas. Entre éstas, el profesor como persona y como profesional; el profesor como recurso humano multifacético; el profesor y los niños con necesidades especiales en su clase. Finalmente, el profesor como miembro de un equipo.

El profesor: Actitudes personales y profesionales

- Cómo prepararse...

Enseñar a una clase integrada requiere dedicación personal y profesional. No es suficiente que el personal directivo del plantel apoye la filosofía de la integración escolar. El éxito o fracaso del proceso depende de las creencias y prácticas del profesor en el salón. De hecho, el principal indicador que caracteriza un proceso de integración con posibilidades de éxito es el grado de convencimiento que el profesor demuestre en torno a este modelo educativo. El profesor debe creer que el profesor demuestre en torno a este modelo educativo. El profesor debe creer que el colegio es el ambiente más natural para que todos los estudiantes crezcan y aprendan unos de otros y también de los adultos.

Uno de los comentarios más comunes que los profesores afloran cuando se enfrentan a la integración, es que no están listos para ella. Alegan que hay muchos que no saben y que no se sienten "preparados." Éstas son preocupaciones reales y se deben tener en cuenta. Sin embargo, parece ser que por la condición humana, pocos estamos preparados para los mayores retos en la vida, como el matrimonio, ser padres, o cambiar de carrera profesional. Es importante reconocer el desafío que representa un salón integrado, pero a la vez es muy importante recibir la integración con optimismo.

El prepararse no implica necesariamente hacerse de un conocimiento amplio sobre las diversas condiciones limitantes, sean físicas o mentales. La preparación puede consistir simplemente en estudiar con cuidado el programa individual de educación (PIE) elaborado para cada alumno. Este documento deberá reflejar el desempeño escolar del niño desde su ingreso al sistema escolar. Estudiarlo servirá para colocar las cosas en perspectiva, permitiendo apreciar cómo se hallaba inicialmente y el crecimiento que ha demostrado a lo largo de los años. Asimismo, evitará al profesor sentirse con una responsabilidad total en cuanto al éxito del estudiante y lo reafirmará como parte de un equipo.

Otra forma de prepararse sería sostener conversaciones con los representantes para unificar criterios en cuanto a las metas que se establecerán. Sugerimos evitar redactar listas de lo que el estudiante logra o no logra realizar. Esta práctica puede desalentar al profesor y perjudicar un enfoque pedagógico creativo...

La parte más importante de la preparación es conocer muy bien al niño. No importa qué retos mentales o físicos demuestre, el niño tiene las mismas necesidades básicas de otros niños: La necesidad de que lo comprendan y respeten, lo escuchen y lo aprecien, y la necesidad de aprender a su propio ritmo. Si los profesores satisfacen estas necesidades, todo resultará bien.

- Libertad creativa.

Cuando se enseña en un ambiente de integración, los profesores deben permitirse cierta libertad creativa. Cuando los profesores empiezan su carrera, asumen riesgos, ensayan nuevas ideas, se permiten cometer errores... Desafortunadamente, en muchos salones la creatividad surge accidentalmente; no es algo que se estimule intencionalmente...

Las necesidades educativas especiales de un niño pueden ir más allá de la experiencia del profesor. Por lo tanto tendremos que hacer a un lado algunos de nuestros métodos tradicionales y buscar técnicas innovadoras. Probablemente descubriremos que todos nuestros estudiantes se beneficiarán con estos cambios en nuestra práctica pedagógica...

- Sobre los objetivos del programa escolar.

Para muchos niños con necesidades especiales, los objetivos académicos regulares no son apropiados. Los programas necesitan ser modificados, poniendo mayor énfasis en ayudar a los estudiantes a desarrollarse como miembros funcionales y activos de su comunidad.

Los profesores deben tener una visión general de los resultados que se desean obtener y evitar limitarse a una lista de objetivos preestablecidos para determinado nivel o grado de escolaridad. Lo que el profesor planifique para el estudiante deberá encajar con la visión que el profesor, los padres, y en muchos casos el estudiante mismo, tengan para su futuro.

- Apoyo y colaboración.

Debido a que los profesores con frecuencia consideran el tener un niño especial como una gran responsabilidad, es aconsejable promover el espíritu de colaboración.

La cooperación con profesores de otros colegios aporta muchos beneficios. Por un lado, es cierto que a veces una política "abierta" puede hacer que los profesores se sientan "amenazados." Sin embargo, es igualmente cierto que dos cabezas piensan mejor que una. Un observador ajeno a la clase puede con frecuencia arrojar luz a factores en el ambiente escolar que estén influyendo en la manera en que el niño aprende o se comporta.

Los Profesores de salones integrados deben tener derecho a exigir ciertos beneficios, por ejemplo, el poder participar en talleres de capacitación o visitar otras clases o colegios. Deben también poder solicitar el apoyo de padres voluntarios y asistentes. En algunos casos, pueden requerir tiempo adicional de planificación y un menor grupo de alumnos en su salón. El personal directivo debe tomar en cuenta que los profesores integradores necesitan recibir apoyo en la forma de recursos especiales y ayuda adicional...

El profesor: recurso humano multifacético

Siempre ha sido una característica de la educación el no disponer de suficiente tiempo para hacerlo todo. Hoy en día, aún con la tecnología a nuestro alcance, pareciera que aumentan las actividades que compiten por nuestro valioso tiempo. Adicionalmente, cada estudiante reclama su espacio y como docentes hacemos grandes esfuerzos por interactuar individualmente con cada uno de ellos. Sin embargo, nunca sentimos que hayamos pasado suficiente tiempo con cada alumno. Este sentimiento aumenta cuando la clase incluye un niño especial. Por sus necesidades, ellos generalmente requieren mayor atención personalizada.

- Cómo brindar atención personalizada

A continuación señalamos diversos recursos y estrategias para permitir al profesor dedicar más tiempo a sus estudiantes:

Los paraprofesionales

El primer recurso consiste en el empleo de paraprofesionales en el sistema educativo: Ayudantes del profesor, asistentes y voluntarios entrenados. Por ejemplo, el profesor puede solicitar a estas personas supervisar la clase mientras él dedica tiempo individual a ciertos estudiantes. Igualmente, el profesor puede pedir al ayudante trabajar con un estudiante individualmente realizando algún ejercicio o tarea preparada por el profesor.

La segunda fuente de ayuda son los mismos niños. Un profesor inteligente se da cuenta que él no es el único instructor en el salón. La tutoría entre compañeros es una práctica que se está generalizando, no solamente dentro de un mismo salón sino entre alumnos de grados diferentes. Una de las grandes maravillas de los niños es que ellos no notan las limitaciones de otros niños. Tienden a ser compasivos y apasionados al mismo tiempo. El estudiante más desmotivado se entusiasma cuando se le pide ayudar a otro niño. Una advertencia: controle el tiempo de la tutoría para que sea razonable para ambos niños.

Otra estrategia facilitadora es diseñar actividades que ocupen a toda la clase, permitiéndole al profesor ganar tiempo para trabajar con un estudiante particular. La actividad grupal debe ser interesante para los estudiantes, pero debe requerir una intervención mínima del profesor.

Una cuarta estrategia es apelar al apoyo de los padres. Es importante seleccionar padres que realmente se comprometan con lo que hacen. Al trabajar con grupos pequeños en el salón, un padre puede añadir un toque de cariño que a todos los niños les gusta y que muchos necesitan.

Una atmósfera comunitaria.

Para trabajar en forma óptima, un salón debe comportarse como una unidad cohesionada... Es responsabilidad del profesor promover un sentimiento de comunidad y la valoración de las diferencias que conforman esa comunidad. Ese es un gran reto puesto que los niños vienen con antecedentes muy distintos.

Algunas veces, el profesor debe tornarse un promotor social, fomentando un ambiente de cooperación más que de competencia, por medio de actividades, tanto sociales como académicas, que favorezcan los valores cooperativos. Puesto que el desarrollo social es indispensable para el buen funcionamiento dentro de una comunidad, el papel del profesor como coordinador es importante para todos los niños de la clase. Ningún niño se siente perdido en una estructura cooperativa; por el contrario se les muestra que cada uno tiene algo que ofrecer igualmente valioso...

Por ejemplo, en un salón donde hay un niño integrado con una discapacidad cognitiva, el profesor debe incluir al niño en la mayoría de las actividades y estimular la interacción sin llamar mucho la atención hacia la limitación. Los otros niños pronto asumirán responsabilidad por las necesidades adicionales que el niño pueda manifestar. La experiencia indica que se desarrollan fuertes lazos entre compañeros y posiblemente se les tendrá que decir más bien que no hagan demasiado por él...

- La motivación.

En un salón integrado, donde el profesor necesita tiempo para trabajar en forma individual con ciertos alumnos, deben estructurarse actividades motivadoras que promuevan en los estudiantes la reflexión, la capacidad de resolución de problemas y la autodisciplina. Este proceder conlleva al desarrollo de la independencia y le permite al profesor dispensar de un tiempo para cada estudiante sin tener que interrumpir constantemente para callar o impartir instrucciones.

Generalmente las clases que mejor funcionan tienen profesores motivadores. Ellos regularmente sostienen discusiones con sus estudiantes para compartir ideas sobre cómo resolver problemas y asumir responsabilidades... Generalmente en estos salones existe mayor libertad de movimiento y un nivel adecuado de ruido.

Para estimular la motivación es necesario diseñar actividades que los niños encuentren interesantes y desafiantes y que cubran una gran cantidad de habilidades. Las actividades cooperativas y los centros de aprendizaje se prestan para planificar lecciones que funcionen para diferentes niveles de competencia.

Distribución física del salón.

La distribución física del salón puede estructurarse para promover la independencia. Por ejemplo: procurar que todos los insumos estén organizados y a la vista; asegurarse que las instrucciones para los centros se coloquen en un sitio visible; Establecer un sitio determinado para los trabajos terminados; crear normas que rijan cómo salir del salón, políticas disciplinarias, etc.

Es importante asegurarse que los estudiantes sepan qué se espera de ellos en todo momento. El profesor es responsable de diseñar, iniciar y supervisar las actividades, pero todos se beneficiarán a medida que los estudiantes se vuelvan más independientes.

- El profesor como modelo.

Probablemente uno de los papeles más importantes del profesor en un aula integrada, es el de servir de modelo para sus estudiantes. El profesor debe tratar a cada miembro del salón con igual respeto y mostrar que él valora a todos los estudiantes, incluyendo los niños especiales.

Como profesores, inconscientemente podemos estar dispensando mayor atención a las ideas de los estudiantes buenos. Sin embargo, en un ambiente integrado, estas distinciones pueden resultar perjudiciales... Como se mencionó anteriormente, es necesario fomentar un sentido de comunidad en el salón y el profesor deberá modelar la forma en que los miembros de la comunidad se tratan mutuamente.

Por lo tanto, el profesor debe procurar incluir a todos los niños en la "comunidad", sin hacer excepciones, mostrando que cada uno es valorado y aceptado. Los días de competencias deportivas, paseos o actos festivos, el profesor debe insistir en que se incluyan todos los niños... Modelando una interacción normal y promoviéndola en el salón, el profesor fomentará en sus estudiantes actitudes que éstos practicarán en su vida comunitaria como adultos.

- La importancia de observar

Es generalmente aceptado que la observación directa del salón complementa la labor evaluativa de los exámenes tradicionales. Es así que el observar atentamente la dinámica en un salón integrado contribuye a evitar problemas.

Algunas cosas pueden parecer relativamente inofensivas ante los ojos de los instigadores, por ejemplo, enseñarle al niño con discapacidad mental a decir groserías. Sin embargo, el objetivo a largo plazo es ayudar a este niño a desarrollarse como un miembro integral de una comunidad y esas conductas no son aceptadas. Se requiere entonces educar a los compañeros para que comprendan esto. Un profesor observador también notará otras destrezas que se pueden trabajar para ayudar a socializar al niño. Por ejemplo, mejorando su comportamiento y modales en la mesa o trabajándole su higiene personal.

Como todo profesor bien sabe, su papel en el salón de clase no se limita al de ser un simple "dispensador" de conocimientos e incluye desempeñarse como promotor social, agente motivador, modelo de roles, observador agudo y mucho más...

El profesor y el estudiante con necesidades especiales: Estrategias pedagógicas

- Instrucción en niveles múltiples.

Si bien cada miembro de la clase debe ser tratado en forma egalitaria, no debemos olvidar que cada estudiante es también un individuo con sus propias necesidades. Debemos comprender que los estudiantes no aprenden al mismo ritmo o de la misma manera, y que un único grupo de objetivos no es apropiado para todos los estudiantes. Aunque esto es algo aparentemente lógico, en la práctica puede ser difícil de aceptar por algunos profesores.

Una de las estrategias más útiles para el profesor en el salón de clase, es diseñar lecciones que permitan participación a diferentes niveles de desempeño. Por ejemplo, mientras unos estudiantes leen una novela, uno con deficiencia visual escucha la grabación de esa novela y otro, con un vocabulario reducido, tiene acceso a una versión modificada o a la ayuda de un compañero lector. Otro ejemplo, mientras un niño prepara un reporte escrito, otro prepara un reporte oral o lo representa mediante dibujos.

La instrucción en niveles múltiples promueve el uso de preguntas diseñadas para abarcar toda la "Taxonomía de Bloom" (Bloom, 1969) - niveles de dificultad cognitiva desarrolladas por Benjamín Bloom, psicólogo y teórico educacional en la Universidad de Chicago. De esta manera, las preguntas resultarán accesibles para niños con diferentes competencias. Asimismo, existen herramientas técnicas que facilitan la participación de todos los alumnos. Entre éstas, las computadoras, las calculadoras y las grabadoras.

- Vivenciando el aprendizaje.

Proveer experiencias significativas es uno de los aspectos más interesantes de enseñar a niños especiales. Por ejemplo, para alumnos con limitaciones cognitivas resulta esencial crear situaciones que refuercen y profundicen los conocimientos. Esto puede incluir llevar mascotas al colegio, cocinar, disfrazarse, trabajar con utensilios o hacer caminatas en exteriores. Para alumnos mayores puede requerirse visitar comercios u otros sitios en la comunidad.

Es importante no aislar al estudiante de sus compañeros durante estas experiencias. Incluya a toda la clase o grupos pequeños, dependiendo de la situación. En vista a que los niños aprenden mucho de sus compañeros, minimice su rol de profesor y acentúe el papel de los estudiantes en estas actividades.

- Destacar fortalezas.

Los profesores pueden fomentar situaciones que destaquen la fortaleza del estudiante con una discapacidad. Todos tenemos nuestros puntos fuertes; y es importante que los niños aprecien los logros de sus compañeros.

Recuerdo una ocasión en que el tutor de lectura de un grupo de niños era un niño ciego que leía en Braille. Estos niños estaban impresionados, no porque el niño podía leer pues ellos esperaban que los niños mayores pudieran leer, sino porque él tenía una habilidad especial y podía decodificar puntos con las yemas de sus dedos. Un niño quien había sido diagnosticado como autista, tenía una aguda memoria matemática y era mirado con reverencia por sus compañeros. Durante las competencias de matemáticas, todos querían tenerlo en su grupo. Un niño con una discapacidad mental era un magnífico corredor y durante los días deportivos era animado genuinamente por sus compañeros.

Al mismo tiempo que diseñamos actividades que permitan resaltar las fortalezas de los estudiantes especiales, tenemos que tener cuidado de no hacer esas actividades demasiado artificiales. No estamos tratando de darle una ventaja al niño especial, sino idear actividades que le permitan experimentar el éxito y recibir la admiración de sus compañeros...

- Fomentando la independencia.

El profesor debe también intentar desarrollar la independencia del niño con discapacidad. Todos los estudiantes necesitan ser independientes, pero para un niño con necesidades especiales resulta una de las cosas más importantes y significativas que el profesor debe ayudarle a obtener.

En uno de mis salones, algunos niños trabajaron con un compañero, ayudándolo a regresar solo a su casa. Este muchacho no vivía lejos del colegio pero nunca había ido caminando solo a ninguna parte. Durante varios meses sus compañeros caminaron detrás de él, ayudándole cuando era necesario, a seguir por la acera y a comprender y respetar las señales de tránsito. El progreso fue lento pero poco a poco lo lograron. En otros escenarios, un niño con impedimentos motores estaba aprendiendo a manejar su silla de ruedas, y una niña ciega, a trasladarse independientemente por el colegio.

Muchos estudiantes se convierten en ayudantes, dedicados a la labor de lograr la independencia de su compañero. Los niños no ven las discapacidades con el mismo parámetro que los adultos. A nosotros nos abruman las discapacidades y los problemas que éstas crean. Los niños sólo ven el momento y hacen lo que tienen que hacer para arreglar las cosas en ese momento. Obsérvelos interactuando: dirigiendo, animando, ayudando, etc.

- El profesor: un apoyo incondicional.

En lo personal, cada niño especial con quien he trabajado me ha colocado en un rol similar: el de servirle de apoyo. Como profesores tenemos que ser el sostén y la ayuda para nuestros niños, estar ahí para ellos, oírles sus problemas y entenderlos. Nadie necesita esto más que los niños con discapacidades. Su profesor de grupo debe explicarles a otros profesores sus fortalezas, su estilo de aprendizaje, sus metas. Debe decirles quienes son sus amigos y sugerirles estrategias.

El profesor no necesita ser un experto o tener todas las respuestas para el niño pero debe quedar claro que el profesor respalda y ayuda a este niño en cualquier evento que lo necesite.

El profesor como miembro de un equipo.

- El profesor de métodos y recursos: un valioso asesor.

No importa cuan experimentados, entusiastas o determinados sean los profesores, encontrarán más fácil su papel si reciben ayuda. Los profesores de métodos y recursos son ante todo profesores de grupo que han recibido entrenamiento adicional en áreas como evaluaciones alternativas, planes de educación individual (PEI) e instrucción en niveles múltiples. Ellos pueden ayudar a otros profesores en cuanto a la evaluación, planificación e instrucción para estudiantes con necesidades especiales. Existe una relación de trabajo importante entre el profesor de grupo y el profesor de métodos y recursos.

- Algunas posibilidades de colaboración y asesoramiento:

Evaluando...

El estudiante con necesidades especiales generalmente es identificado al entrar al colegio y a medida que cambia de nivel, su ficha se actualiza. De surgir nuevos problemas o circunstancias, el profesor registrará la información y consultará con el profesor de métodos y recursos quien procederá a revisar las necesidades que indica el programa del estudiante y decidirá si se requiere una nueva evaluación. Es importante tener en cuenta que la mayoría de las evaluaciones se hacen a través de la observación y no con exámenes formales. El profesor de métodos y recursos revisará la información y hará recomendaciones.

Ajustando el programa educativo del alumno con necesidades educativas especiales...

El profesor de métodos y recursos y el profesor de grupo desarrollan un programa educativo individualizado para el estudiante que incluye recomendaciones basadas en una evaluación. Juntos modifican el programa regular o desarrollan programas especiales para atender las necesidades del estudiante.

A los padres generalmente se les pide su cooperación, pues es necesario que el colegio y la casa tengan los mismos objetivos. Algunos padres se les pide su cooperación, pues es necesario que el colegio y la casa tengan los mismos objetivos. Algunos padres se preocupan mucho porque se establezcan objetivos para sus hijos y quieren que ellos sean incluidos en programas y actividades regulares en cuanto sea posible.

Este programa individual generalmente detalla objetivos a corto y a largo plazo, y puede ser ajustado con frecuencia. Si algo no funciona en el programa, el profesor de grupo y el de métodos y recursos lo revisan. La flexibilidad es importante.

Los profesores de niños con necesidades especiales casi siempre requieren ayuda para modificar los programas y la forma de instrucción. El profesor de métodos y recursos es de gran ayuda en estas áreas, ayudando a seleccionar los materiales apropiados y a organizarlos para ser utilizados efectivamente. El profesor de grupo lo debe mantener informado de la utilidad de los materiales.

Adicionalmente, el profesor de métodos y recursos ayuda al profesor de grupo a identificar el estilo de aprendizaje del estudiante y en base a esta información seleccionar los mejores métodos para enseñarle. Él puede participar en el propio salón cuando el profesor regular implementa un nuevo programa especializado. En algunos casos el profesor de métodos y recursos podrá trabajar con el estudiante en la clase para determinar sus necesidades.

Juntos, el profesor de métodos y recursos y el profesor de grupo deciden los procedimientos de evaluación apropiados y organizan un horario de evaluaciones. El profesor del salón elabora los exámenes y lleva un récord de los procedimientos utilizados. Los resultados de los exámenes se emplean como guía para revisar el programa individual de ser necesario.

El profesor de métodos y recursos ayudará al profesor del curso a entregar los informes a los padres y también les consultará cualquier asunto que puede haber surgido en el salón de clase.

- Los asistentes y auxiliares: otros aliados potenciales.

Otros posibles miembros del equipo de apoyo dentro del colegio serían los asistentes. Estas personas podrían asistir en las labores de alimentación y aseo. Por otra parte, los auxiliares ayudan en la implementación del programa académico. Tanto los asistentes como los auxiliares reciben sus instrucciones del profesor de grupo quien es el responsable de ejecutar los programas.

- Otros profesionales.

El profesor del grupo también puede acudir al asesoramiento de un equipo multidisciplinario conformado por psicólogo, terapeutas del lenguaje, profesionales especializados en niños ciegos o sordos, trabajador social, etc.

El equipo se reunirá para buscar soluciones a problemas que surjan, elaborando para tal fin un plan por escrito que ofrezca varias opciones al profesor de grupo. De requerirse, se organizarían sesiones de seguimiento para ofrecer apoyo sostenido al profesor.

Valorizando la labor del equipo

Los recursos referidos en este texto ayudan a los profesores a hacer su labor lo mejor posible. Una relación cercana de trabajo en estas situaciones asegura que el niño con necesidades especiales sea evaluado apropiadamente y que se elaboren programas que sean factibles y efectivos. El promover una relación cercana también hace que los profesores no se sientan solos; el valor de la ayuda es grandioso.

Alternativas realistas para maestros integradores

(Parte del material de apoyo entregado en las I Jornadas Internacionales sobre Integración
organizadas por Fundación Paso a Paso
Caracas - Venezuela - 1995)

Organización del aula:

Variar la organización de los grupos

- Instrucción en grupos grandes
- Instrucción en grupos pequeños
- Instrucción individual
- Tutoría de pares
- Actividades realizadas en forma independiente
- Centros de interés
- Aprendizaje cooperativo

Variar el método de instrucción

- Dirigido por el maestro
- Dirigido por el alumno

Manejo del aula

Variar el sistema de calificación

- Tareas para la casa
- Exámenes
- Participación en el aula
- Proyectos especiales

Variar el sistema de reforzamiento

- Reconocimiento verbal
- Notas para la casa
- Calificaciones
- Actividades especiales
- Reforzadores tangibles
- Cuadros ilustrando el progreso

Variar las normas

- Diferenciar en algunos casos
- Flexibilidad

Método de presentación de contenidos

Variar el contenido

- La cantidad que deberá aprenderse
- El tiempo en que deberá aprenderse
- El nivel conceptual

Variar la estructura general

- Ofrecer un resumen de los puntos principales
- Repasar las preguntas claves
- Utilizar técnicas memorísticas y pistas
- Ofrecer retroalimentación inmediata
- Involucrar activamente a los alumnos

Variar la presentación del contenido

- En forma verbal-estilo conferencia
- En forma escrita-mediante textos
- Hojas de trabajo
- Demostraciones
- En forma audiovisual
- Mediante películas
- Empleando grabadoras
- Utilizando diapositivas o transparencias

Método de práctica

Variar la estructura general

- La cantidad de material que deberá practicarse
- El tiempo establecido para la práctica
- Hacerlo en forma grupal o individual
- Dirigido por el maestro o realizado independientemente
- Pasar de lo fácil a lo difícil

Variar el nivel de respuesta

- Copia
- Reconocimiento

Recolección con pistas

Recolección sin pistas

Variar los materiales

Hojas de trabajo

Textos

Equipo audio-visual

Método de evaluación

Variar el tipo de evaluación

Verbal

Escrita

Demostración

Variar la estructura general

Grupal/individual

Cuánto material será evaluado

La forma de registrar las respuestas

El tiempo para completarlas

Variar el nivel de respuesta

Reconocimiento

Recolección con pistas

Recolección sin pistas

La importancia de los docentes en los procesos de integración: Propuesta de la Corporación Síndrome Down de Colombia

Fuente: Avances Síndrome de Down, Volumen 11 No. 2 Oct. 2001

Publicación de la Corporación Síndrome Down de Bogotá

Autor: No se indica

Introducción:

Se ha establecido la importancia del docente dentro del proceso de integración y de la necesidad de que cuente con criterios de ingreso, evaluación, intervención y promoción de los alumnos con deficiencia cognitiva.

El docente hace un aporte a partir de su experiencia y saber pedagógico; sin embargo, requiere ser apoyado con herramientas y estrategias adecuadas, que le permitan atender una población diversa dentro del aula.

Consideramos que para que la escuela pueda responder a la heterogeneidad de la población que educa, más cuando personas con discapacidades diversas van a ingresar a ella, se deben dar a los maestros herramientas, criterios, estrategias y capacitación acordes a esta nueva escuela que se pretende crear a partir de nuevos paradigmas y leyes educativas.

Este concepto se apoya en el documento emanado de la reunión en Salamanca de 1994, que se constituye en un apoyo a las acciones que se postulan sobre las necesidades educativas especiales: "Declaración Salamanca de principio, política y práctica para las necesidades educativas especiales." Aquí claramente se identifica como una necesidad para lograr la integración la capacitación del personal docente dentro de la escuela:

"Contratación y Formación del personal docente:

La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores claves para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras. Se podrán adoptar a todos los profesores, teniendo en cuenta las variadas y muchas veces difíciles condiciones en las que desarrollan su profesión. La formación en el servicio, cuando sea posible, se deberá desarrollar en cada escuela mediante la interacción con formadores y recurriendo a la enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje."

Existe una necesidad del personal docente de la escuela regular, de contar con los recursos profesionales en criterios, estrategias y conocimientos, para responder a la diversidad de sus educandos cuando se enfrentan a alumnos con deficiencia cognitiva; pero también es importante mostrar cómo el profesional de educación especial y terapéutico también requiere de una capacitación en el cambio de modelos que supone integrar a la persona con discapacidad en ambientes educativos regulares a diferencia de lo que la segregación actual ha venido ofreciendo.

La persona con discapacidad no es responsable de los cambios que la escuela regular y sus docentes deben asumir para responder a la diversidad. Lo que si es cierto es que su presencia pone en evidencia las necesidades que de tiempo atrás existen en la escuela, pero que solo se ven cuando deben responder por el proceso educativo de alumnos con discapacidad.

Simultáneamente la escuela debe comenzar el cambio necesario para responder al reto de educar bajo los nuevos paradigmas que abren la Constitución de 1991 y la Ley 115 General de Educación y sus reglamentaciones (n.e. Colombia).

La presencia de la persona con discapacidad en la escuela regular acelera este reto y quizás lo pone como una temática obligada que hará que se ejecuten acciones en el hoy.

Es por ello que para la Corporación Síndrome de Down (CSD) al participar en una propuesta macro de mejorar la educación acorde a nuevas políticas y paradigmas educativos, hace que se identifique la necesidad de capacitación, formación y transformación de las actitudes de los docentes, convirtiéndose en una respuesta directa congruente con sus objetivos, que la hacen involucrarse en propuestas dirigidas a mejorar la calidad y equidad de la educación.

Capacitación de docentes

A partir de la experiencia se identifica que dentro de las necesidades actuales en la formación de los docentes que participan en procesos de integración de alumnos con deficiencia cognitiva, ellos requieren:

- El compartir un fin común.
- Un lenguaje común en temas como discapacidad, integración y normatividad.

- Una información y unos conocimientos básicos.
- Conocer y utilizar habilidades que facilitan la integración como son el trabajo en equipo, estrategias de solución de problemas y comunicación asertiva.
- Identificar y seleccionar estrategias pedagógicas de interacción y flexibilización del currículo, que permitan al maestro promover y favorecer la integración escolar de la persona con discapacidad cognitiva.
- Establecer la implementación de un Plan de trabajo desde la Planeación.

La formación de docentes en escuelas regulares para favorecer la integración de alumnos con deficiencia cognitiva se formula bajo los siguientes cuatro ejes de intervención:

- Generación de conocimientos en: discapacidad, integración, familia, estrategias pedagógicas, de interacción, planeación y flexibilización del currículo.
- Identificación e internalización de actitudes y creencias alrededor de discapacidad y de integración como conceptos básicos de trabajo en la búsqueda de un consenso alrededor de un lenguaje y una conceptualización mínimos comunes.
- Desarrollo de Habilidades y Competencias en los docentes en comunicación asertiva, solución de problemas y trabajo en equipo.
- Generación de criterios que permita establecer las habilidades mínimas facilitadoras de la integración desde el alumno con deficiencia cognitiva, desde la familia y desde las instituciones que los acogen. Estos criterios fortalecerán la toma de decisiones alrededor de los ingresos, las intervenciones, las evaluaciones y la promoción de los alumnos con deficiencia cognitiva en la escuela regular.

Cómo hacerlo:

La transformación y capacitación se llevan a cabo utilizando estrategias de grupos focales, seminario, taller, transformación de actitudes y de patrones de interacción, reconociendo y validando la experiencia y el saber pedagógico de los docentes y promoviendo su activa participación a través de dinámicas, conferencias, películas, juego de roles y actividades en grupo, para la generación e implementación de nuevos conocimientos.

La metodología de transformación de patrones (MTP) es un proceso educativo dinámico que conlleva cinco fases, las cuales no se pueden demarcar por separado sino que se sobreponen a lo largo de la intervención, que puede ser grupal o individual:

- Exploración de la experiencia de los participantes buscando que ellos mismos planteen, a través de técnicas expresivas grupales o individuales, el análisis de sus sentimientos, conocimientos y actitudes, frente a los diferentes temas tratados en la intervención.
- Reflexión alrededor de las verbalizaciones que los participantes hacen, para identificar creencias, sentimientos, actitudes y saberes sobre los diferentes temas propuestos.
- Conceptualización sobre la temática tratada.
- Internalización de nuevos conocimientos y actitudes.
- Práctica que permite cambiar situaciones y comportamientos.

Se ofrece una estructura flexible, que convoca a la participación, al diálogo y la reflexión sobre la problemática de la discapacidad.

Es importante que cada participante se reconozca como parte activa del proceso, como portador de un conocimiento, de una historia y líder del proceso.

Cada intervención cuenta con folletos guía que son entregados a los participantes y que recoge la experiencia personal y la información básica de la intervención.

Formación de los docentes: una propuesta

La propuesta tiene los siguientes objetivos:

Fundación Paso a Paso – <http://www.pasoapaso.com.ve> – info@pasoapaso.com.ve

- Transformación de actitudes en los docentes.
 - Desarrollo de habilidades y competencias en los docentes que facilitan la integración.
 - Identificación y utilización de estrategias facilitadoras de los procesos de integración en un aula y en la escuela regular.
 - Establecimiento y utilización de herramientas que permitan generar los criterios de ingreso, intervención, evaluación y promoción de alumnos con deficiencia cognitiva en escuelas regulares desde la perspectiva del alumno, de la familia y de la escuela.
- Primer objetivo: Transformación de actitudes en los docentes.
- Establecer una conceptualización y un lenguaje común alrededor de discapacidad, integración y normatividad con los docentes participantes.

La literatura y la experiencia muestran la necesidad de que no se haga la suposición de que en temas como discapacidad, integración, normatividad todo nos identificamos en una sola visión. Sin embargo, la necesidad de trabajo en equipo en la búsqueda de un fin común exige que los participantes tengan:

un lenguaje común en estos temas.
una información y unos conocimientos básicos comunes
compartan un fin común.

Se busca proporcionar herramientas para la conceptualización de la discapacidad desde una perspectiva ecológica, rescatando el proyecto de vida y el estatus de edad de la persona con discapacidad.

Segundo y tercer objetivo: Desarrollo de habilidades y competencias en los docentes que facilitan la integración e Identificación y utilización de estrategias facilitadoras de los procesos de integración en el aula y en la escuela regular.

Introducir en los programas formadores de docentes estrategias pedagógicas y de interacción que favorecen la integración de alumnos con deficiencia cognitiva en la escuela regular a partir de propuestas que tengan la capacidad de hacer una diferenciación del currículo.

Se hace necesario trabajar con los docentes para construir su modelo de intervención y comprender las implicaciones de la integración.

Con el desarrollo de estos módulos se busca propiciar elementos de reflexión y análisis sobre cómo la actitud del docente facilita o dificulta el desarrollo del proceso de integración al aula regular, así como buscan entender la necesidad y las implicaciones del trabajo en equipos colaborativos.

Se proponen herramientas útiles para el trabajo en equipo como estrategia de solución de problemas y comunicación eficaz.

Se busca brindar herramientas que promuevan el desarrollo de una pedagogía diferencial, teniendo en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, así como propiciar el desarrollo de conocimientos y habilidades básicas para el diseño y ejecución de logros, adaptaciones curriculares necesarias y evaluación de los alumnos con deficiencia cognitiva dentro de la escuela regular.

Cuarto objetivo: Establecer y utilizar herramientas que permitan generar los criterios de ingreso, intervención, evaluación y promoción de alumnos con deficiencia cognitiva en escuelas regulares desde la perspectiva del alumno, de la familia y de la escuela.

Ha sido reconocido por múltiples experiencias de integración en el mundo y por los mismos profesionales de la CSD que existen unos factores facilitadores de los procesos de integración de alumnos con deficiencia cognitiva. Estos pueden puntualizarse desde cuatro actores principales.

El individuo con deficiencia cognitiva
La familia
Los docentes
La escuela

El conocer estos aspectos permite fortalecerlos desde los diversos servicios y desde actividades puntuales que se realicen en ellos.

El individuo: Es innegable que en los comienzos de estas propuestas las destrezas y habilidades que se requieren desde los alumnos pueden parecer poco viables desde su condición y podrían ser estimadas como imposibles de superar. Pero las experiencias sí muestran que la necesidad de unos mínimos son esenciales en el hoy, convencidos que a medida que se fortalezcan los docentes, las familias y las

comunidades estos deberán revisarse y deberían ser menos exigentes. Conocerlos hoy permitirá a los sistemas que ofrecen los servicios en edades anteriores a la escolaridad el revisar sus programas y fortalecer estos aspectos.

La familia: Las familias son un miembro muy importante del trabajo en equipo que debe existir dentro de las propuestas de integración. Esto no hace que ellas cuenten con la información, formación y habilidades suficientes para ejercer su rol y responsabilidad. Esto exige a los equipos de profesionales que acompañan las propuestas el conocer las habilidades desde las familias que favorecen las integraciones de sus hijos(as) y que cuando éstas no se den puedan realizarse actividades que busquen este fortalecimiento familiar como miembros del equipo.

Los padres que optan por la opción de integración requieren ser fortalecidos como miembros líderes de la opción de integración:

- Los padres necesitan conocer la integración como alternativa pedagógica y sus implicaciones.
- Los padres deben conocer y trabajar sobre las habilidades del hijo(a) que favorecen las transiciones y las oportunidades educativas.
- Los padres deben conocer y entender lo que se espera de ellos dentro de este tipo de alternativas, su rol dentro del equipo de trabajo y las habilidades de ellos que facilitan este proceso.

Se debe trabajar con las familias en:

- Habilidades del niño que favorecen las transiciones: buscando que los padres de familia identifiquen las habilidades que deben desarrollar sus hijos para iniciar la etapa primaria.
- Cómo escoger la alternativa educativa: lograr que los padres conozcan las alternativas y puedan reflexionar alrededor de su elección conociendo aspectos que favorecen la integración desde los sistemas familiares y escolares.
- Habilidades familiares que favorecen la integración: expectativas de los miembros del equipo en esta propuesta desde la familia y desde los profesionales.

Los docentes y la escuela: Debe recordarse que existen condiciones y estructuras escolares que facilitan los procesos de integración. En la medida que estas se reconozcan, podrán fortalecerse o generarse cuando todavía no existen.

Resumen:

Los docentes requieren unos conocimientos y una formación para poder asumir alumnos con deficiencia cognitiva en las escuelas y dentro de sus aulas.

Es necesario que los profesionales cuenten con la información necesaria y el entendimiento de cómo se propone trabajar desde las evaluaciones y en el trabajo con familias que solicitan su ingreso a los programas de integración.

La Integración es un camino largo y complejo, creemos que a partir de la experiencia de la Corporación Síndrome de Down podremos brindar luces a otros que estén en ese proceso o que quieran iniciarlo.

Solo así haremos que sea una realidad "La educación para todos" "La escuela, un lugar para aprender a vivir juntos", "La valoración de la diversidad y la equidad como valores fundamentales de las comunidades."

Solidaridad, tolerancia, respeto, dignidad serán conceptos que las comunidades escolares comiencen a vivir en la cotidianidad.

Enseñar sin temor al cambio

Autor: Marta Ezcurra

Fuente: Ararú, No. 40 (Nov. 02 - Ene. 03)

Sobre la Profa. Marta Ezcurra Ortiz es investigadora del área de Educación Especial.
Se dedica a la práctica en desarrollo y aprendizaje

No cabe la menor duda que la estrecha relación que se establece entre el maestro y el alumno es la clave del éxito del proceso educativo; más allá de las ayudas tecnológicas, el autoaprendizaje o la educación a distancia, el maestro sigue siendo el gran conductor que da las pautas para conocer y disfrutar de lo que la naturaleza y el hombre han producido. El maestro es - ante los ojos del alumno - el interlocutor por excelencia en la relación con el mundo, el que invita y acoge o el que excluye y somete.

Hoy se le exige al maestro que contribuya a que los alumnos desarrollen una capacidad de aprendizaje y de investigación autónomos, para que logren proseguir su desarrollo individual a lo largo de toda la vida.

Pero eso no es todo, se le pide también que asuma la diversidad de la población en la que está inmersa la escuela, y todos estamos convencidos de que ésta es la mejor estrategia para educar y educarnos en el respeto a los derechos humanos y en los valores de la democracia y la justicia.

Los documentos internacionales establecen que las escuelas deben acoger a todos los niños: los de la ciudad y los del campo, a los niños con discapacidad y a los bien dotados, a los que viven en la calle y a los que trabajan, también, a los niños de poblaciones remotas y de minorías lingüísticas o étnicas.

De toda esa gama de la población, hay una parte que es tal vez la más sensible, la más injustamente vulnerada, un grupo que difícilmente logra hacerse oír aunque triunfe todos los días sobre la adversidad, ese grupo es el de los niños y jóvenes con discapacidad, que para integrarse a la sociedad y adueñarse del mundo requieren superar un reto cada día.

Aprender juntos

Para hacer justicia a esta población se ha concebido la escuela integradora, en ella se considera al currículum como un instrumento sometido a un continuo proceso de revisión y reorganización, que da gran importancia a las diferencias individuales y al contexto en que se aplica.

El mecanismo necesario para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características de los alumnos está centrado en las adecuaciones curriculares; éstas deben contemplar la prioridad de los propósitos sobre los contenidos y respetar el ritmo individual de avance en la construcción de conocimientos y, en muchos casos, enriquecer el currículum incluyendo contenidos adicionales.

Por su parte, los administradores de la educación deben poner a disposición de la escuela los medios económicos y los recursos materiales y técnicos, el personal capacitado para apoyar a los maestros, a los padres y a los niños, según sus necesidades educativas especiales. A la vez, deben ampliar los tiempos y espacios para hacer posible esa multiplicidad de acciones y relaciones.

Sin embargo, el gran artífice, el que va a hacer posible esta integración es, sin duda alguna, el maestro, y la gran pregunta es: ¿qué siente el maestro que va a trabajar por primera vez con estos niños?

Maestra...¿quién cree que estará en su salón este año?

La observación y la experiencia permiten prever algunas actitudes que reflejan la posición que las distintas personas tienen ante la vida.

Para aquellos que piensan que los hechos de la vida son inamovibles y las circunstancias inmodificables, recibir un niño que necesita adecuaciones en el salón de clase, en los contenidos y en los métodos de trabajo, al que hay que prestar más atención y para quien hay que preparar material y aprender cosas nuevas, es probable que resulte prácticamente imposible; la novedad de la experiencia y el esfuerzo necesario para enfrentarla les serán simplemente agobiantes.

Para aquellos que consideran que puede haber cambios, pero que todo es muy difícil y sólo son posibles en condiciones muy particulares, muy acotadas, con insumos y personal altamente especializados, es posible que intenten realizar la experiencia si les aseguran múltiples apoyos externos. Ciertamente, estarán atentos a los hechos y se sorprenderán de encontrar en ellos y en sus alumnos conductas y actitudes nuevas, que en muchos casos desearán ampliar, diversificar y profundizar.

Aquellos que no temen a los cambios, que están siempre abiertos a lo que ofrece la vida, que consideran que lo más importante son las personas y que siempre hay forma de adaptar las condiciones externas para que todos puedan participar y disfrutar de un mundo que les pertenece, serán capaces de acoger a estos niños y de realizar dentro del salón de clases transformaciones importantes en la esfera de

las relaciones sociales y en la construcción de los valores. Asimismo, aprovecharán la toma de conciencia de la existencia del otro, diferente, para conocerse a sí mismos, en el reconocimiento de la dignidad humana y de la solidaridad, creando así las mejores condiciones para aprender todos de todos, porque estos maestros saben que cada uno de sus alumnos se va a aproximar al conocimiento de una manera diferente y va a reconstruir el mundo desde su propia perspectiva y desde sus posibilidades.

Pero, ¿cómo?

Los maestros deberán considerar las prioridades y estrategias que hay que llevar a cabo con el alumno con necesidades especiales y para ello es conveniente tomar en algunos aspectos señalados por L. Brown en su libro Criterios de funcionalidad:

Compensación.

Atenuar los límites que la discapacidad impone al alumno, mediante el uso de tecnología y equipo especial, por ejemplo, la máquina Perkins para la escritura de los niños ciegos.

Autonomía.

Dar prioridad a los aprendizajes que aumenten las posibilidades de autonomía de los alumnos.

Probabilidad de adquisición:

Optar por aquellos aprendizajes que estén más al alcance del alumno.

Sociabilidad.

Elegir los aprendizajes que fomenten el desarrollo de habilidades e interacción con el grupo.

Significación.

Elegir los medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno. Usar letras móviles, por ejemplo, para que los niños con discapacidad motora, construyan palabras significativas, como su nombre, a pesar de carecer del dominio gráfico para escribir.

Variabilidad.

Buscar la variedad de ejercicios y tareas que tienen un mismo objetivo con el fin de no cansar a los alumnos a base de repeticiones.

Preferencias personales.

Atender los límites del chico sin dejar de lado sus capacidades, las tareas y actividades donde se siente más cómodo y por las que muestra preferencia.

Adecuación a la edad cronológica.

Aunque el alumno esté en un proceso de aprendizaje muy inferior al que le corresponde según su edad, hay que tomar en cuenta que sus intereses personales suelen ser los mismos que los de sus pares en edad.

Transferencia.

Enseñar en las condiciones más parecidas a la realidad para promover el uso de los conocimientos, ya que no siempre los alumnos podrán hacerlo por sí mismos.

Ampliación de ámbitos.

Realizar actividades que familiaricen al niño con entornos no habituales: salidas, visitas...

Todo esto, que se describe en pocos renglones, sólo es posible cuando se concibe a la educación como un acontecimiento ético, cuando logramos que en la relación educativa el rostro del otro aparezca más allá de todo contrato y de toda reciprocidad, cuando la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, de dominación o de poder, sino una de aceptación y acogimiento, una relación ética basada en la responsabilidad.

El Docente de Apoyo Educativo de cara a las políticas de inclusión social en América Latina

Autora: Lady Meléndez Rodríguez, UNED-Costa Rica
III Congreso Internacional de Discapacidad
Medellín, Del 20 al 23 de Septiembre de 2006

Introducción

Los niños y jóvenes que se presentan a las aulas, comúnmente, no lo hacen por su propia voluntad, sino porque sus padres o familiares los guían hacia la educación o porque presienten que inscribirse en el sistema educativo previene mejores condiciones de vida para el futuro. No obstante, una vez involucrados en la cotidianidad del centro escolar, algunos se sienten ajenos a lo que allí está pasando, consideran que están en el lugar equivocado, porque no comprenden la mayoría de las cosas y, además, empiezan a experimentar la indisposición docente, el rechazo de los compañeros mejor adaptados y los constantes reproches y hasta castigos de sus familiares por la misma causa. Pero, lo más frustrante de todo, es que ellos no tienen ni la menor idea de qué están haciendo mal y, mucho menos, de cómo mejorar la situación. Entonces, lo primero que debemos tener claro es que los menores no son precisamente los que escogen estar en las aulas, pero, una vez matriculados, de lo que menos tienen intención es de fracasar en el aprendizaje ni de sentirse señalados ni castigados por las personas que, se supone, los deben acompañar y proteger durante ese proceso. O sea, que si el estudiante no se siente adaptado al sistema, es el sistema y la orientación a los familiares, los que deben lograr las modificaciones necesarias para que el alumno logre interactuar positivamente en el ambiente de aprendizaje.

Es así, como un sistema educativo abierto a la diversidad está llamado a ofrecer distintos niveles y formas de apoyo educativo para aquellos alumnos que, por razones culturales o personales, no logran avanzar como se espera.

Niveles de apoyo educativo

Entendido de esa manera, podemos decir que el primer nivel de apoyo lo constituye la misma familia, que no sólo debe buscar la oportunidad de que el menor se eduque, sino que debe velar porque lo haga con éxito, solicitando que el centro educativo organice los apoyos que sean necesarios y participando, de acuerdo con sus posibilidades, en actividades que le permitan conocer con más claridad cuál debe ser su papel frente a la situación de su hijo y para el mejoramiento del centro educativo en general; en alianza con los familiares de los otros alumnos, personal del centro y fuerzas vivas de la comunidad.

Aquellos mitos de que “mi hijo no sirvió para el estudio, por eso lo saqué y lo puse a trabajar” o el de que “las mujeres no se hicieron para el estudio, por eso deben quedarse en casa colaborando con los quehaceres del hogar”, que aún se conservan en nuestros países, merecen ser completamente erradicados. No se debe olvidar que el buen trato, la comprensión y un afecto bien orientado de las familias hacia sus hijos, logra más que todas las terapias juntas y que su influencia positiva dura para toda la vida.

Un segundo nivel de apoyo lo constituye el docente regular, quien debe vigilar el desempeño de todos los alumnos que tiene bajo su cargo y ensayar todas las estrategias que estén a su alcance, para atender la condición de aquellos que parecen no armonizar con su modelo de enseñanza. En tercer lugar, todos los centros educativos deberían contar con un comité de docentes experimentados que puedan enriquecer las ideas pedagógicas dirigidas a los alumnos que aprenden diferente y, en cuarto lugar, acudir a algún docente especialista en las posibles dificultades que puedan establecerse entre los modelos de enseñanza y las diversas formas de aprendizaje que expresan los alumnos. O, en última instancia, referir a cuerpos profesionales más especializados o a centros de recursos que estén en posibilidad de satisfacer o, al menos de orientar, los pasos que se deben seguir para mejorar la condición de los estudiantes.

Origen de la figura del docente de apoyo educativo

Anteriormente, desde el principio de normalización y el procedimiento de integración, aunque los alumnos con necesidades educativas especiales se encontraban temporalmente en los salones regulares, éstos llevaban un curriculum paralelo, que no les permitía compartir académicamente con sus compañeros, además de recibir el refuerzo individualizado que le ofrecía el docente de educación especial. En este momento, gracias al principio de atención a la diversidad y al procedimiento de inclusión educativa, estamos convencidos de que las diferencias son propias de la naturaleza humana, por lo que la oferta educativa debe ser diversificada y no normalizada; como la que tradicionalmente se ha encargado de excluir a todos aquellos alumnos cuyas diferencias planteaban una importante incompatibilidad con las normas y los estándares. La inclusión educativa lleva a que todos los alumnos puedan ser atendidos desde su salón de clases, en condiciones de equidad, y recibir apoyos adicionales de otro educador o servicio especializado, sólo cuando sea estrictamente necesario. Esta nueva visión de la inclusión educativa, renovada en el Encuentro de Dakar (2000), nos obliga a replantear no sólo todo el sistema educativo y la organización escolar, sino la formación de los docentes regulares y, por supuesto, de los educadores de apoyo educativo. Con lo que no estoy queriendo confundir a la educación especial con la atención a la diversidad, sino incluyendo a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, como parte de esa diversidad, que requiere de apoyos específicos para salir adelante en su proceso de aprendizaje.

Entender cuáles son las competencias y responsabilidades de lo que actualmente se conoce como la figura del “docente de apoyo

educativo”, requiere abrir la mente primero a que ésta no es exclusiva para los estudiantes con discapacidad, sino para todos aquellos que por razones culturales o personales la requieran. No obstante, dado que esta figura se ha desarrollado más desde el campo de la Educación Especial, intentaré hacer una síntesis de su evolución, hasta ver como hoy podría diluirse en una entidad individual o colectiva que no necesariamente tiene por qué surgir de esta disciplina.

Una de las razones más importantes para tocar este tema se basa en la necesidad de una mayor pertinencia en el momento de seleccionar a los profesionales mejor preparados para atender a los estudiantes con distintos tipos de barreras para el aprendizaje y la participación, de acuerdo con la demandas del enfoque de la inclusión escolar, así como de redefinir los planes de formación docente y de la capacitación de educadores en servicio, para que resulten cada vez más atinados en función de la población que deben apoyar.

En el caso de la Educación Especial, por ejemplo, definir los límites disciplinarios ha sido un asunto históricamente complejo. En tanto, dichos límites fueron delineados en un inicio por otros campos del saber y porque sus competencias han sido expuestas a modificaciones constantes, debido, principalmente, no a cambios en su objeto de estudio sino a evoluciones ideológicas con respecto a éste, o sea, con respecto a un crecimiento humano sobre los conceptos de discapacidad, de persona con discapacidad y de educabilidad de la persona con discapacidad.

Mientras las malformaciones humanas fueron achacadas al castigo de los dioses, o a seres infradesarrollados, la educación para esos seres no tenía razón de ser. Pero, cuando Edouard Seguin y María Montessori (S.XIX) recuperaron los trabajos de Itard con el Niño Salvaje de Aveyron, trascendiendo a la psiquiatría y poniendo a prueba sus propios métodos pedagógicos, descubrieron ambos que, aún en las despiadadas celdas de los asilos de caridad, los niños y adultos con discapacidad podían mejorar sus condiciones de vida.

Como diría el mismo Seguin, ellos eran capaces de aproximarse “*más y más al prototipo de la humanidad*” (en R. Scheeremberger, 1984, p: 83).

A pesar de que algunos amagos educativos fueron aportados más tempranamente para las personas con limitaciones sensoriales, el nacimiento de la Educación Especial, como tal, parece instalarse a partir del momento en que se atribuye la condición de educabilidad a las personas con deficiencias mentales durante la segunda mitad del siglo XIX.

Con los aportes de Seguin, Montessori y de otros investigadores en Europa y el norte de América, se inauguró una forma de educación para las personas con discapacidad que no se parecía a la instrucción gradada de entonces: con fuerte peso en la filosofía, las ciencias y las artes; ni a la que impartían los preceptores y mentores a sus discípulos nobles.

Era más bien, una especie de enseñanza para hacerse con los fundamentos para la vida, con aquellos conocimientos que el resto parecía absorber en forma natural de la cultura que lo albergaba.

Seguin concedía suma importancia a la imitación, a las actividades de juego y a las oportunidades de ensayar y experimentar lo que se había aprendido; todo con la intención de despertar la capacidad de conocer las cosas y acerca de las cosas, lo que, según él, permitía además el desarrollo de la conciencia moral o voluntad.

Por su parte, María Montessori (1870-1952) agregó a los aportes de Seguin los resultados de sus experiencias directas con niños de un hospital psiquiátrico, lo que le permitió decir con toda seguridad que el trabajo en un medio estructurado, la estimulación del desarrollo sensitivo-motor y la provisión de materiales autodidácticos eran la base de un desarrollo educativo exitoso. María Montessori enseñó a leer y escribir a muchos niños a quienes la mayoría de especialistas consideraba totalmente incapaces para el aprendizaje (Scheeremberger, 1984). De esta manera, la tenacidad de ambos investigadores conformó las bases de la Educación Especial moderna y de la transformación del pensamiento científico, hacia la posibilidad de que las personas con discapacidad podían mejorar sus condiciones de desarrollo y de aprendizaje (L. Meléndez, 2005).

Durante la segunda mitad del siglo XIX las viejas instituciones empezaron a ser clausuradas o a cambiar sus métodos por propuestas instruccionales; al punto, que la educación y la formación ocupacional se convirtieron en la razón principal para decidir la institucionalización de una persona con discapacidad. Los centros residenciales comenzaron a llamarse escuelas, en las que era requisito vivir para poder educarse.

Los inicios del siglo XX se caracterizaron por la aparición de las primeras escalas de inteligencia, que fueron utilizadas para separar a los individuos que debían estar en las escuelas comunes y que podían gozar de todos sus derechos, de aquellos considerados incapaces para lograrlo. Pero que, no obstante, podían beneficiarse de una serie de métodos pedagógico-terapéuticos que empezaban a validarse mediante el método experimental, pero eran más propios de la clínica que de la pedagogía; por lo que los servicios educativos dirigidos a estas personas, al menos hasta el cierre de la segunda mitad del siglo XX, estuvieron más impregnados por los modelos remediales y compensatorios que por los educativos.

Ese último periodo trajo también consigo el auge del conductismo. Esta nueva perspectiva, estrechamente relacionada con el enfoque experimental, marcó el paso de casi toda la producción científica en el campo desde los años 60 a los 90. El auge conductista desplegó sus estrategias con el fin de atacar a todo aquello que estaba considerado dentro del repertorio de conductas indeseables que, se suponía, prototípico de las personas con discapacidad (Meléndez, 2002).

El modelo conductista, al igual que otras formas experimentales de intervención fueron aplicados en todos los servicios de atención segregada, como los que se impartían en instituciones residenciales, aulas hospitalarias, centros penitenciarios o en escuelas de enseñanza especial; donde los educandos sólo compartían con pares en similares condiciones, con sus maestros y profesionales de apoyo.

La atención segregada fue relegada con los albores de la integración a finales de los años 70 y quienes apoyaban a este nuevo movimiento argüían que:

Con la segregación, los alumnos padecen un sentimiento de inadaptación, que surge del hecho de haber sido aislados para aplicarles un tratamiento especial. Se les niega la oportunidad de mezclarse con los otros chicos de su edad y se les priva así de una experiencia social que podría estimular su desarrollo. Se pierde la sensación de seguridad que se deriva de la conciencia de pertenencia a un grupo.

La educación debe centrarse más en lo que ocurre en la cabeza del niño que en lo que ocurre en la clase. La tendencia pedagógica actual afirma el derecho de todos los niños a ser formados de acuerdo con su capacidad y sus necesidades sociales.

Parecería correcto, por tanto, que, con el conocimiento de que disponemos actualmente sobre métodos de educación, se aplique un tratamiento más científico que la segregación a todos los niños de la escuela (Scheeremberger, 1984: 346).

La integración (1) en el sistema escolar fue asumida inicialmente como un cambio de incorporación física con apoyos, en el que los alumnos con distintas discapacidades asistían a los servicios integrados de las escuelas del sistema formal de sus comunidades y entre los cuales era común encontrar: salones especiales (aulas diferenciadas), aulas de apoyo (o de recursos) y clases regulares a las que eran incorporados niños con dificultades leves, pero en compañía permanente u ocasional de un asistente especializado o con algún nivel de capacitación (Van Steendlandt, 1994).

El énfasis de la integración estuvo también cimentado en el principio de sectorización, del cual se derivaba la observación de las características individuales del estudiante y, de acuerdo con esas características, se elaboraba un programa individual por parte de un equipo multidisciplinario, para ser aplicado por el personal de apoyo al alumno integrado en el sistema regular de educación. Esta medida, si bien estaba empeñada en dar la mejor atención a las dificultades, no podía evitar remarcar más las diferencias del estudiante que los aspectos que tenía, o podía tener, en común con sus compañeros.

Posteriormente, acompañando al cambio conceptual de “estudiante integrado” a “estudiante con necesidades educativas especiales”, el énfasis se trasladó del programa individual hacia las estrategias didácticas más adecuadas para acercar al estudiante hacia el currículo general. Como estrategias básicas han sido probadas las distintas formas de adaptaciones curriculares en oferta, a saber:

- a)** adaptaciones de acceso, que se refieren a las adaptaciones que pueden disponerse para los niños con dificultades motoras o sensoriales para acceder al currículo regular, como por ejemplo: rampas de acceso, barras de apoyo, el sistema braille de lecto-escritura, o el lenguaje con señas; las que de por sí –en tanto se consideran como formas de compensación- se supone que no afectan los niveles de rendimiento esperados en relación con los otros alumnos de la clase que no requieren de este tipo de adecuaciones;
- b)** las adaptaciones no significativas, que obedecen más que todo a modificaciones metodológicas y quizás cuantitativas que, al fin y al cabo, tampoco afectan los niveles de rendimiento esperados con referencia al resto del grupo; y
- c)** las adaptaciones significativas que requieren de cambios tanto en los objetivos, como en la metodología y la evaluación (cualitativos y cuantitativos), marcando una diferencia clara en cuanto a la equivalencia de rendimiento con respecto al resto de la clase de la cual se supone que participa, lo que se hace constar en las fórmulas de seguimiento de avance y en los documentos oficiales de promoción, traslados y certificaciones de estudios (MEC, 1992).

El concepto de necesidades educativas especiales apareció por primera vez, junto al de integración, en el Informe Warnock del Reino Unido (2) a finales de la década de los 70 y su traducción al castellano fue dada por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, en cuyas páginas se define que las necesidades educativas de un estudiante deben considerarse especiales cuando las dificultades que manifieste sean mayores [a las del] resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que les corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo (MEC, 1992).

Actualmente, el concepto de necesidades educativas especiales ha tomado una dimensión amplificada, con la interpretación hecha por la UNESCO a raíz de la evaluación del cumplimiento de las metas de la Educación para Todos y de su objetivo de lograr una mayor inclusión de todos aquellos niños y jóvenes que, por cualquier razón, han quedado excluidos de su derecho a educarse; así, tanto las necesidades educativas de orden personal como cultural, fueron incluidas dentro del concepto de necesidades educativas especiales.

Más recientemente, esta reconceptualización ha traído discusiones muy interesantes, como la que versa sobre a quién corresponde ahora atender a los estudiantes con dificultades para el aprendizaje y la participación: ¿a la Educación Especial?, ¿a la Educación Regular?, ¿a los sectores estatales encargados de atender a las poblaciones culturalmente privadas?, ¿a las ONG's de bienestar social?, o ¿a todos en una labor coordinada? En fin, la discusión apenas se está llevando a cabo y ya ha dado pie para hablar de algunos conceptos como necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o no asociadas a discapacidad, en un intento por organizar las responsabilidades para el trabajo y plantea una transición importante de lo que significaban las necesidades educativas especiales en el marco de la integración educativa y de cómo se conciben ahora, desde el enfoque de la educación inclusiva.

La inclusión, responde a un concepto ideológico que nos permite aspirar a que todos los habitantes de un país podamos ejercer nuestros derechos y gozar de una vida con calidad; accediendo equitativamente al espacio de las oportunidades (Meléndez, 2002b).

En el campo de la Educación, el concepto inclusión comienza a tener un sentido propio, construido sobre la base de buenas ideas para justificar y ejercer el derecho a educarse por encima de las particularidades personales y culturales. A su vez, el concepto de inclusión nos devela el carácter semántico y pragmático de la no exclusión; refiriéndonos al derecho a no ser excluidos, por razones personales ni culturales, de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado.

En este caso, las necesidades educativas especiales se entienden mejor como barreras para el aprendizaje y la participación (T. Booth y M. Ainscow, 2000), que más que atribuirse a sujetos particulares se colocan en las oportunidades culturales, que deben proveer apoyos para que todos los individuos accedan a éstas, independientemente de sus condiciones personales o culturales.

Las Funciones del Docente de Educación Especial en las Distintas Etapas Evolutivas en Relación con la a Educabilidad de las Personas con Discapacidad

Antes del S. XIX	PRIMERA MITAD DEL S.XIX	SEGUNDA MITAD DEL S.XIX	SEGUNDA MITAD DEL S.XIX	SEGUNDA MITAD DEL S. XX	SIGLO XXI
- Personas cuyos inventos ayudaron a compensar el desarrollo, la comunicación y el desempeño, en general, de individuos con discapacidades sensoriales. - Las personas con discapacidad intelectual y con deficiencia mental eran tratadas cruelmente en los asilos y casas de caridad. No se las consideraba personas y prevalecía el espíritu animista alrededor de ellas.	- Las personas con deficiencia mental permanecían recluidas en las casas de caridad y hospitales psiquiátricos recibiendo tratos inhumanos. - Algunos psiquiatras empezaban a experimentar el hecho de enseñar algunos aspectos, sobre todo relacionados con la evolución del lenguaje, en sus pacientes de los asilos de caridad.	- El pensamiento humanista, los avances científicos y la dedicación más humana de psiquiatras como Edouard Seguin y María Montessori, reconocen la condición de educabilidad en las personas con discapacidad y luchan por divulgar métodos educativos en los centros residenciales. - Los centros residenciales se modifican lentamente hacia instituciones educativas y ocupacionales, cuyos cuidadores y celadores fueron quizás los primeros	- Se desarrollan varios métodos educativos basados en los de Seguin y Montessori., que se sometían a validación mediante el método experimental. - Se desarrollan las primeras escalas de inteligencia que justificaron la creación de escuelas especiales para individuos con niveles de coeficiente intelectual que se consideraban "educables". - Se atribuyen conductas específicas a los distintos niveles	- Los educadores especiales junto con psicólogos y psiquiatras conforman profesionales de la atención educativa para las personas con discapacidad. - Se promueven el trabajo multidisciplinario, y la atención integral basada en el desarrollo de actividades funcionales. - Se da el auge del conductismo, avalado como propuesta de intervención que seguía el método experimental. - Crecen las escuelas e institutos de pedagogía terapéutica o	- Se desarrolla la corriente inclusionista. - Se asumen las necesidades educativas especiales como barreras culturales para el aprendizaje y la participación. - Se asume al docente de apoyo como un compañero del docente regular, que debe compensar, enseñar y modelar las carencias que tienen los docentes regulares para desarrollar estrategias de identificación y atención a la diversidad personal y cultural en el aula.

		educadores especiales. -Se aplicaban métodos de instrucción que fomentaban el trato cortés y amable, el ejercicio al aire libre, la higiene personal, el entrenamiento de los sentidos y el aprendizaje de los oficios. -Aparecen los primeros centros de formación para pedagogos terapéuticos en Europa, siguiendo los métodos conocidos.	de coeficiente intelectual que se consideraban tratables por psicólogos y psiquiatras.	educación especial en muchas partes del mundo. - Se promueve el principio de normalización y la corriente integracionista. Se forman los primeros docentes de apoyo que continuaban la educación especial como atención diferenciada a estudiantes con necesidades educativas especiales que se encontraban integrados en el sistema regular de educación. - Aparecen las primeras propuestas de la corriente inclusionista.	- Los centros de formación docente empiezan a cuestionarse acerca del pensum más adecuado para desarrollar las nuevas destrezas que debe dominar un docente de apoyo desde el enfoque de la inclusión educativa y hasta dónde debe continuar la enseñanza especializada centrada en las necesidades que, se supone, acompañan a cada tipo de discapacidad.
--	--	--	---	---	---

(Tomado de Meléndez, 2005b).

Actitudes y creencias de docentes y administradores de centros regulares

Las siguientes, son algunas conclusiones correspondientes a un estudio desarrollado por el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica (2003) sobre las actitudes y creencias de docentes y administradores de centros educativos regulares, con respecto a la aceptación de estudiantes con discapacidad en sus escuelas:

- El común de los docentes y educadores parten de una idea del desarrollo lógica y lineal. No obstante, su concepto de desarrollo no parece hacer referencia a ningún enfoque psicoevolutivo en particular, sino que, más bien, encuentra su referente en una teoría intuitiva propia, que se basa en el rendimiento académico esperado con respecto al currículo propuesto para cada uno de los niveles escolares.

- Lo que más llama la atención en este caso es que la integración de los estudiantes ciegos en Costa Rica data de 1979, no obstante, el estudiante ciego quedó en el primer lugar de dificultad para ser incluido y en el primer lugar de los estudiantes con problemas que, tanto docentes como administradores de las regiones creen, debe ser educado en un centro de educación especial.

- Este hallazgo obliga a sugerir que entre los temas de capacitación solicitados por los docentes en servicio y de formación docente, tanto la actualización de los conceptos de desarrollo como la arbitrariedad con que éstos se contemplan o no en el pensum, deben ser tratados con suma urgencia.

- No obstante, pareciera que con apoyos y capacitaciones, administradores y docentes están dispuestos a asumir, como parte del transcurrir normal de la población escolar, a aquellos estudiantes que presentan problemas de conducta, problemas para ver, problemas de lenguaje y para movilizarse, quizá porque están acostumbrados a tratar con ellos, sin que por años les haya llegado alguna ayuda específica.

- Este punto debe llamar la atención de autoridades y personas encargadas de tomar decisiones en el campo acerca de las condiciones que los participantes piden para sobrellevar de mejor manera la inclusión de estos y otros estudiantes y que, según su orden de prioridades, se refiere a:

- a) Cursos de capacitación sobre distintos temas relacionados con la atención educativa dirigida a esta población y tiempo disponible para participar en dicha capacitación.*
- b) Acompañamiento permanente de especialistas.*
- c) Disminuir el tamaño de los grupos en que se encuentran estudiantes con necesidades educativas especiales.*
- d) Diferenciar el reglamento de evaluación y las normas de promoción, de tal forma que no atenten contra las diferencias de los alumnos.*
- e) Contar con un asistente en el aula.*
- f) Modificar la planta física y dotar de recursos didácticos especializados, según lo requieran los estudiantes con necesidades educativas*

especiales.

- Es importante que los temas que se incluyan en la capacitación que se organice deben versar, prioritariamente y además del tópico de desarrollo ya anotado, sobre la ruptura de falsas creencias en relación con atributos que los participantes colocan en estudiantes con distintos tipos de necesidades educativas especiales. Ya que, en parte, su renuencia podría estar erróneamente fundamentada en estos atributos, que, de ser modificados, modificarían a su vez su opinión acerca de la inclusión de estos estudiantes. La capacitación debe ser, además, enriquecida con estrategias específicas para tratar adecuadamente aquellos atributos que sí son propios de los estudiantes, cuyas necesidades educativas especiales están asociadas comúnmente a alguna discapacidad compleja o que requieren de apoyos permanentes.

- Sin embargo, siempre nos encontramos, aunque en un porcentaje muy bajo (3.5 % de docentes y 1.75% de administradores), a aquellos participantes que no estarían de acuerdo en incluir a esta población, aun cuando se garanticen apoyos y modificaciones, cuya falta acusan en este momento como razón para no atenderla. Lo que nos lleva a inducir que su negligencia o temores tienen un origen distinto a la falta de recursos especializados, aunque éste sea el argumento que presentan.

- Es necesario enfatizar, que la solicitud de capacitación es un elemento que se repite en las conclusiones de todos los trabajos de investigación sobre este tema que se encuentran en Costa Rica y en otros países.

- La mayoría de docentes y administradores menciona conocer acerca de los distintos tipos de adaptaciones curriculares y están de acuerdo en aplicarlas cuando los estudiantes las requieran. Por lo tanto, es posible decir que, al menos en algunos casos, su nivel de renuencia a aplicarlas obedece más a un desconocimiento o inseguridad procedimental que a estar o no de acuerdo en que se deban aplicar. Podemos achacar, entonces, a la falta de un modelo práctico la incapacidad docente para hacer una transferencia de lo aprendido sobre adaptaciones curriculares en las capacitaciones.

- Si quienes toman decisiones sobre el tema no se detienen a interpretar cuáles son las principales dificultades que se presentan para incluir a un estudiante, no sólo permitirían poner en duda los beneficios que se le acusan a la inclusión sino que los avances políticos y económicos logrados amenazan con declinar ante las múltiples quejas sobre la falta de apoyo declarada por los educadores; y, de no escuchar sus reclamos, podríamos ver a los estudiantes con necesidades educativas especiales involucrando hacia la educación segregada en poco tiempo.

- Ya nadie duda que llevar la capacidad de aprendizaje hasta los límites de su campo potencial depende de la oportunidad de recibir una educación pertinente y adecuada, así como socialmente regulada por mediadores expertos y dispuestos a compartir los retos socio-cognitivos a que se expongan en un ambiente de aprendizaje. Por lo tanto, nadie debería dudar de que un estudiante con necesidades educativas especiales se ve, definitivamente, más beneficiado en un ambiente que lo expone ante mayores retos y oportunidades que en aquellos ambientes segregados que no le ofrecen mayor estímulo ni posibilidad de seguir creciendo. Esto quiere decir que, cualquier cosa que hagamos por fortalecer la red de apoyos necesaria para que la inclusión escolar funcione exitosamente, no se hará en vano, y, tanto la persona como su familia y comunidad acabarán experimentando el impacto de ese éxito.

Las barreras para el aprendizaje y la participación son características personales capaces de moldear estilos y ritmos de aprendizaje particulares, para los que resulta desfasada o insuficiente la curricula establecida para el alumno promedio. Esto exige del docente regular, al menos, dos condiciones: por un lado, que sea capaz de abandonar su posición como técnico de la educación y empoderarse de la situación como un profesional de la pedagogía y, por otro, que cuente con las herramientas necesarias para recrear un curriculum que se acerque al estudiante en lugar de seleccionar al estudiante capaz de acercarse al curriculum establecido. Cuando el educador regular no cuenta con esas condiciones es cuando requiere de la compensación pedagógica especializada de un docente de apoyo.

Esa forma de insatisfacción suele estar generada porque el educador regular considera que su labor es lograr que el estudiante demuestre algún nivel de dominio con respecto a los contenidos y exigencias del curriculum, partiendo de las estrategias didácticas que tiene a su alcance. Estas estrategias, por lo común, para aquellos estudiantes que les presentan mayores retos, se limitan a disminuir los niveles de dificultad, reducir la cantidad de trabajo, alargar el tiempo en que se espera el producto de una tarea, repetir muchas veces un ejercicio o eliminar ítemes de razonamiento, sobre todo, de razonamiento inductivo.

Esas formas de adecuación de la tarea a veces son útiles para que el estudiante llegue a niveles de dominio conceptual o para que pueda lograr algún grado de éxito en la solución de la tarea que tiene entre manos, ya que por ese medio el educador podría activar operativamente algunos rasgos de memoria inmediata. Pero, si el objetivo pretende alcanzar aprendizajes duraderos por esa vía de adecuación, lo más seguro es que la insatisfacción del docente regrese, cuando la memoria del estudiante se haya encargado de desechar la información. Es entonces, cuando necesitamos de la presencia de un educador capaz de traspasar esos límites; como es el caso de un docente de apoyo educativo, que más allá de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad, sea un educador para la inclusión, para la equidad y el desarrollo.

El perfil del docente de apoyo educativo

El docente de apoyo educativo debe cumplir con los siguientes roles:

- Ser compañero y orientador de la familia en los procesos de desarrollo y de enseñanza y aprendizaje, así como de los procedimientos para la defensa de sus propios derechos y para el cumplimiento de los deberes de todos los involucrados en esa convivencia.
- Ser compañero del docente regular.
- Ser mediador y modelo en la evaluación y el diagnóstico de las barreras para el aprendizaje que experimentan algunos de los estudiantes.
- Ser mediador y modelo en la aplicación de estrategias para el desarrollo del pensamiento y del aprender a aprender.
- Ser un planificador creativo, flexible y pertinente de la educación.
- Ser mediador y modelo en estrategias de atención a la diversidad.
- Ser un investigador permanente.
- Ser un promotor de la inclusión educativa.
- Ser un especialista en la atención específica a las necesidades educativas especiales cuando se requiere.

Como compañero y orientador de la familia el docente de apoyo educativo debe dar a conocer que:

- Los padres, sobre todo, deben acompañar a su hijo lo suficiente como para defender sus derechos ante cualquier instancia que lo requiera, pero también, tienen que tener la sabiduría de reconocer los momentos propicios en que deben ir delegándole responsabilidades que sea capaz de cumplir por sí mismo o con algún nivel de ayuda.

- Los padres y familiares de estudiantes con barreras para aprender y para participar deben saber, en primer lugar, que ninguna dificultad puede ser motivo de castigo, maltrato, burla, rechazo ni irrespeto. Ninguna persona decide tener una dificultad para aprender. Las necesidades educativas especiales no son culpa suya y el castigo no hace más que agravar la situación.

- Las barreras para aprender no siempre obedecen a circunstancias propias del estudiante, sino que, en gran medida, pueden ser causadas por un ambiente de aprendizaje desorganizado, de escasos recursos y plagado de actitudes negativas y de incomprensión hacia este tipo de necesidades.

- Los padres deben comunicar a los maestros cualquier información relacionada con el desarrollo y la historia escolar de su hijo, de tal manera que el docente pueda construir antecedentes que le permitan tomar mejores decisiones sobre qué debe enseñar al estudiante y qué tipo de apoyos puede utilizar o a cuál especialista puede recurrir para orientarse más adecuadamente con respecto a esa información.

- Cuando los padres sospechan que su hijo requiere de alguna forma de apoyo o de adaptación curricular para aprender, debe defender este derecho y solicitar la ayuda ante las instancias correspondientes, además de dar seguimiento a la correcta aplicación de la misma.

- El estudiante y sus familiares, tienen derecho a conocer acerca de cualquier tipo de apoyo que la escuela desea aplicar o aplica ya al estudiante. Como compañero del educador regular, el docente de apoyo debe:

- Demostrar al docente regular su interés por todos los estudiantes del aula.

- Establecer relaciones horizontales con el docente regular.

- Orientar al docente regular en todos los procesos propios de su especialidad.

- Guiar al docente regular en la identificación de diferencias en las formas de aprender que presentan sus estudiantes.

- Acompañar al docente regular en la planificación educativa que favorezca a la diversidad escolar que presentan todos los alumnos.

- Acompañar al docente regular en el desarrollo de actividades educativas que favorezcan a la diversidad escolar que presentan todos los alumnos.

- Acompañar al docente regular en la orientación que se debe dar a los familiares.

En su papel de acompañar la evaluación y el proceso diagnóstico son funciones del docente de apoyo:

- Identificar las particularidades y barreras para el aprendizaje de todos los alumnos.

- Aplicar, ofrecer y orientar sobre estrategias de evaluación de conocimientos previos y de los diversos procesos de motivación que presentan los alumnos.

- Elaborar perfiles de procesamiento mental: procesos de aprendizaje, habilidades de pensamiento y formas de razonamiento que emplean los alumnos.

En relación con los procesos de evaluación y diagnóstico, es importante que el docente de apoyo cuente con la capacidad para estudiar y construir un perfil multidimensional del estudiante, que tome en cuenta a la evaluación formativa que incluye: las actitudes, formas de relación con otros, autovaloración, expectativas, deseos, mecanismos de autorregulación y cualquier otro aspecto socio-afectivo de relevancia.

Asimismo, debe tomar en cuenta la evaluación del desempeño: que trata de las técnicas que utiliza el alumno para ejecutar una tarea o para ensayar la resolución de un problema. Otra dimensión es la evaluación por competencias, que tiene que ver con: cómo organiza el estudiante sus estructuras y procesos mentales para aprender. Y, por último, la evaluación conceptual: que se refiere al dominio de conceptos y contenidos académicos y que, lamentablemente, parece ser la única que se toma en cuenta en los centros educativos. Otra forma de entender la evaluación multidimensional, es poder responder a las preguntas: ¿Qué debe aprender el estudiante?, ¿en qué orden lo debe aprender?, ¿en cuánto tiempo lo puede aprender?, ¿con quién puede aprender?, ¿con qué puede aprender?, ¿cómo lo puede aprender? y ¿dónde lo puede aprender?

Como modelo y mediador del desarrollo del pensamiento y del aprender a aprender, el docente de apoyo puede:

- Modelar al educador regular estrategias de atención educativa, de desarrollo del pensamiento y del aprender a aprender para todos los alumnos: desarrollo de procesos de motivación, sugerir formas multimodales para activar la selección de estímulos, la atención y la concentración, diseñar y dosificar el material en función de los procesos de aprendizaje que mejor domine cada alumno, intentar desarrollar procesos complejos de aprendizaje, estimular distintas habilidades de pensamiento y ejercitar todas las formas de razonamiento posibles.
- Colaborar en la planificación escolar desde este enfoque.
- Atender requerimientos particulares del estudiante con necesidades educativas especiales sólo cuando sea estrictamente necesario.
- Referir a servicios más especializados sólo cuando se requiera.

Con respecto a ser un planificador creativo, flexible y pertinente de la educación, el docente de apoyo tiene que demostrar capacidad para:

- Planificar con base en los resultados de las observaciones, evaluaciones y diagnósticos aplicados.
- Mantener una planificación dinámica en función de los cambios que se vayan suscitando.
- Plantear una planificación viable en función de los recursos con que cuenta y del tiempo disponible para cada tarea.
- Coordinar su planificación con la de los otros profesionales involucrados y en función de las solicitudes del estudiante y de sus familiares.

En lo que se refiere a servir de modelo y aplicador de estrategias de atención a la diversidad, el docente de apoyo debe dominar al menos las siguientes:

Aprendizaje cooperativo: En éste, se detectan los temas para trabajo colectivo. Se identifican estilos y ritmos de aprendizaje, perfiles de habilidades, destrezas y recursos. Se organiza a los estudiantes en grupos de composición heterogénea. Se asignan temas y se calendarizan las etapas y el cierre. Se monitorea el trabajo en grupos. Se expone y evalúa el producto del trabajo. También, es posible sugerir al educador regular que para monitorear las formas de relación que se dan entre los estudiantes, siempre resultan útiles los psicogramas y sociogramas que, como indica M. A. Casanova (1997), nos permiten conocer entre otras cosas:

- La aceptación que un alumno posee en su grupo.
- El grado general de cohesión del grupo.
- La existencia o inexistencia de un líder.
- La localización de sujetos aislados en el grupo.
- La existencia o inexistencia de sujetos rechazados por el conjunto del grupo, que en muchos casos podrían tratarse de estudiantes con discapacidad u otro tipo de barreras para la participación.
- Monitorear también las formas de interacción alumnos-profesores y ser modelo en la mediación de conflictos.

La utilidad de estas estrategias es detectar a los sujetos rechazados y de baja participación para intentar, precisamente, revertir ambas situaciones.

La inclusión escolar del alumno con barreras para el aprendizaje y la participación, es un tema que debe ser tratado multidimensionalmente, tanto para poder comprender las actitudes de las personas que interactúan en el ambiente de aprendizaje en que pretendemos incluir a ese alumno, como para definir las formas de apoyo que mejor preparen a ese ambiente en virtud de la inclusión.

Aprendizaje multinivel: Se determinan los temas de trabajo. Se analizan los niveles de conocimiento. Se establecen los objetivos por nivel de rendimiento: nivel de dificultad, nivel de complejidad, gradación escolar. Se evalúa según el nivel esperado para cada estudiante.

Estrategias para estudiantes con altas capacidades: Aceleración: Se funden niveles o adelantan a niveles más avanzados.

Enriquecimiento: Se aumentan, profundizan y complejizan los temas del curriculum y extracurriculares. Agrupamiento: Se permite la participación en grupos más avanzados.

Estrategias de entrada multimodal: Se analizan los estilos de aprendizaje. Se define la temática. Se organiza la metodología de enseñanza de tal manera que se garanticen dos o más estrategias didácticas para cada estilo de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje por proyectos: Se seleccionan los temas del curriculum que es posible desarrollar mediante proyectos colectivos o individuales. Se definen y asignan los proyectos, incluyendo calendarización de etapas y conclusión. Se monitorean los proyectos. Se exponen y evalúan los proyectos.

Estrategias de resolución interactiva de problemas: Se seleccionan los temas del curriculum que es posible desarrollar por este medio. Se identifican y deslindan los problemas, se asignan y calendarizan las etapas y propuestas de solución. Se selecciona la metodología de resolución de problemas. Se monitorea el proceso. Se exponen y evalúan las propuestas de solución con distintas alternativas.

Cuando hablamos del docente de apoyo como investigador permanente, éste debe tener a cargo las tareas de:

- Llevar crónicas de los aspectos observados en cada una de sus funciones.
- Ser un estudioso permanente de lo que no conoce y de las nuevas corrientes.
- Aplicar y registrar los resultados de las nuevas estrategias aprendidas.
- Elaborar sistematizaciones e informes periódicos de la situación de los estudiantes, de los docentes y de la organización escolar y de las intenciones institucionales con respecto a la atención a la diversidad.
- Definir y modificar su plan de acción en función de lo observado y de los resultados obtenidos.

En su labor de promotor de la inclusión educativa, el docente de apoyo:

- Debe mediar con el personal administrativo y docente para convencerlos de la importancia de convertirse en un centro inclusivo.
- Debe ofrecerse como asesor en las formas de establecer indicadores para definir qué tan inclusivo es o puede ser el centro para el que laboran.
- Debe participar en el diseño de planes y proyectos institucionales que tiendan a favorecer la inclusión educativa y la atención a la diversidad de todos los alumnos.

En el caso en que el docente de apoyo deba actuar como educador especial debe:

- Trabajar y orientar sobre adecuaciones curriculares, apoyo complementario y adaptaciones para el desempeño autónomo, utilizándolas sólo cuando sean estrictamente necesarias.
- Involucrar al docente regular y a los familiares en el uso, diseño y manejo de apoyos.

En este último caso, el docente debe estar preparado profesionalmente, o al menos capacitado, para abordar este tipo de desajustes curriculares, que se van a notar significativamente cuando el alumno pretenda interactuar con los aprendizajes que el docente regular ha preparado para el promedio de sus estudiantes. Es común encontrar que las necesidades educativas que ellos presentan se deban a:

- Privaciones culturales.
- Problemas de aprendizaje.
- Limitaciones intelectuales.
- Dificultades para la comunicación.
- Problemas emocionales y de la conducta.
- Limitaciones senso-perceptuales
- Limitaciones motoras
- Alteraciones frecuentes, crónicas, o temporales pero prolongadas, de la salud.

Para cada una de las situaciones es posible ofrecer algunas sugerencias sobre adecuaciones para mejorar la atención educativa a los estudiantes dentro del aula regular o brindando formas de apoyo que se pueden ejecutar en un horario que no altere el tiempo lectivo,

siempre mano a mano de los familiares del niño o del joven, de los orientadores, o bien, de los educadores regulares que deseen aprender técnicas específicas de atención.

Para atender a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación ocasionadas, inicialmente, por privaciones culturales: es necesario conocer la historia del entorno socio-cultural que ha funcionado como ambiente de desarrollo, adaptar el currículum de una manera que permita acomodar los conocimientos, habilidades y destrezas instrumentales y funcionales de acuerdo con su edad y su cultura y que se ubique, lo antes posible, con compañeros coetáneos.

Los estudiantes con problemas de aprendizaje y con limitaciones intelectuales, con más o menos intensidad, van requerir de: Fortalecimiento de los procesos motivacionales. Facilitación de los procesos de entrada (selección, atención, concentración). Planificación de los procesos intermedios utilizando el seguimiento de instrucciones claras y sencillas, el modelamiento y la repetición. Selección adecuada de los procesos de salida (relacionados con la evaluación). Fortalecimiento de las habilidades de pensamiento. Fortalecimiento de las formas de razonamiento. Complemento con el desarrollo de habilidades adaptativas y con formación para el mundo del trabajo. Y, por supuesto, de adecuaciones curriculares que permitan acomodar los conceptos que se estudian a su nivel de procesamiento mental y de acuerdo con el paso de desarrollo próximo.

Si el estudiante presenta dificultades para la comunicación, es necesario trabajar con: Apoyos a los procesos lecto-escritos. Facilitación lingüístico-estructural. Apoyo natural-gestual. Apoyo auditivo. Apoyo visual. Terapia correctiva y sistemas y ayudas técnicas para la comunicación alternativa y aumentativa.

Cuando el alumno presenta problemas emocionales y de la conducta es posible aplicar formas de: Educación emocional. Procesos de autorregulación y autodeterminación. Manejo de la conducta. Seguimiento a medicación y educación del ambiente, entre muchos otros aspectos.

Los alumnos con limitaciones senso-perceptuales pueden presentar deficiencias de origen visual, auditivo o ambos. En el caso de los problemas visuales, la mayoría de estudiantes presentan limitaciones debido a las condiciones de baja visión o, con menor prevalencia, podemos tener en el salón de clase a discentes con ceguera legal o total. Para los estudiantes con baja visión es necesario diseñar adecuaciones de acceso que atiendan a las variables de distancia, tamaño, iluminación, posición, color, contraste, perspectiva y de posibilidades de ofrecerle estrategias de estimulación o entrenamiento visual y las ayudas ópticas que su condición requiera. Los alumnos con ceguera legal o total deben recibir todas las adecuaciones de acceso que sean necesarias, como el aprendizaje y uso del sistema braille, técnicas de orientación y movilidad, uso de calculadora parlante, de perro lazarillo y técnicas de integración sensorial, de resaltador de imágenes y de software adaptado, entre otras.

Las necesidades senso-perceptuales de origen auditivo pueden mejorar con énfasis en el desarrollo de competencias comunicativas mediante el lenguaje de señas, la lectura labiofacial, terapias para la oralización y el desarrollo del bilingüismo. Además, se pueden aplicar ayudas ortésicas y estrategias de estimulación y entrenamiento auditivos.

En el caso de estudiantes con deficiencia sensorial dual o sordoceguera es necesario conocer y potenciar al máximo y en forma integrada su condición perceptual residual, establecer un sistema de comunicación, el trabajo con rutinas, el desarrollo de estrategias de orientación y movilidad y el uso de ayudas técnicas que sean necesarias.

Las dificultades educativas por causa motora o neuromotora, es posible que se presenten dentro de un cuadro de discapacidad múltiple, en el que es muy necesario trabajar de la mano de los terapeutas físicos y ocupacionales y, por supuesto, de los médicos, sin olvidar nunca la experticia desarrollada por los familiares. En estos casos es necesario atender: El control postural. La facilitación del movimiento (estacionario o en desplazamiento). La inhibición de reflejos patológicos. El control asistido y el autocontrol para cada tarea de la vida diaria. El uso de ayudas técnicas mecánicas y electrónicas. Las adaptaciones de accesibilidad al entorno. La facilitación cardio-respiratoria. La facilitación de la marcha. Estrategias adecuadas de alimentación y seguir las instrucciones facultativas, sobre todo cuando la epilepsia también forma parte del cuadro de necesidades.

En el caso de aquellos alumnos que presentan alteraciones frecuentes o crónicas de la salud es urgente atender: El fortalecimiento de los procesos motivacionales. La facilitación y apoyo a los procesos de desarrollo y de mejoramiento en la condición física integral bajo estricto seguimiento de las instrucciones facultativas. La continuidad de los procesos educativos. La aplicación del Método eduterpéutico. Hacer referencia y coordinación durante la convalecencia con quien compete y no excluir al estudiante de los procesos de enseñanza. Esta enorme cantidad de funciones que hemos asignado aquí a la figura del docente de apoyo, responde, precisamente, a pensar en un recurso para favorecer la inclusión educativa de todos aquellos alumnos que, dadas sus diferencias personales y culturales, son rechazados de las oportunidades de educarse y, así, de las oportunidades de romper el círculo de pobreza y exclusión en que vive una gran mayoría del pueblo latinoamericano.

Sin embargo, parece que estamos alucinando frente a la idealización de un docente “todólogo” pero, si nos acercamos a vigilarlo más de

cerca, puede que esté ejerciendo todas esas y otras funciones que aún no hemos descubierto y en ambientes adversos; en tanto, la asignación de docentes de apoyo educativo en América Latina se ha adelantado en mucho a la ejecución de las políticas públicas en materia de inclusión social, por lo que aún no se entiende ni reconoce la importancia de su rol; así como tampoco la urgencia de que otros profesionales y sectores se alíen a sus propósitos.

A manera de conclusión

Un docente de apoyo educativo es, en principio, un educador no tradicional, a quien le han cambiado no sólo su espacio de trabajo y sus recursos inmediatos, sino los mismos destinatarios de sus servicios. No trabaja necesariamente con el estudiante con barreras para el aprendizaje y la participación, sino con sus profesores, sus compañeros y con otros actores del ambiente educativo y con los recursos que le ofrece el nuevo espacio escolar.

Ese nuevo ambiente además, suele ser grande, contar con muchos alumnos y profesores, por lo tanto, es difícil controlar todas las acciones que giran alrededor del estudiante que requiere de más apoyo y, comúnmente, si ese centro escolar no ha sido bien preparado para recibirlo, el docente de apoyo educativo se convierte en el parachoques de todos los reclamos de los educadores regulares.

Eso quiere decir, que la formación de un docente de apoyo debe ir acompañada de políticas públicas que gestionen acciones previas para preparar a las escuelas en cuanto al compromiso que significa la atención con equidad a todos los estudiantes y que el docente de apoyo se vea como un pilar fundamental, que está allí para facilitar el proceso y para que, junto a los profesores regulares, construyan un camino de aprendizaje exitoso para todos ellos, incluidos aquellos para quienes se presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Definitivamente, esta realidad dista mucho de la formación más terapéutica y para trabajar en ambientes altamente controlados, que llenaba hasta hace poco los planes de estudio de los educadores especiales, pero, sobre todo, se aleja de aquellos planes de estudio que continúan formando en esta línea y que esperan que los educadores sean exitosos en ambientes escolares regulares, cuando en este nuevo espacio las funciones y formas de ejecutarlas cambian radicalmente; como lo he intentado explicar a lo largo de todo el trabajo.

La formación y capacitación de los docentes de apoyo exige modificaciones significativas, tanto en los aspectos propiamente cognoscitivos como en el desarrollo de habilidades y destrezas, que aún no se observan con claridad en los planes de formación.

Es así, como las universidades, institutos o centros encargados de dicha formación, deben investigar seriamente esta situación y tomar decisiones importantes en cuanto a los cambios que deben darse y en el intento por involucrar a otros profesionales y educadores de otras especialidades con experiencia en la atención a grupos humanos vulnerables.

Ya, de por sí, el proceso de inclusión es complejo, por lo tanto, no debemos hacerlo más difícil exponiendo a los docentes de apoyo educativo a una realidad laboral que es altamente demandante en aspectos para los que quizá no esté preparado y con esto pongamos en riesgo, no sólo su ejercicio profesional, sino a todo el proceso de inclusión en sí, cayendo las consecuencias de todas las desventajas, finalmente, en los estudiantes para quienes se presentan barreras en el aprendizaje y la participación.

Con lo anterior deben quedar claras, al menos, cinco premisas:

1- Que un profesor con formación en el área de la educación regular, en este momento, se siente escaso de herramientas pedagógicas para dar un trato adecuado a toda la diversidad de alumnos que acuden a su salón de clase.

2- Que la discapacidad no es el único factor que afecta una rutina de clase que se organiza para un alumno promedio, sino que hay muchos aspectos de orden cultural y personal que se encuentran en las aulas y que el éxito de su aprendizaje no depende, necesariamente, de las adecuaciones curriculares que se diseñan para los estudiantes con discapacidad.

3- Que la formación tradicional de un profesor de educación especial o de un educador regular son insuficientes y no atinentes, en gran medida, para atender a las distintas manifestaciones de la diversidad.

4- Que todas las estrategias de atención a la diversidad son positivas para el desarrollo educativo del 100% de los estudiantes del salón.

5- Que es necesario entender que el hecho de contar con Aulas de Recurso para estudiantes con problemas de aprendizaje o con Aulas Integradas para estudiantes con limitaciones intelectuales, no hace del centro educativo un centro inclusivo. Sino que, un centro inclusivo se reconoce por sus cualidades de buscar el éxito educativo y la participación equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones particulares y culturales; que acoge a la comunidad y a la cultura, representadas no sólo en las familias de los alumnos, sino en miembros que ofrecen ideas para la gestión y la organización curricular, ayudan a resolver problemas conjuntos y velan por el cumplimiento de los derechos y el desarrollo de todos.

¿Cuáles deben ser las acciones de reforma educativa, de replanteamientos a la gestión escolar, a la organización curricular, a la formación profesional y a la capacitación continua de todos los involucrados?, es todavía una tarea pendiente, para la que sólo hay grandes orientaciones pero pocos recursos asignados en cada uno de los países de la Región. Debido, ante todo, a que los gobiernos no asumen con prioridad el ejercicio de las políticas públicas de carácter social que, por demás, se encuentran fragmentadas, sin supervisión

ni coordinación y carentes de un liderazgo político que denote su relevancia frente a las condiciones de desarrollo.

Mientras tanto, nuestros niños y jóvenes excluidos se consumen en la pobreza, se abandonan en la violencia y sueñan que no duele...que no duelen el hambre, ni las yagas, la ausencia de abrazos ni de besos, el frío, que no duelen...las pisadas, los culatazos ni los puntapiés de los transeúntes que esquivan su mano sucia, para llegar al encuentro sobre políticas sociales, que tratará sobre millones de niños y jóvenes que inhalan su propia hambre, su propio abandono, dolor y hedor de calle, porque, al fin y al cabo, ellos sienten...no le duelen a nadie.

Bibliografía

- Booth, T. y Ainscow, M (2000). Índice de Inclusión. UNESCO/OREALC.
- Casanova, M. A. (1997). Manual de evaluación Educativa. Madrid: La Muralla.
- MEC (1992). Adaptaciones curriculares. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Meléndez, L. (2002). La Inclusión Escolar del Alumno con Discapacidad Intelectual. Bogotá: GLARP-IIPD/IIP-UCR.
- Meléndez, L. (julio-2002b). "El paradigma de la inclusión". Conferencia presentada durante el III Congreso Educativo: Prácticas innovadoras en el contexto educativo costarricense, de la Universidad Interamericana de Costa Rica.
- Meléndez, L. (2005). La Educación Especial en Costa Rica. Fundamentos y Evolución. Costa Rica: EUNED.
- Meléndez, L. (Octubre, 2005b). "La evolución de la figura del docente de apoyo en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales". Conferencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Pedagogía y Educación Especial "Hacia una Pedagogía con sentido social". Colombia: Universidad de Pamplona.
- Meléndez, L y Campos, D. (julio-2003). Informe Final De Proyecto 29 De Investigación: Actitudes Y Creencias De Maestros Y Administradores De Preescolar, Primaria Y Secundaria En Relación Con La Atención A Las Necesidades Educativas Especiales. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir con los Compromisos Comunes. Costa Rica: UNESCO/MEP: Proyecto SIMED.
- Scheeremberger, R. C. (1984). Historia del Retraso Mental. España: SIIS.
- Van Steendlandt, (1994). La integración de niños discapacitados a la educación común. Chile: UNESCO.

(1) "Proceso de enseñar-educar juntos a niños con y sin discapacidades durante una parte o en la totalidad del tiempo. Todo niño tiene derecho a ser educado en el ambiente menos restrictivo posible, cercano a su comunidad, donde posiblemente asisten sus hermanos, vecinos y amigos" (Van Steendlandt, 1994: 26).

(2) Informe de la comisión ad hoc dirigida por Mary Warnock (1979) para definir políticas de reorganización del sistema escolar, con el fin de crear servicios integrados de educación.

Identificando los elementos para una inclusión exitosa: **Formando equipo: Definiendo roles y funciones desde el inicio del programa**

Autora: Josmar Martínez

Master of Science in Education/ Early Childhood Special Education

Fuente: Material de Apoyo preparado para el taller "Un preescolar para todos: Inclusión en preescolar"
 organizado por Fundación Paso a Paso en Octubre 2002.

La estructura del equipo varía basado en las necesidades del niño y la familia y las prioridades de los servicios necesarios. No existe una única clave para conformar un equipo exitoso, sin embargo este debe reflejar lo que es mejor para el niño y su familia.

Coordinador del programa de inclusión

El coordinador es el responsable por manejo en general del programa de inclusión: Éste asegura que los procedimientos especificados sean seguidos y entendidos por todos, que los problemas son discutidos, y que el niño esté recibiendo los servicios apropiados.

Maestro itinerante y servicios relacionados

En un programa inclusivo el maestro de educación especial y los profesionales en servicios relacionados (terapista de lenguaje, terapeuta ocupacional, terapeuta físico entre otros): Experimentan en el mayor cambio en cuanto a roles y funciones. Experimentan el cambio de trabajar en un "salón de educación especial" a trabajar en un salón donde la mayoría de los niños son típicos. El maestro de educación especial no tiene "su propio salón" sino que ahora tiene un rol de colaborador y consultor en el aula regular. Los profesionales en servicios relacionados ya no proporcionan servicios directos con el niño sino que deben proporcionar cualquier combinación como entrenamiento de personal, consultor, monitor etc.

Paraeducadores

En el campo de la educación la posición de paraeducador o paraprofesional se ha convertido en la posición que más ha crecido en los últimos años. En principio se les conocía como los "secretarios de los maestros", hoy en día cumplen un rol importante dentro del salón inclusivo.

Las funciones del paraeducador variarán de un programa a otro. Puede funcionar como asistente del maestro en el desenvolvimiento de las rutinas y actividades diarias. El paraeducador puede asistir con tareas específicas como dirigir el círculo, o alguna actividad de mesa. El paraeducador también puede funcionar como un "facilitador", trabajando directamente con un niño que necesita apoyo adicional para ser capaz de participar en las actividades del aula.

Cuando un paraeducador es colocado en el rol de facilitador, todo el personal del aula debe rotar el papel de facilitador para prevenir que el niño dependa de una sola persona en particular.

Así como las funciones y responsabilidades del paraeducador han cambiado, las responsabilidades del maestro también lo han hecho ya que este debe apoyar al paraeducador para que este adquiera las destrezas necesarias.

Dando los primeros pasos...

Quizás el gesto más importante del maestro del aula para con el paraeducador es hacerlo sentir bienvenido dentro del aula. Existen estrategias muy sencillas para lograrlo como colocar el nombre del paraeducador al lado del nombre del maestro en la puerta del aula, presentarlo ante los alumnos y padres, crear un espacio para el / ella (Ej. en el escritorio o estante).

Conociéndose mutuamente...

Después de las orientaciones iniciales y el tour de la institución, es importante organizar una reunión donde el equipo se reúna para conocerse mutuamente y donde se intercambien las metas de cada uno para el año escolar. En esta reunión es muy importante que se definan los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo.

Roles y Responsabilidades...

Durante la reunión se pueden colocar dos hojas de papel bond en la pared con las siguientes frases:

"Responsabilidades relacionadas a la instrucción" (asistir con la planificación, desarrollar adaptaciones individualizadas, facilitar la instrucción, asistir con la evaluación) y "Responsabilidades no relacionadas a la instrucción" (Ej. Pasar la asistencia, ayudar con el almuerzo, fotocopiado, preparación de materiales, preparación de la cartelera). Cuando la lista es completa se puede colocar la inicial de la persona que estará encargada de realizar cada una de las actividades. Algunas tareas pueden ser realizadas por varias personas como pasar la asistencia, pero algunas tareas solo pueden ser realizadas por el maestro como la planificación inicial.

Desarrollando un horario dentro del aula...

El próximo paso en la preparación del paraeducador dentro del aula es el desarrollar expectativas compartidas con respecto a quien hace que, cuando, donde y con quien.

Es necesario desarrollar un horario en el que se evite colocar al paraeducador como el único responsable del niño con necesidades especiales. El paraeducador no fue contratado para ser el "maestro" del niño con necesidades especiales. Es importante recordar que ya existe un maestro en el aula para todos los alumnos.

Desarrollando un sistema de comunicación...

Las aulas preescolares son lugares de muchísima actividad por lo tanto no es sorprendente que con frecuencia el personal no tenga tiempo para comunicarse entre sí. Sin embargo todos sabemos que la comunicación es el elemento fundamental para que el trabajo en equipo sea exitoso. Existen varias formas de mejorar la comunicación entre los integrantes del equipo, como establecer una reunión media hora a la semana para discutir materiales o actividades que deben realizarse con urgencia y/o llevar una agenda de comunicación en el aula entre otros.

¿Cómo debería funcionar el equipo dentro de un aula inclusiva?

- El paraprofesional disfruta los niños y demuestra una buena interacción con niños y adultos.
- El paraprofesional valora la oportunidad de adquirir nuevas y específicas destrezas en el trabajo con el niño con necesidades severas.
- El paraprofesional comparte los mismos valores y visión del programa y del staff de educación regular.
- El paraprofesional asiste y participa en todas las reuniones de orientación del programa, actividades de entrenamiento, y eventos sociales relacionados con el colegio.
- El paraprofesional ha realizado observaciones y se ha hecho familiar con el programa antes de que los niños con necesidades especiales hayan iniciado su participación en el mismo.
- Los maestros de educación especial y los maestros de educación regular mantienen una buena comunicación para determinar las prioridades para el paraprofesional y evaluar su ejecución.
- El maestro se siente parte del programa y un miembro valioso del equipo.
- El maestro preescolar, el maestro asistente, el paraprofesional, y el educador especial discuten largamente cuales son las experiencias necesarias para que el niño participe activamente de las clases y como esto afecta los roles de cada miembro del equipo.
- Se debe desarrollar un plan donde el paraprofesional, el maestro y el asistente intercambian roles asegurando que todos pueden compartir tiempo con todos los niños.
- El paraprofesional adquiere las destrezas necesarias para asumir el rol del maestro y del asistente.
- El maestro y el asistente adquieren las destrezas de posicionamiento, manejo, y alimentación del niño y son diestros operando el equipo que el niño usa.
- Los tres participan en las sesiones de entrenamiento para familiarizarse con las estrategias y técnicas de instrucción, así como facilitando estrategias específicas.
- El maestro y el paraprofesional son participantes activos del equipo del niño y ambos participan en el desarrollo de PEI.
- El maestro toma un rol activo determinando la forma de incluir los objetivos individuales del niño dentro de las actividades y las rutinas del salón de clases.
- El personal del salón de clases y la familia se reúnen semestralmente para planificar y discutir como están funcionando las cosas con relación al niño. Una comunicación honesta y abierta es valorada durante esas reuniones. Las reuniones inician y finalizan a tiempo y siguen una agenda determinada por el equipo.
- Se identifican, implementan y evalúan las oportunidades y estrategias necesarias para desvanecer el nivel de ayuda, dejando que los niños interactúen sin los adultos.

Capacitemos al personal de la institución educativa para lograr una inclusión exitosa

Fuente: Inclusive Classrooms from A to Z: A Handbook for Educators

Autor: Gretchen Goodman, Traducción libre: Ángela Couret

La inclusión no es algo que sucede de un día para otro.

Para lograr una transición fluida de un esquema que aísla a uno que acepta a los estudiantes con necesidades especiales, las escuelas deben comenzar lentamente y proveer al personal con las destrezas necesarias para que se sientan cómodos a lo largo del proceso. Siguen algunas sugerencias:

- Entrenamiento en conformación de equipos de trabajo
- Técnicas colaborativas
- Cómo aprovechar el tiempo de planificación y establecer cronogramas que faciliten el trabajo en equipo
- Despejar el mito de la educación especial - compartiendo conocimientos entre docentes especiales y regulares, eliminando el uso de términos técnicos, definiendo los "rótulos" (clasificaciones según el diagnóstico)
- Conocimiento y comprensión de lo que constituye el Programa Educativo Individualizado (PEI) - ¿De qué se trata? ¿Cómo se logra poner en práctica en un salón?
- Cómo adaptar el currículo y enseñar enfocando las fortalezas individuales para satisfacer las necesidades diversas en el salón regular
- Manejo de estrategias de evaluación auténticas - portafolios, registro anecdótico (anecdotal record keeping)...
- Técnicas de aprendizaje cooperativo
- Cómo establecer un sistema de tutoría entre pares o entre compañeros de diferentes edades
- Cómo aprovechar al máximo la ayuda de auxiliares dentro del salón regular
- Estrategias para el manejo de comportamientos retadores
- Cómo desarrollar sistemas de apoyo
- Involucrar a los padres como socios (en la redacción e implementación del P.E.I., como auxiliares, como defensores de los derechos de sus hijos)

Integración Escolar: Factores que favorecen la Interacción Maestro-Alumno, Alumno-Alumno

Autora: Cusi Morales, psicóloga del equipo de la Corporación Síndrome de Down de Colombia

Nota: Este artículo complementa a otro titulado ¿Entorno escolar receptivo para la integración?, donde se mencionan aspectos referentes al compromiso de las directivas del plantel, la participación voluntaria de los maestros en el proceso integrador, la integración vista como un proceso global dentro de la comunidad escolar y la apertura y flexibilidad institucional.

El desarrollo de un vínculo afectivo entre la maestra y el niño constituye la piedra angular sobre la que se construye cualquier proceso de integración, siendo justamente la forma y las características de este vínculo las que permitirán predecir, por encima de las demás variables, el éxito o el fracaso de la integración.

Factores que intervienen en la formación del vínculo afectivo

La actitud y el compromiso

En la formación de ese vínculo interviene ante todo la vocación del maestro, la que se traduce en su actitud y compromiso frente a la labor docente. Esto implica que si el maestro no es consciente ni consecuente con la magnitud y responsabilidad que exige el ser educador y su rol se limita a cumplir un horario y desarrollar unos objetivos planteados a priori, perdiendo la perspectiva del niño en toda su integralidad, difícilmente podrá aceptar y manejar el desafío que supone la integración.

Compartir una filosofía integradora y disponer de información adecuada

Otro de los aspectos que facilitará significativamente el desarrollo de esta relación tiene que ver con el grado en que el maestro comparte una filosofía integradora y dispone de información sobre los aspectos básicos de la discapacidad. Estos dos elementos se suman al conocimiento específico del niño, en lo relativo a sus fortalezas, necesidades, intereses y preferencias, personalidad, etc., así como la aceptación de que el niño tiene las mismas necesidades básicas que los otros niños, que como ellos necesita que lo quieran y respeten, que lo oigan y lo valoren.

Comprender que predomina la individualidad, inclusive dentro de la discapacidad

A este nivel, es importante precisar que todos los alumnos, tengan o no discapacidad, son diferentes, cada uno con sus propias fortalezas y necesidades. Además, se debe nuevamente resaltar que al interior de una misma discapacidad existen grandes diferencias individuales, así se comparta la misma condición biológica.

Ajustar las exigencias y los límites a las capacidades de su alumno

Los factores señalados anteriormente tendrán entonces un efecto innegable y determinante en la manera como el maestro se aproxime al niño y en la forma como ajuste las exigencias y los límites a las capacidades reales de su alumno. Este último aspecto ha mostrado ser uno de los más difíciles de manejar, siendo usual en los maestros la tendencia a adoptar posturas y actitudes excesivamente permisivas que, en algunos casos, rayan con la indiferencia.

Claridad con respecto a los objetivos a corto plazo y su proyección a futuro

Muy ligado a los elementos anteriores se encuentra la claridad del docente con respecto a los objetivos a corto plazo del alumno integrado y su proyección futura en el espacio escolar. Esto significa que el maestro debe conocer el sentido y las metas concretas que se persiguen con el niño y traducirlas en objetivos a corto plazo.

El hilo conductor que debe orientar el diseño de estos objetivos debe ser siempre el nivel de aplicabilidad de los aprendizajes en la vida ordinaria del alumno. Por esta razón, se deberán privilegiar los logros a nivel del desarrollo de habilidades y competencias sociales y comunicativas sin olvidar que asimismo el alumno debe mostrar resultados a nivel estrictamente académico.

Esta visión en perspectiva le permitirá igualmente al maestro identificar en el hoy las fortalezas y necesidades del niño y la serie de aspectos que deberán trabajarse con miras al logro de las metas propuestas. De la misma manera podrá identificar, con mayor facilidad, los recursos humanos y físicos así como los espacios con que cuenta el colegio y ver la utilidad potencial que pueden tener para el alumno en un momento dado.

Ajustarse a las capacidades y necesidades reales del niño.

Estos aspectos son aún más válidos si consideramos de un lado, la forma como un nivel de expectativas bajo incide en la obtención de logros igualmente limitados y de otro, los efectos nefastos producidos por unas expectativas desfasadas de las capacidades reales del alumno con retardo mental o alguna otra discapacidad.

La experiencia nos ha mostrado cómo el hecho de tener objetivos ajustados a las capacidades y necesidades reales del niño incide directamente en la calidad de la interacción entre el maestro y el alumno; se baja la presión sobre el niño o se abandona la complacencia y permisividad y el maestro logra situarse en el punto en que logra combinar la exigencia con la afectividad.

Consideraciones en torno al manejo de la instrucción

Otra de las estrategias que favorece la interacción entre el maestro y el alumno se relaciona con el manejo de la instrucción, lo que implica, de alguna manera, que la metodología utilizada se debe necesariamente reestructurar.

Respetando la diferencia en estilos y ritmos de aprendizaje

El respeto por la diferencia en estilos y ritmos de aprendizaje son términos que están íntimamente relacionados con la forma en que se imparte la instrucción y se refieren, en líneas generales, a las diferentes modalidades en que puede procesarse la información y al tiempo que toma este procesamiento, de acuerdo al tipo específico de contenido; ambos factores varían enormemente de un individuo a otro. Aspectos tan elementales como el establecimiento del contacto visual en el momento en que se da la instrucción o la identificación de cuándo el estudiante requiere un apoyo adicional cobran especial vigencia en la interacción con el alumno.

Habilidad para ajustar y graduar el nivel de dificultad de los contenidos

Asimismo, el maestro debe desarrollar la habilidad para ajustar y graduar el nivel de dificultad de los contenidos de su currículo a las capacidades de todos sus estudiantes, incluso de su alumno integrado, determinando los logros que el estudiante deberá obtener; éstos, a su vez, constituirán los parámetros de evaluación de su desempeño.

Esta estrategia es conocida comúnmente con el nombre de Instrucción Multiniveles y sus principios generales se apoyan en la noción de Aprendizaje Cooperativo. Tal procedimiento comprende el desarrollo de tareas de aprendizaje estructuradas que exigen que los estudiantes trabajen en pequeños grupos y que exista tanto responsabilidad por los propios logros como por los de los demás.

Privilegiando la cooperación sobre la competencia

Dentro de esta perspectiva, la cohesión entre los miembros que conforman el grupo y el respeto de las diferencias individuales son condiciones indispensables en una clase. El profesor deliberadamente estimula un ambiente donde se privilegia la cooperación sobre la competencia y donde es tan importante el aprendizaje de conceptos académicos como el desarrollo de destrezas, habilidades y valores sociales.

El maestro como modelo para sus estudiantes

Por último, uno de los roles más importantes que el maestro deberá jugar en una clase integrada es el de servir de modelo para sus estudiantes. Esto implica tratar a cada miembro con el mismo respeto y valoración, marcando así el tipo de interacción que debe darse entre los alumnos que conforman la clase. Igualmente debe facilitar de forma intencional el desarrollo de amistades propiciando los espacios y las oportunidades para que se formen.

La importancia de enfatizar el desarrollo de relaciones de ayuda e interdependencia Alumno-Alumno

Esta última variable ha mostrado ser especialmente significativa en el éxito de la interacción: los niños que han estado integrados en colegios que han logrado desarrollar en sus estudiantes relaciones de ayuda e interdependencia y sentimientos de aceptación y respeto presentan mayores adelantos a nivel social, académico y físico y por encima de esto muestran mayor bienestar al poseer un sentido de pertenencia a un grupo.

Estas son entonces algunas de las estrategias que hemos encontrado particularmente útiles en el desarrollo de la interacción entre el maestro y su alumno con discapacidad, siendo evidente también que su implementación es tan válida y necesaria en una población de alumnos sin discapacidad.

Estos planteamientos no exigen el desarrollo de nuevos roles para el maestro pero sí requieren que se afinen las habilidades existentes y que se revaloren y cuestionen las actitudes y prácticas tradicionales y la finalidad de las mismas. Sólo a partir de esta reflexión podrán empezar a darse los cambios.

¿Cómo podemos cambiar la actitud de aquellos miembros del profesorado que se resisten a cualquier cambio?

Fuente: Inclusive Classrooms from A to Z: A Handbook for Educators, por Gretchen Goodman.
(traducción abreviada)

Aquellos que dicen "no puedo" necesitan apartarse del camino de quienes ya lo están haciendo. Resulta negativo obligar a sumarse al modelo a quienes aún no se sienten listos o capaces de hacerlo.

- Deberán liderar el proceso aquellos maestros que sí creen que se puede atender a todos los niños en su escuela común vecinal. Estos "creyentes y practicantes" necesitarán comentar sus éxitos pedagógicos, la forma en que los niños aprenden unos de otros, las amistades que se han iniciado en sus salones.
- Se puede pedir a los propios niños comentar su experiencia en reuniones de docentes y en reuniones con los padres y representantes.
- Se debe invitar a los padres a comentar sus dudas y preocupaciones en torno al modelo integrador.
- Se puede invitar a los maestros reacios a que visiten los salones donde se practica la integración, respondiendo en forma detallada sus preguntas y ayudando a despejar mitos.

Desafortunadamente no todos los maestros creen que todos los niños pueden aprender si cambiamos la forma en que presentamos los temas. No se puede forzar a estos maestros a cambiar. Si se ubica ciertos niños con n.e.e. en sus aulas, puede resultar devastador para el programa.

Si el éxito del programa comienza a difundirse a lo largo del colegio, algunos maestros que tenían dudas podrían sumarse pero los realmente reacios probablemente declinarán.

La importancia del trabajo interdisciplinario para la consolidación de la integración educativa*

Autor: Iván Escalante Herrera

Sobre Iván: Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (Cd. de México)

Catedrático de la Universidad de las Américas y de la Universidad Iberoamericana

Coordinador del Proyecto de investigación e innovación: Integración Educativa, auspiciado por la SEP y el Fondo Mixto de Cooperación Científica y Técnica México-España

Fuente: * Artículo publicado en: Educando para educar. Año 2, diciembre de 2001, No. 3.

México, B.C. Escuela Normal de Estado de San Luis Potosí.

Introducción

Para poder abordar este tema, es necesario ubicarlo en el marco de una discusión más general. En primer término, que la integración de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular, es un reflejo de una orientación distinta que se está propiciando en los sistemas educativos bajo los principios de que todos los alumnos, independientemente de sus características personales, deben tener igualdad de oportunidades para acceder a los beneficios de la educación escolarizada; que este acceso se debe dar en la lógica de una educación para la diversidad, y que, por lo tanto, es una educación que respeta las diferencias del alumnado, sean estas de índole personal, cultural, social y escolar; que la escuela regular debe crear las condiciones de organización y operación académicas que permitan el desarrollo de una práctica educativa innovadora con un profundo sentido humanista que responda a las necesidades educativas que se derivan de dicha diversidad.

En segundo término, la escuela tiene que enfrentar el reto de su transformación para lograr constituirse en una instancia que con efectividad favorezca el progreso individual y colectivo del alumnado, satisfaciendo de esta manera las expectativas de la sociedad sobre el tipo de formación que es indispensable propiciar, sin dejar de considerar las exigencias de un contexto social que sobrevalora las capacidades, habilidades y competencias individuales (García, et al, 2000).

Estas consideraciones, nos dan la posibilidad de comprender lo que representa para las instituciones educativas superar las limitaciones, tanto internas como externas, que han influido en su desarrollo y que han determinado en gran medida las acciones que cotidianamente se llevan a cabo en el espacio escolar. Son cuestiones que obligan a una reflexión sobre los supuestos conceptuales que orientan las prácticas escolares y sobre las prácticas mismas, lo cual nos ubica en la perspectiva de valorar a la escuela, sus acciones y sus resultados, como una organización que se fundamenta en una serie de principios, propósitos y estrategias en concordancia con una visión que recupera la trascendencia del hecho educativo como un bien para el alumnado y, en última instancia, para la sociedad misma.

Se debe entender entonces, que la superación de estas limitaciones implica necesariamente transformaciones en las concepciones y prácticas, entre otras cuestiones, sobre dos aspectos esenciales: la organización académica institucional y el trabajo pedagógico en las aulas. Con respecto al primero, es indispensable reconocer que se ha prestado poca atención a la organización escolar como facilitadora y promotora del cambio en la escuela, como un espacio para la intervención de la comunidad educativa (conformada por las autoridades, maestros, alumnos y padres de familia) en el interés de promover el desarrollo institucional. Más que en las cuestiones de tipo organizacional, la atención a los problemas de la escuela se ha centrado fundamentalmente en los elementos didácticos y curriculares propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y esto no significa que se le reste importancia a estos aspectos ya que constituyen uno de los ejes principales del quehacer educativo. Lo que hay que destacar aquí es que tanto la organización como la realización de la enseñanza y el aprendizaje son parte de lo mismo, es decir, el enriquecimiento de la práctica depende de la pertinencia de una organización escolar que promueva una acción pedagógica innovadora (García, et al, 2000).

Es necesario, por lo tanto, valorar la capacidad de una comunidad educativa para promover los cambios necesarios en la organización institucional y los factores que pueden influir favorablemente para lograrlos. En este sentido, asumimos la postura de que los directivos y el profesorado de una institución son los abocados para inducir procesos colectivos de trabajo, que involucren a la comunidad educativa en el propósito de avanzar en las transformaciones que son necesarias en una institución determinada, tomando en cuenta los problemas que enfrenta y las condiciones en las que se realiza la labor educativa en ese lugar. La postura con la que nos identificamos aquí, es que los cambios en la escuela dependen mucho más de los directamente involucrados en el trabajo cotidiano, que de las instancias centrales que determinan las políticas educativas de administración y control.

Si aceptamos que estas transformaciones están orientadas a mejorar la calidad del trabajo educativo para enriquecer la formación del alumnado, un objetivo primordial de la acción comunitaria debe ser el de reducir las prácticas que se derivan de una organización sujeta por las prescripciones administrativas de las instancias centrales mencionadas, para que de esta manera se propicie una mayor autonomía del trabajo pedagógico: la trascendencia del trabajo escolar es el resultado de una construcción cotidiana, no depende de las normas establecidas. Es un camino difícil de transitar, por el peso que tienen las prescripciones para regular el trabajo institucional y por las inercias existentes en la forma de concebir y desarrollar las tareas organizativas y operativas en las instituciones.

Esta situación se hace más evidente cuando una escuela enfrenta desafíos que implican condiciones de trabajo distintas a las habituales, por lo que se generan reacciones de diversa índole entre los integrantes de la comunidad, particularmente en lo que se refiere a la capacidad de responder con suficiencia a dichos desafíos. Es el caso de las instituciones que integran a sus aulas a niños con necesidades educativas especiales.

El reto de la integración educativa.

Para todos aquellos que están involucrados, directa o indirectamente, en experiencias de integración educativa de niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular, no resulta difícil reconocer las exigencias que esta opción educativa plantea a la escuela. Específicamente a los maestros regulares y al personal de educación especial, pues son ellos los que deben ofrecer respuestas válidas y pertinentes que satisfagan tales necesidades.

La primera exigencia, tiene que ver con el hecho de que la escuela debe ser afín a los principios, finalidades y estrategias de la integración. Es decir, que las acciones llevadas a cabo cotidianamente en la escuela partan de una concepción clara de lo que se quiere lograr con respecto a la integración, para que de esta forma no queden dudas sobre las razones de lo que se realiza, y por qué se realiza, configurando así las bases de una propuesta general que le otorgue un significado a los esfuerzos de la comunidad educativa en pos de un propósito que debe ser común a sus integrantes.

Esto supone que los diferentes planos del trabajo escolar se unifiquen a partir de un proyecto que vincule a los miembros de la comunidad como parte de un todo, con el fin de lograr un espacio para la acción que se caracterice por la preocupación de formular y desarrollar propuestas de trabajo pedagógico más propositivas e innovadoras en aras de lograr una mejor respuesta educativa a las características y necesidades de los niños integrados y de todo el alumnado.

Si se ha de hablar de integración, entonces es ineludible pensar en términos de escuela integradora. Esta es una condición imprescindible para configurar las acciones que efectúe el maestro y el personal de educación especial para atender las necesidades educativas especiales. Esto nos da pie para señalar que, si bien la intervención del docente es fundamental para el éxito de la integración educativa, no debe prevalecer la creencia de que en él recae toda la responsabilidad de conducir las experiencias: el apoyo del personal de educación especial es indispensable, y más aún, si queremos ser consistentes con el enfoque de la integración, es una responsabilidad de la comunidad educativa. En este contexto, vemos a la escuela como un espacio privilegiado en el que el maestro integrador recibe el beneficio de un apoyo por parte del personal de educación especial, de sus compañeros, de los padres de familia, del director y otras autoridades. Un espacio en el que comparten todos sus integrantes el mismo compromiso y responsabilidad en la tarea integradora.

Otro nivel de exigencias lo constituye la labor en las aulas, lugar en el que se lleva a cabo el plan de intervención para atender las necesidades educativas del alumnado, lo cual involucra el manejo del currículo, las estrategias de enseñanza, el uso de los espacios físicos, el desarrollo y aplicación de materiales didácticos y los procedimientos de evaluación, todo ello en concordancia con las necesidades educativas del niño integrado y de todo el alumnado.

Asimismo, este nivel tiene que ver con la socialización, particularmente en lo que toca a las relaciones interpersonales que se establecen entre los alumnos y los valores que se promueven para la conformación de actitudes en los alumnos. La cotidianidad en las aulas representa el plano de la realización, el que determina en todo caso la trascendencia de lo educativo, puesto que la resultante de toda la experiencia influirá decisivamente en la vida futura del sujeto.

De aquí la importancia de una organización escolar que articule la vida en la institución y en las aulas, con un sentido bien definido que oriente las prácticas escolares, las relaciones sociales y, más específicamente, las relaciones profesionales entre los que directamente están responsabilizados de conducir la tarea de integración.

En el contexto de la integración, una de las preocupaciones más extendidas tiene que ver con la configuración de un tipo de organización en la escuela que asegure una relación fructífera entre la educación especial y la educación regular. Del tipo de vínculo que se establezca entre los maestros y el personal de educación especial, dependerá la pertinencia de las acciones de intervención en las aulas, lo cual conjuga los planos de la organización institucional y la atención a los alumnos.

Desde nuestra perspectiva, los servicios de educación especial deben estar abocados a apoyar el trabajo de integración en la escuela regular (como es el caso de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular o los Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar), y aquí cabe la idea de que este vínculo debe apoyarse en un modelo organizacional sistémico, que garantice la regularidad de las tareas entre ambos profesionales mediante la planificación y desarrollo de la intervención, el seguimiento de las experiencias y la continuidad del trabajo. Se puede plantear entonces un sistema de apoyo que funcione bajo el principio de la interdisciplinariedad.

Se tiene que definir como un sistema que funciona con base en un proyecto o programa de integración en el que están congruentemente establecidos los principios, las finalidades y estrategias que orienten su funcionamiento. Además, debe ser un sistema flexible en su organización y operación, para adaptarse a las condiciones de cada lugar, en cuanto a los recursos materiales y humanos de que dispone, las características institucionales y la experiencia del personal participante, pues uno de sus cometidos tendría que ser el de consolidar la integración por medio de una actualización permanente ligada estrechamente a los problemas de la práctica cotidiana.

Finalmente, la comunicación y la participación activa de sus integrantes (maestro de apoyo, especialistas en las diferentes áreas de educación especial, psicólogo, trabajador social, maestros de grupo), en la línea de un trabajo colegiado, serían características distintivas de este sistema, con el fin de contar con una mejor organización de las tareas, la planificación de la intervención y, en general, la toma de decisiones sobre las estrategias a seguir para la escuela y para el ámbito familiar. Esto nos lleva a abordar el concepto de interdisciplinariedad aquí considerado.

Dadas las exigencias de la integración, y tomando en cuenta el escenario en el que se desarrolla, que es la escuela regular, y específicamente el aula, es ineludible abrir opciones diferentes a las que han predominado en el campo de la educación especial para atender las necesidades educativas especiales. Por lo tanto, es necesario superar la tradicional división y fragmentación de saberes disciplinarios que han confluído en dicho campo para determinar el proceso de intervención. A este respecto, lo interdisciplinario alude a la intersección de varias ramas disciplinarias en función de un objeto de estudio: las necesidades educativas especiales de un alumno. Pero dichas necesidades no pueden entenderse sólo en función del propio sujeto, son la resultante del sujeto y su relación con el entorno, específicamente el entorno escolar, haciendo relativas tales necesidades (cuando las condiciones del entorno cambian o se trata de un entorno distinto, las necesidades educativas son de otro tipo o no resultan tan significativas).

En consecuencia, la acción de un equipo de trabajo interdisciplinario no debe limitarse a emitir una valoración unipersonal sobre el problema del sujeto y a prescribir una serie de recomendaciones para su atención, según el campo disciplinar de cada profesional, sino que debe centrarse en la comprensión del vínculo sujeto-medio para determinar sus necesidades educativas, lo que obliga a un mayor conocimiento de los procesos involucrados en la dinámica de la escolarización y su influencia en el alumno. Se integra así una visión holística, comprensiva, de las necesidades educativas que no se agota en el niño, por lo que es indispensable pensar sistemáticamente la realidad educativa para comprenderla.

Ese hecho le confiere un sentido más particular a lo interdisciplinario en el ámbito de la integración, puesto que la visión del profesional involucrado no sólo se nutre de su propio saber, también incorpora la visión disciplinaria de los otros, pero articuladas estas visiones por la racionalidad de la escolarización. La valoración que se hace del sujeto, así como la intervención que se diseña para él, estará irremediabilmente impregnada por esta racionalidad.

La escolarización supone una dinámica propia en la que intervienen distintos factores convergentes en el espacio del aula, como son los propios actores del proceso escolar y las relaciones que establecen entre sí, el desarrollo de los planes y programas de estudio, la intervención del docente, el aprendizaje de los niños (como experiencia individual y colectiva), las metodologías y materiales didácticos, el uso del tiempo, la disciplina del comportamiento, entre las más importantes.

Estos factores tienen una influencia distinta para cada alumno, según las circunstancias de cada lugar, ya que no se manifiestan de manera homogénea, ni son homogéneos en sí. Podemos reconocer así la diversidad que se manifiesta en la dinámica de la escolarización, diversidad en la enseñanza de los maestros, diversidad en los alumnos, considerando sus antecedentes y experiencias personales, sus intereses, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus motivaciones, sus aptitudes. Asimismo, la diversidad se encuentra en las acciones cotidianas, en los contenidos, en las metodologías, en los libros de texto y agregaríamos aquí, la diversidad en el equipo interdisciplinario. Esta diversidad no puede ignorarse, y más que representar un obstáculo, representa una riqueza por las oportunidades que ofrece para conformar una serie de procedimientos alternativos que se nutren de la realidad misma, nutriendo a su vez a los profesionales y cohesionándolos en el ejercicio de su tarea (Torres, 1999).

Las respuestas a las necesidades educativas especiales no son ámbito exclusivo de una disciplina en particular, de aquí la importancia de pensar en términos de equipo, de trabajo interdisciplinario y colaborativo, de comunidad educativa, para así lograr condiciones más propicias para la intervención.

Los problemas considerados, o dicho de otro modo, las dimensiones de la tarea, obligan al establecimiento de bases organizativas distintas en el seno de la institución escolar, como mencionábamos líneas arriba, que fortalezcan el trabajo colegiado de los equipos interdisciplinarios de apoyo, ya que la integración educativa se encuentra aún en una etapa incipiente de desarrollo en nuestro país, razón por la cual se pueden identificar tensiones y zonas de indefinición sobre las tareas que corresponde realizar a cada profesional, según la función que le corresponda. Entre los aspectos más importantes que esta situación nos revela y que requieren de una revisión y análisis más detenido para construir mejores condiciones de trabajo en las escuelas integradoras, podemos distinguir a los siguientes:

El manejo de conceptos fundamentales, que sirven de punto de partida para contar con referentes comunes que facilitan la comprensión de los problemas relacionados con el campo de la integración y que, además, le confieren un sentido más definido a la práctica profesional. Entre estos conceptos podemos señalar algunos que deben revisarse y discutirse ampliamente: la discapacidad, las necesidades educativas especiales, la diversidad y la educación para la diversidad, integración e inclusión, formación educativa. Pero además, revisar las concepciones sobre las funciones y finalidad de la escuela, el sentido de la formación y los valores que se promueven en el espacio escolar.

La eficacia del modelo de organización de los servicios de educación especial para permitir una cercanía estrecha del personal de educación especial con el trabajo habitual de las escuelas regulares, con el fin de brindar un apoyo directo al maestro regular y a los padres de familia y así realizar las intervenciones que, de acuerdo con las necesidades educativas de cada alumno, sean indispensables.

La sensibilización y la información a la comunidad escolar (directivos, maestros, padres y alumnos), como uno de los puntos de importancia fundamental para conocer los principios, finalidades y estrategias de la integración, así como para definir una postura con respecto a la misma, instituir acuerdos y asumir compromisos, identificar las necesidades a resolver y concretar los pasos a seguir.

La influencia de las acciones de la integración para contribuir a los cambios que la institución educativa requiere, para así elevar la calidad del servicio que presta e incrementar su eficacia, sin dejar de lado la importancia que esto representa para la revaloración del trabajo docente.

La especificación de los criterios y procedimientos de valoración de las necesidades educativas especiales, de tal forma que posibilite un conocimiento profundo de cada niño integrado, lo cual supone replantearse las prácticas de evaluación que tradicionalmente se han seguido para diagnosticar fundamentalmente las limitaciones y carencias, dejando de lado el conocimiento de las potencialidades de los alumnos.

El diseño, organización y desarrollo de estrategias de enseñanza más adecuadas para lograr aprendizajes significativos y trascendentes, lo que obliga a asumir una postura frente al currículo escolar, como un elemento que requiere de adecuaciones según las necesidades educativas del alumnado. En este aspecto cabe destacar la importancia de la diversificación de las actividades, de los materiales didácticos y de los procedimientos de evaluación del aprendizaje, para definir de forma más pertinente las respuestas que los alumnos integrados requieren.

La creación de un clima de trabajo en la escuela y en las aulas que favorezca la socialización de todo los niños, con base en los valores de aceptación de la diversidad y tolerancia de las diferencias, cuestión que se vincula con la idea de un ambiente en el salón de clases en el que se propicia la participación activa del alumnado en la construcción de su propia experiencia de aprendizaje.

Distinguimos entonces tres planos para la reflexión de los equipos interdisciplinarios de apoyo a la integración educativa: los que se refieren a los problemas de índole conceptual, los de carácter organizacional y los metodológicos. Esta reflexión puede ayudar a delimitar la acción de cada uno de sus miembros, sin olvidar que esta posibilidad depende, fundamentalmente, de la importancia que se dé a la interacción, a la interdependencia de funciones y al trabajo colectivo, cuyo fin último debe ser la realización de acciones concretas que enriquezcan el proceso de la integración educativa. Una escuela integradora debe caracterizarse por su apertura y disposición hacia la búsqueda de mejores formas de participación y de alternativas de trabajo en múltiples sentidos.

Referencias:

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, T., Puga, I., (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México, SEP-Fondo Mixto México España.

Torres, J.A. (1999). Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. Málaga, Ed. Aljibe

Estrés e inclusión: Indicadores de estrés en profesores frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales

Autor: María Inés Naujorks

Traducción: Ángela Couret

Fuente: www.pedagogobrasil.com.br

Publicado con la autorización de Pedagogobrasil

Resumen

Este artículo refiere los resultados de una investigación sobre el estrés en profesores de enseñanza básica y los principales agentes desencadenadores frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) Se trata de un estudio cuantitativo y cualitativo involucrando 163 profesores distribuidos en 91 escuelas de la red pública del municipio de Santa María – RS. El instrumento de recolección de datos cuantitativos fue la versión adaptada y validada del Inventario Faculty Stress Index.

Identificamos que la falta de preparación de los profesores para el proceso de inclusión es la principal fuente generadora de estrés y sugerimos que la Universidad, conjuntamente con las escuelas, organicen programas de apoyo a los profesores tanto en el sentido de una formación continua como en el sentido de identificación y control de los síntomas físicos y emocionales.

Introducción:

El profesor se siente cada vez más resentido en su cotidianidad profesional. Refieren con frecuencia sentimientos de desilusión y de desencanto con la profesión, poniendo en evidencia cuánto esta profesión se muestra vulnerable al estrés.

Mattos (1994) deja claro hasta que grado las actividades pedagógicas de los profesores se ven permeadas por circunstancias desfavorables, forzándoles a una reorganización e improvisación en el trabajo requerido, convirtiendo el trabajo real en algo completamente desfasado en relación con las expectativas. Tal distorsión en el contenido de sus actividades pedagógicas no les permite vivenciar ese trabajo como significativo, lo cual genera un proceso de insatisfacción permanente.

Esa situación les induce sentimientos de indignación, fracaso, impotencia, culpabilidad, deseos de desistir, entre otros. La propuesta de inclusión de los alumnos con n.e.e. en las clases regulares ha exacerbado este cuadro, pues los profesores se sienten mal preparados para lidiar con ese alumno. Como consecuencia nos encontramos con un profesional cada vez más propenso al estrés y con un alumno cada vez más discriminado.

Las quejas frecuentes de estos docentes ilustran el agravamiento del problema: la casi inexistencia de proyectos de formación continua que los capacite para enfrentar esta “nueva” demanda educativa; el elevado número de alumnos por salón; una infraestructura física inadecuada; la falta de trabajo pedagógico en equipo; el desinterés de la familia en acompañar la trayectoria escolar de sus hijos; una indisciplina cada vez mayor; la desvalorización profesional, entre otras, revelan que, forzosamente, en su trabajo cotidiano, el docente acaba teniendo que lidiar con situaciones que escapan de su control y preparación.

En esta perspectiva, los desafíos son innumerables y, como referimos, pueden resultar una fuente generadora de estrés para muchos profesores. Considerando que la eficacia del proceso educativo pasa por las interacciones establecidas por el docente con sus alumnos y también por la estructura organizacional de la escuela, opinamos beneficioso intentar comprender las situaciones que causan el desgaste emocional (...) y que pueden estar contribuyendo en la instauración de ese ciclo perverso y degenerativo.

Estrés, qué proceso es ése...

La palabra estrés tiene su origen en el latín y según el Oxford English Dictionary, fue empleada popularmente a partir del siglo XVII con el significado de “fatiga”, “cansancio”, algo “apretado” o “penoso”. Este concepto fue muy utilizado inicialmente en el área de Física para explicar la relación entre la fuerza y la reacción de los cuerpos.

Introducido en la literatura del área médica por Hans Selye (1936), el término caracteriza una alteración endocrina que se procesa en el organismo cuando éste se encuentra en una situación que requiere de él una reacción más fuerte que la que corresponde a su actividad orgánica normal.

El autor describió el Síndrome de Adaptación General (SAG), que corresponde al estrés biológico, presentándose en tres etapas. La primera, denominada “Reacción de Alarma”, se presenta cuando hay liberación de varias sustancias como la adrenalina, la hormona aldosterona, corticóides como el cortisol y la hidrocortisona, entre otros, ocasionando una alteración significativa en el organismo. La segunda fase, denominada “Fase de Resistencia”, ocurre cuando la acción del estresor se prolonga, exigiendo al organismo una mayor adaptación. El organismo va asimilando el proceso inicial que desencadenó la Fase de Alarma y adaptándose a la acción del estresor que, si se prolonga, desencadenará otras reacciones en el organismo. En la tercera etapa, identificada como “Fase de Agotamiento”,

ocurre cuando la acción del estresor permanece por un largo tiempo, agotando la energía de adaptación del organismo. En esta etapa el organismo puede verse afectado tanto en el plano psicológico o emocional, como en el plano biológico o físico. Cada persona podrá desarrollar determinados síntomas o dolencias de acuerdo con sus recursos psicológicos para lidiar con la situación o, también, de acuerdo con su constitución o herencia genética.

Lipp (1996) afirma que es necesario distinguir entre estresores externos e internos: los estresores externos caracterizan los eventos o condiciones externas al organismo, que lo afectan, independiente de la voluntad de la persona. En este estudio podemos identificar como estresores externos: la falta de información sobre el proceso de inclusión, la falta de infraestructura de las escuelas, la indisciplina de los alumnos, la indiferencia de los padres en relación con la experiencia escolar de sus hijos, la intolerancia de los padres de los niños descritos como “normales” en relación con los alumnos incluidos, entre otros. Los estresores internos son determinados por la propia persona, ya que revelan, muchas veces, su modo de ser, de relacionarse, las características de su personalidad. Podemos identificar en este estudio la ansiedad, el negativismo, el pesimismo, la rigidez, la rabia, entre otros.

Con la popularización de la palabra “estrés”, todos hablamos del tema gustosamente al pasar por situaciones de desgaste emocional. Enfermedades en la familia, situaciones de riesgo y violencia urbana, necesidades no satisfechas, relaciones de trabajo difíciles, frustraciones, etc... Todos estos son indicadores para desencadenar un proceso que es mucho más complejo, como vimos anteriormente, ya que nos envuelve como un todo y debe ser comprendido en una dimensión multidisciplinar.

Seeger (1992), alerta sobre los malos usos que hacemos de este término. La autora afirma que frecuentemente encontramos el estrés identificado como estímulo (por ejemplo: el tránsito) o como reacción (por ejemplo: el jefe está irritado) y en raras oportunidades es definido como un proceso, como se corresponde con su verdadera naturaleza. Por ese motivo argumenta que conviene utilizar el término “estresor” para describir el agente estimulante o la situación que está desencadenando la excitación en el organismo. La expresión “estrés” debe ser utilizada para identificar el proceso psico-fisiológico en el que el organismo se encuentra. La expresión “reacción de estrés” para definir el comportamiento que el organismo manifiesta, resultante del proceso que se ha desarrollado.

A lo largo de esta investigación, nuestras reflexiones estuvieron pautadas en el referencial del Estrés. Buscamos apoyo teórico en autores como Selye, Seeger, Mattos, Schmidt, Lipp y Codo.

Según algunos investigadores, la docencia es una de las profesiones que más ocasiona desgaste emocional y estrés. Este trabajo que podría ser una fuente de realización personal y profesional, se convierte en algo penoso, frustrante y todas las situaciones nuevas que podrían servir como motivación, pasan a ser una amenaza temida, y, por lo tanto, evitada.

Los mecanismos de defensa psicológica surgen como una estrategia natural del propio organismo para resguardarse de las adversidades. Cuando la persona está “armada,” utilizando estos mecanismos de defensa, no puede ocurrir mucho crecimiento (...) y se dejan de aprovechar muchas situaciones que podrían convertirse en verdaderas fuentes de aprendizaje e intercambio para todos. Algunas veces esta complejidad vivenciada por el profesor dificulta el proceso de mediación en la producción y apropiación de los conocimientos de sus alumnos, contribuyendo a la exclusión y a la no inclusión que tanto deseamos para ellos.

Estudiando una realidad...

Entre los años 1998 y 2000 se realizó en Santa María – RS, un estudio que tuvo como objetivo investigar el estrés y los principales agentes desencadenadores en profesores de la enseñanza básica frente a la inclusión de los alumnos con n.e.e. en sus salones. El instrumento de captación de datos consistió en una adaptación del inventario Faculty Stress Index (FSI) de Gmelch y colaboradores (1984). La selección del mismo se basó en estudios realizados anteriormente: Schmidt, 1990, que estudió el Estrés ocupacional en el ambiente académico universitario; Naujorks y otros, 1993, que estudió el Estrés en madres de niños y adolescentes con deficiencia auditiva; Ozieck, 1998, que estudió el Estrés Ocupacional en profesores de licenciatura de la UFSM. Para este estudio se adaptaron las preguntas sobre inclusión, debidamente validadas. El inventario consta de una primera parte que contiene datos demográficos y una segunda parte específica de situaciones de estrés, totalizando 30 preguntas.

Los datos cuantitativos fueron analizados por un profesor especializado en estadística que acompañó la validación del instrumento utilizando para el manejo y cruzamiento de los mismos el paquete Statistical Analysis System – SAS, versión 3.0.

Tomaron parte en el mismo 91 escuelas de la red pública. En cada escuela tres profesoras de las etapas iniciales respondieron los inventarios, totalizando 163 instrumentos respondidos, con un aprovechamiento del 100%.

La trayectoria y los hallazgos de la investigación:

Al llegar a las escuelas, previo a la aplicación de los instrumentos, conversamos con las profesoras, explicando el objetivo del estudio. Era un momento informal, de relajamiento, donde ellas podían expresar sus dudas y manifestar o no el deseo de ser sujetos de la investigación.

Este se convirtió en el momento de las quejas, como referimos al inicio de este escrito: podemos identificar que había una resistencia significativa a la propuesta de inclusión y muchas docentes no sabían siquiera de que se trataba, demostrando un total desconocimiento; el desencuentro de las políticas públicas relacionadas con la formación continua de los profesores; el desencanto por tener que realizar una tarea para la cual no desarrollaron competencias; la falta de interés de los padres por las cuestiones escolares de sus hijos, entre otras.

Aplicados los instrumentos, procedimos al cruzamiento de los datos y establecimos cinco categorías que consideramos de mayor relevancia para ser analizadas cualitativamente:

1. Perspectivas en relación con la inclusión:

Esta categoría fue la que más movilizó al grupo, reuniendo las principales preocupaciones frente a la inclusión y constituyéndose en un estresor fuerte. Los indicadores fueron:

a. En relación a si mismas y a sus colegas:

- No me siento cómoda al tener que enfrentar situaciones nuevas, como por ejemplo la propuesta de inclusión, por no estar suficientemente familiarizada.

- Siento que no hay compromiso de parte de algunos colegas en relación con esta propuesta.

Al referirse a los colegas como no comprometidos con la propuesta de inclusión, nos quedó la duda si estas profesoras podrían estar valiéndose de un mecanismo de defensa, proyectando en sus colegas un sentimiento que en realidad era suyo, ya que la inclusión causa incomodidad como ya señalamos, o si ese indicador apunta a la soledad que sienten las profesoras frente a esta tarea.

b. En relación con la escuela:

- Siento que la escuela no está preparada para atender alumnos con n.e.e.

- Hay una carga de trabajo excesiva que recae sobre el docente e impide su perfeccionamiento en relación con esta propuesta.

- No dispongo de los recursos materiales y didácticos e instalaciones apropiadas para cumplir con las responsabilidades que requiere esta nueva propuesta.

Estos indicadores nos remitieron a la discusión de los conceptos de inclusión e integración. Compartíamos la idea expresada por Mantoan (1997), cuando afirma que en la integración escolar la estructura de la escuela permanece sin cambio. Le corresponde al alumno adecuarse a ella.

La inclusión ya es una opción más radical en el sentido que el sistema es el que debe revisarse, adecuándose a las demandas del alumno. Por lo tanto, requiere que se de prioridad a los recursos físicos y materiales conjuntamente con información al profesor sobre el alumno con n.e.e. aclarando esta condición y desarrollando actitudes y formas de interacción nuevas que repercutan en los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.

c. En relación con los organismos oficiales y las políticas pedagógicas...

- Siento que no existe una preocupación efectiva en ofrecer a los profesores estímulos ("subsídios") para trabajar con la diversidad.

- Siento que esta propuesta tiene un contenido mucho más político que pedagógico.

- Siento que la escuela ... no se interesa en ofrecer las condiciones necesarias para la implementación de la propuesta.

- Difícilmente consigo apoyo oficial y recursos para perfeccionarme en lo que se refiere a esta propuesta.

Estos indicadores reflejan la fragmentación del sistema en sus diversas instancias: federal, estatal, municipal y escolar.

Al responder el instrumento, las profesoras afirmaban que el trabajo de inclusión se limitaba al salón de clases. Fueron significativas las manifestaciones sobre el hecho que la inclusión fue una propuesta impuesta, sin una preparación previa de profesores, familias, alumnos, en fin, la comunidad escolar, aún considerando la autonomía otorgada a las escuelas para delinear su identidad en un Proyecto Político Pedagógico.

2. Condiciones de trabajo (materiales y de estructura física)

Esta categoría demuestra las condiciones de trabajo como un posible estresor que merece atención:

- Mis actividades de enseñanza se ven perjudicadas por el elevado número de alumnos en mi salón.
- Mis actividades docentes son excesivamente controladas por la institución.
- Percibo que hay incongruencia entre el proyecto político pedagógico de la escuela y lo que realizo dentro del aula.
- Frecuentemente me siento decepcionada con la orientación tomada por la escuela ... en relación con la enseñanza.
- Me siento tensa ante las reuniones con los padres y con el consejo de la clase.

Observamos que en la medida en que la edad de las profesoras aumenta, aumenta también la posibilidad de que entren en un proceso de estrés. Este fenómeno puede estar asociado al desgaste sufrido a lo largo de su carrera. Cuando son más jóvenes, se sienten más comprometidas e involucradas, aun cuando puedan sentirse con poca autonomía y más vigiladas por la institución. Esta percepción va disminuyendo con el pasar del tiempo. Las profesoras de mayor edad se sienten más autónomas y las demandas de la escuela ya no les afectan tanto. Aún cuando consideran que gozan de prestigio y respeto tanto en la escuela como en la comunidad, a medida que su edad es mayor, surge la posibilidad de que sufran un proceso de estrés, pues se sienten desgastadas por las condiciones adversas del trabajo.

3. Reconocimiento del trabajo por la escuela y por la comunidad:

Esta categoría reveló en qué medida el reconocimiento por el trabajo realizado puede convertirse también en un estresor:

- Creo que la escuela se muestra indiferente ante mis esfuerzos y trabajos pedagógicos
- Siento que mis sugerencias y recomendaciones no son tomados en cuenta.
- Creo que el desempeño profesional de ciertos colegas es insatisfactorio.

Observamos que en esta categoría las profesoras con más tiempo de servicio se sienten valoradas tanto por su desempeño profesional, como por su experiencia personal. Este sentimiento puede estar asociado con la madurez personal y profesional, o con una mayor percepción de la realidad, características adquiridas por el propio tiempo vivido. Las profesoras más jóvenes, que aún no tuvieron la experiencia del tiempo vivido (tanto personal como profesionalmente) por un lado se involucran en la carrera demostrando voluntad para enfrentar los desafíos de la profesión y por el otro, se sienten inseguras y desprestigiadas y por lo tanto susceptibles al estrés del trabajo.

4. Satisfacción personal y financiera:

Esta categoría dejó en evidencia que a pesar que la situación financiera es un agente estresor, aún existe una identificación con el trabajo:

- Me siento insatisfecha en relación con el desarrollo de mi carrera docente.
- Los principales problemas que enfrento hoy giran en torno a mi trabajo.
- Me siento cansada y desanimada con el magisterio y constantemente tengo deseos de dedicarme a otra actividad.
- Mi situación económica actual no me permite desarrollar proyectos de ocio durante mis períodos vacacionales.
- Mi salario no es adecuado para cubrir mis necesidades personales y familiares.

El grupo investigado concuerda que los salarios son bajos, quedando claro el deseo de una mejor remuneración. Pero debido a que aún se identifican con su trabajo, este factor queda relegado a un segundo plano. Los indicadores que componen esta categoría aparecen asociados a declaraciones del tipo: "lo que verdaderamente nos ocasiona estrés es la falta de educación del alumno, falta de respeto en

el salón de clase, irresponsabilidad de la familia, alumnos con tres ó cuatro años repitiendo, la falta de recursos psicológicos, materiales y pedagógicos para atenderlos...”

5. Metodología utilizada en el salón de clase

La última categoría del análisis muestra la dinámica de la sala de aula como un potencial estresor:

- Siento dificultad para mantener el control y el interés de los alumnos en mi salón.
- Las actividades que desarrollo durante el período escolar son, en general, repetitivas y rutinarias.
- Siento que la propuesta de inclusión va causar perjuicio a los alumnos “normales.”

Muchas veces, el trabajo realizado en el salón se basa en el ensayo y el error, ya que las profesoras se sienten limitadas para desempeñar una actividad para la cual no recibieron formación. Es así que acaban masificando contenidos que se tornan poco significativos para el alumno. El profesor aún es considerado el mediador del proceso de aprendizaje y la referencia de calidad en la enseñanza se le atribuye a él en relación con su desempeño y competencia profesional. Cuando se le pone a prueba, se siente perdido y confundido.

Consideraciones finales:

Según identificamos a lo largo de esta investigación, son varios los agentes estresores con los cuales el profesor tiene que lidiar en su cotidianidad profesional. En la mayoría de los casos incluso logra identificarlos, pero se siente impotente frente a los mismos. Encontramos un profesor angustiado frente a los desafíos que la escuela le impone.

La propuesta de inclusión es un fuerte agente estresor, pues llegó a las escuelas de forma “impuesta”, convirtiéndose, en lenguaje figurado, en una “piedra en el camino del profesor”. El concepto de inclusión, según los profesores que escuchamos, adquiere diversos significados, pero todos son unánimes en afirmar que el proceso inicia a partir de cambios de actitudes que engloban la sociedad y no solo en el ambiente escolar. Como no consiguen ver este “movimiento” ni en la sociedad, ni en las escuelas, se sienten solos, teniendo que implementar un proceso que dicta respeto a todos, que involucra una práctica colectiva.

A pesar que la falta de preparación del profesor ha sido señalada como el estresor más fuerte, concuerdo con Malagris (2002), cuando afirma que, aún con la formación adecuada, algunos docentes pueden presentar dificultades ante la situación. Estas dificultades se justifican por las experiencias internas que son diferentes de persona a persona. Las personas propensas al estrés, tienen una experiencia diferente de aquellos que no tienen esa propensión. Las presiones internas fluyen de las creencias y de los valores de cada cual. Unidas a la falta de preparación profesional específica, pueden desencadenar, con mayor propensión, el proceso de estrés.

Finalizando, nos toca llevar los resultados de este estudio para el ámbito de las escuelas, difundiendo este referencial entre profesores, gestores educacionales y familiares. También es necesaria la concientización de los organismos responsables por la elaboración de las políticas públicas evitando de esa forma la instauración de un cuadro de sufrimiento que podría tornarse crónico en la profesión docente.

Referencias bibliográficas

LIPP, M.(2002) O stress do professor. São Paulo: Papirus

_____(1996) Pesquisa sobre stress no Brasil. São Paulo: Papirus

MANTOAN, M. T.(1997) A integração de pessoas com deficiência - contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon

MALAGRIS, L. (2002) O professor, o aluno com distúrbios de conduta e o stress. IN Lipp, M. O stress do professor. São Paulo: Papirus.

MATTOS, M. G.(1994) Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações de seu desempenho e na sua vida pessoal. São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado.

NAUJORKS, M. I. et all (1993) O stress em mães de crianças e adolescentes portadores de deficiência auditiva. Anais do II Congresso Interno do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.

OSIECKI, A. C.(1998) Stress ocupacional em professores de Licenciatura. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Dissertação de Mestrado.

SCHMIDT, I. T.(1990) Stress ocupacional no ambiente acadêmico universitário. São Paulo. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado

SELYE, H.(1965) Stress, a tensão da vida. São Paulo: Ibrasa

SEGER, L.(1992) Psicologia e Odontologia - uma abordagem integradora. Santos: Editora Santos.

Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales.

Una propuesta de trabajo

Autora: Inmaculada Alemany Arrebola
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad de Granada. Campus de Melilla
Fuente: Revista Polibea, No. 72 (2004)

Introducción

El éxito de la integración no puede ser impuesto por una Ley. Para que la Integración escolar sea una realidad uno de los componentes más poderosos es la actitudinal. El modo en que el profesorado responde es fundamental para transformar la educación. Tener una actitud abierta hacia la diversidad es una de las claves para el nuevo milenio en el campo educativo. Son numerosas las investigaciones que han tratado el tema de las actitudes del profesorado hacia la integración del alumnado con deficiencias y nuestro interés se centra en abordar este tema desde una perspectiva socioeducativa, que permita analizar y reflexionar sobre cuáles son las actitudes hacia las N.E.E. de los docentes de Infantil y de Primaria.

Haciendo un repaso somero a algunos trabajos más relevantes, que nos han ayudado a reflexionar sobre el tema de las actitudes del profesorado hacia la integración, nos encontramos con investigaciones que se basan en la importancia de la formación del profesorado, entre las que destacamos las investigaciones de Carberry, Waxman y McKain (1981), Ashman (1982), Harasymiw, Horne (1976), Clark (1977) y Toledo (1984).

Otras investigaciones hacen hincapié en las variables que influyen negativamente en el proceso de integración. Destacamos las de Abós y Polaino-Lorente (1986); García Pastor y Villar Angulo (1987); Illán (1989); Denigra, Durán y Verdugo Alonso (1991); Sánchez Palomino y Carrión (2000).

Entre los trabajos que analizan las actitudes de los agentes educativos implicados en la integración de alumnado con deficiencias, destacamos: la evaluación de la integración escolar realizada por el MEC (1988); las investigaciones de León (1991, 1994); las investigaciones realizadas por García Pastor y Villar Angulo (1987), Illán (1989), León (1991), Palliser Díaz y Fullana Noel (1992), Parrilla (1992), McLeskey y Pacciano (1994), Carrión Martínez (1999) y Mula (2002).

En general, las investigaciones consultadas coinciden en que en las actitudes del profesorado se observa una cierta ambivalencia, pues al tiempo que se acepta la filosofía de la integración, se observan actitudes negativas en relación con la integración de alumnos con N.E.E. en su aula.

En este estudio, el interés se centra en abordar el tema de las actitudes del profesorado hacia la integración desde una perspectiva socioeducativa, que nos permita analizar y reflexionar sobre cuáles son las actitudes hacia las N.E.E. de los docentes de Infantil y de Primaria.

Para realizar nuestra investigación consideramos que era necesario utilizar una metodología que fuera un modelo sólido y que sirviera para desvelar la riqueza y diversidad de matices, significados e intenciones con que se manifiesta un docente hacia la integración. Para ello, trabajaremos con una metodología cualitativa, con el paradigma interpretativo. Esta elección se fundamenta en la idea de que la realidad educativa puede estudiarse recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas, y nuestra finalidad principal es comprender cómo el profesorado experimenta, percibe e interpreta su realidad educativa, en este caso concreto en el Aula de Integración (Buendía y otros, 1999).

Por esto, los objetivos de la investigación que proponemos son:

- a. Identificar las creencias del profesorado sobre el tema de la integración.
- b. Conocer los sentimientos que despierta en los docentes esta nueva forma de entender la educación.
- c. Analizar la actuación que lleva a cabo el docente en el aula cuando tiene que integrar.
- d. Comparar las actitudes hacia la integración del profesorado de las distintas especialidades.
- e. Analizar las ventajas e inconvenientes de la integración.
- f. Delimitar cuáles son las necesidades del profesorado en el tema de la integración del alumnado con deficiencias en la clase ordinaria.
- g. Profundizar cuáles son los problemas que manifiestan los docentes cuando tienen o consideran la posibilidad de tener alumnado integrado en su aula.
- h. Comparar las actitudes hacia la integración de los docentes en función de los años de experiencia en educación.
- i. Detectar los factores que ayudan o impiden que la integración del alumnado se pueda llevar a cabo con éxito.

Metodología

En el Cuadro 1 presentamos los pasos que hemos seguido en la investigación cualitativa que, como podemos observar, se ha dividido en cuatro fases que se corresponden con cinco etapas.

Fundación Paso a Paso – <http://www.pasoapaso.com.ve> – info@pasoapaso.com.ve

Cuadro 1. Proceso seguido en la investigación.

ETAPAS	INVESTIGACION CUALITATIVA	FASES
1ra ETAPA Etapa de Búsqueda	Revisión bibliográfica Investigaciones sobre el tema Búsqueda de cuestionarios	1ra FASE Pasos de la elaboración de la entrevista Análisis de los ítems
2da ETAPA Etapa de Elaboración	Elaboración de la entrevista con las preguntas a formular Entrevista semi-estructurada	
3ra ETAPA Etapa de Decisión y Aplicación	Decisión de los Centros y del profesorado a entrevistar Realización de las entrevistas	2da FASE Muestra y criterios para la selección Procesamiento
4ta ETAPA Etapa de Análisis de Respuesta	Criterio de clasificación Sistema de categorías Validación del Sistema de Categorías	3ra FASE Categorías de análisis
5ta ETAPA Resultados	Resultados, Discusión y Conclusiones	4ta FASE Elaboración del informe final

La primera fase, que se corresponde con las etapas primera y segunda, el objetivo ha sido doble: por un lado, recabar información de distintas fuentes sobre las actitudes del profesorado hacia la integración escolar de alumnado con N.E.E. y, por otro, elaborar una entrevista que recogiera todos los aspectos que se consideran importantes para conocer las actitudes de los docentes.

La segunda fase se centró en la búsqueda de una muestra de centros y docentes para recabar la información sobre el tema y, posteriormente, la realización de la entrevista.

Muestra

Para este estudio hemos seleccionado a 40 profesores de tres centros públicos y un grupo de docentes que pertenecen a un centro concertado de la ciudad de Melilla. Para esta muestra se ha seguido el muestreo intencional y, siguiendo a Patton (1990), el muestreo por máxima variedad, que consiste en seleccionar de forma deliberada una muestra heterogénea y observar los aspectos comunes de sus experiencias. Con esta técnica se obtienen dos tipos de datos: por un lado son descripciones de alta calidad (que son útiles para informar de lo específico); por otro, patrones significativos compartidos de aspectos comunes que se dan entre los participantes.

Los criterios que hemos seguido para seleccionar la muestra han sido:

- La especialidad realizada. En cada colegio se seleccionaron sujetos de las distintas especialidades: Educación Primaria, Infantil, Inglés, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Música, Educación Física y Educación Especial.
- El género. Se intentó que participaran el mismo número de hombres que de mujeres.
- Los años de experiencia en educación. Se seleccionaron profesores que habían cursado distintos planes de educación, (Plan 71, Plan 87 y Plan 93).
- La experiencia o no con alumnado de Integración.

Instrumento

El procedimiento que hemos utilizado para esta investigación ha sido una entrevista semi-estructurada. Ésta se puede dividir claramente

en dos partes: en la primera parte están los datos de identificación de los docentes y se incluyen preguntas de carácter descriptivo que persiguen recabar información sobre el entrevistado. La segunda parte es la entrevista propiamente dicha, a la que se ha denominado "Actitudes del Profesorado hacia la Integración" (API-2) y que consta de 40 ítems. De éstos, hay 36 en los que los entrevistados deben responder a favor o en contra del ítem y, en caso de no poder posicionarse, pueden responder indeciso. Aunque lo que realmente nos interesa es la reflexión que suscita en el docente el ítem en cuestión, es decir, debe dar una explicación de la postura adoptada. Los cuatro últimos ítems son preguntas abiertas donde tienen que completar la frase así como explicar las razones de tal decisión (ver Anexo).

Procedimiento

Tras solicitar el correspondiente permiso a la Dirección Provincial del MEC de Melilla, nos pusimos de acuerdo con cuatro Centros (que se mostraron, desde el principio, dispuestos a colaborar), tres públicos y uno concertado, para realizar la investigación. Una vez que llegábamos al Centro, nos presentábamos al Director o Jefe de Estudios y éstos nos ponían en contacto con los profesores de las distintas especialidades y niveles que ellos consideraban que estarían dispuestos a participar. Para la elección final del profesorado se tuvo en cuenta la disponibilidad y la voluntad de los mismos a colaborar.

Por otro lado, el procedimiento seguido para analizar las entrevistas se basó en la idea de que el análisis de las mismas debía estar basado en el Modelo de los Tres Componentes de Rosenberg y Hovland (1960), recogido por Eagly y Chaiken (1993), los cuales entienden que las actitudes se pueden expresar a través de tres vías diferentes: las respuestas cognitivas, las respuestas afectivas y las respuestas conductuales. Por todo esto, y teniendo en cuenta el modelo del que partimos, agrupamos las categorías de la siguiente forma: Componente Cognitivo, Componente Afectivo y Componente de Actuación, añadiendo al Modelo de los Tres Componentes dos nuevas categorías: Componente Social (fruto de las revisiones realizadas sobre el tema de la integración, Bautista, 1993) y la Valoración del docente de la Integración.

Resultados y Conclusiones

A continuación exponemos algunos de los resultados encontrados en nuestra investigación.

Al analizar el **Componente Cognitivo** encontramos que existen coincidencias entre las distintas especialidades. Así, las ideas negativas que manifiestan los maestros en relación con la Administración son:

- a. dudan de su interés por el tema
- b. consideran que está poco convencida sobre las consecuencias positivas para el alumnado de integración
- c. se despreocupa del profesorado y de los problemas que tiene en el aula
- d. consideran escasos los recursos que tiene para hacer frente al proyecto de integración.

En cuanto a la relación entre la calidad de la educación y la integración en el aula de alumnado con N.E.E. esta disminuye, pudiendo afectar tanto a los niños y niñas integrados como al resto de la clase.

Si nos centramos en las diferencias encontradas entre las especialidades, podemos decir que es Educación Especial la única especialidad que no manifiesta ninguna idea en contra de la integración, sólo ideas a favor. Las especialidades que expresan opiniones más positivas que negativas son: Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. Siendo las especialidades que aportan más ideas en contra las de Lengua Extranjera y Educación Infantil; situándose en un punto intermedio la especialidad de Educación Primaria y Musical.

En cuanto a las Ideas a Favor de la Integración de niños con N.E.E. en su aula, encontramos entre las distintas especialidades:

1. el fin principal de la escuela es educar y, en esencia, la integración es una buena idea.
2. al docente le preocupa la calidad de la educación y la integración puede aumentarla. Además, la calidad no debería disminuir siempre y cuando se cumplan unos requisitos que hoy por hoy se olvidan, como son los recursos humanos, lo que supone más trabajo para el profesorado
3. los principios democráticos o constitucionales a los que hacer referencia se concentran en dos: derecho de toda persona a recibir educación y derecho a tener las mismas oportunidades.

Dentro del **Componente Afectivo**, si analizamos los sentimientos positivos y negativos que despierta la integración en el profesorado, encontramos semejanzas y diferencias entre las distintas especialidades. Entre las semejanzas destacamos:

- a. Todas las especialidades encuentran que la integración provoca sentimientos positivos en el alumnado con N.E.E. porque los niños se sienten felices y potencia su autoestima.
- b. Manifiestan que la integración desarrolla sentimientos positivos en el alumnado sin deficiencia, se crean lazos de amistad y un sentimiento de protección hacia los niños con N.E.E.

c. Todos los especialistas expresan que la integración provoca sentimientos negativos, pero es en esta idea donde aparecen diferencias por especialidades. En relación con los sentimientos negativos que el profesorado vivencia se observan diferencias por especialidades.

Así, podemos decir que las especialidades que vivencian más sentimientos negativos y ninguno positivo son las de Lengua Extranjera y las de Educación Infantil; en el punto intermedio del continuo están los especialistas de Educación Física y Educación Primaria que expresan sentimientos positivos y negativos; y por último, las especialidades de Educación Especial, Audición Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Educación Musical sólo vivencian sentimientos positivos ante la integración de alumnado con N.E.E. Además, cuando enumeran los sentimientos negativos que les despierta el aula de integración destacan: ansiedad, nerviosismo, pena, miedo...

En relación con el **Componente de Actividad**, las actitudes del profesorado de las distintas especialidades coinciden en que son necesarios ciertos requisitos del docente para integrar. Estos son: recursos humanos, la ayuda tanto del profesor de apoyo como de los equipos de orientación; además, necesitan trabajar conjuntamente con el profesorado-tutor/a. Respecto a las cualidades del docente, en todas las especialidades mencionan paciencia, pero algunos matizan paciencia para todo el alumnado. Por otro lado, todos los docentes consideran que hay que realizar cambios: en la forma de trabajo, en los objetivos, en los procedimientos y en las actividades que deben estar adaptadas a las necesidades del alumnado. Pero, aunque los cambios son necesarios, todos coinciden que estos no se pueden realizar, siendo las razones: la falta de tiempo, de recursos, de preparación y de apoyos.

En el **Componente Social**, respecto a las ventajas de la integración, las semejanzas que existen entre las especialidades son:

- El aula de integración mejora la convivencia entre el alumnado.
- El estar en clase con compañeros diferentes ayuda a ver las diferencias con normalidad y naturalidad.
- Aprenden a ver las semejanzas y a olvidar las diferencias.
- Las relaciones con todos se normalizan y los niños con N.E.E. aprenden a respetar las normas de convivencia.

Podemos resumir diciendo que todos los docentes de las distintas especialidades coinciden en que las grandes ventajas del aula de integración son que por un lado se adquieren y desarrollan actitudes positivas y valores, entre los que destacan: respeto por las diferencias, solidaridad en el grupo-clase, tolerancia hacia los demás, cooperación y aceptación del otro. Por otro lado, se desarrollan conductas adecuadas en el aula de integración; entre éstas destacan: las conductas de ayuda, de protección hacia el que lo necesita, de compañerismo, conductas prosociales. Y, por último, se observa una sensibilización especial en el alumnado sin N.E.E. hacia el que tiene deficiencias que sería difícil desarrollar si éstos están en un aula sustitutoria.

Si comparamos los inconvenientes que encuentra el profesorado de las distintas especialidades observamos que hay semejanzas y diferencias inter-especialidades que pasamos a comentar:

- Los niños son crueles y se ríen del más débil, y en la clase de integración el más débil es el alumnado con deficiencias.
- La labor del docente es determinante así como su grado de sensibilidad para trabajar con este alumnado.
- Algunas especialidades coinciden en la idea de que al alumno le cuesta adaptarse al aula de integración y se puede encontrar aislado. Así, los especialistas de Educación Especial consideran que dentro de muchos iguales el que es diferente es más diferente.

Propuesta de Trabajo

A partir de los resultados encontrados hemos elaborado un proyecto de trabajo que se podría poner en práctica entre el profesorado. Esta propuesta incluye las distintas fases por las que atraviesa el docente cuando se enfrenta a la escuela de la diversidad, así como las actuaciones que se podrían realizar en cada una de esas etapas. A continuación presentamos nuestra propuesta de trabajo.

Cuadro 2. Fases por las que atraviesa el docente en el proceso de integrar al alumnado con N.E.E.

FASES	CARACTERISTICAS
Fase de resistencia al cambio	Miedo a lo desconocido. Ideas negativas acerca de la diversidad.
Fase de transición	Informar al profesorado del proyecto. Formar al docente en las N.E.E.
Fase desconfirmatoria de ideas erróneas	Apoyo: Institucional y del centro al profesorado.

	Soluciones a los problemas.
Fase de implicación.	Cambio de actitud. Consideran que la atención a la diversidad se puede llevar a cabo aunque con condiciones.

I. Fase de resistencia al cambio.

La primera reacción normal del docente que va a recibir por primera vez niños y niñas con N.E.E. es de miedo a lo desconocido porque en esta nueva situación se siente desorientado y expectante ante lo que “se le viene encima”. Este temor inicial le hará posicionarse de forma negativa ante el cambio, porque conlleva romper con lo tradicional, con el trabajo de siempre, para modificar, aunque no sabe cómo, su actuación docente. Esta etapa la podemos denominar “Fase de Resistencia al Cambio”, y es en este momento cuando el docente argumenta y justifica por qué no cambia su forma de trabajar en el aula de integración. Esta fase se caracteriza por: a. miedo a lo desconocido; b. no se consideran parte del proyecto de la integración y c. consideran que la educación en la diversidad supone más trabajo y se encuentran solos en este trabajo. En esta primera fase el profesorado sólo ve las desventajas que supone el cambio, creando fantasmas que le hacen ver la atención a la diversidad como una utopía que es imposible conseguir, un proyecto imposible de lograr y que repercute negativamente en su docencia y en el rendimiento de sus alumnos.

II. Fase de transición.

La segunda fase la denominaríamos “Fase de Transición”. Es en este momento cuando el profesorado debe vencer las resistencias o empezar a derribar barreras psicológicas que impiden poner en práctica proyectos innovadores de acuerdo con la idea de educación del siglo XXI. Las características de esta fase son: dar información al docente sobre el proyecto de integración y formarlo en el tema de las necesidades educativas especiales.

La formación es una pieza clave para afrontar con éxito esta nueva idea de educar en la diversidad. Por esto, debemos conocer las demandas de los docentes y programar cursos, seminarios, equipos de trabajo... Al hacer referencia a la formación nos referimos tanto a la formación inicial como a la permanente. Podemos hablar de tres grandes bloques de cursos de formación permanente para la atención a la diversidad. En función de a qué profesionales va dirigido el curso podemos hablar de tres niveles: a. cursos para la intervención en el aula; b. cursos de sensibilización y c. cursos de perfeccionamiento.

III. Fase desconfirmatoria de ideas erróneas.

En la “Fase Desconfirmatoria de Ideas Erróneas” es el momento de encontrar soluciones a los problemas que se le presenta al profesorado en su aula. Éstas deben partir de la Administración, del Equipo Directivo, del grupo de compañeros y de los Equipos de Orientación.

También es importante realizar Intercambio de Experiencias entre profesorado del mismo centro y entre docentes de la misma especialidad de distintos centros, con el fin de eliminar la ansiedad que genera la integración, porque las dificultades y los problemas cuando se comparten eliminan los sentimientos negativos y se ven menos problemáticos.

IV. Fase de implicación

Es la fase en la que el docente asume el cambio y lo entiende como positivo y necesario. En este momento los docentes consideran que la educación especial debe ser cada día más educación y menos especial; ya no se trata de educar a los “normales” y a los “diferentes”, hay que trabajar con el alumnado según el ritmo de cada cual, y esto puede hacerse en el aula, siempre que se cuente con los recursos humanos y materiales, así como la formación del profesorado.

Anexo API-2 **Actitudes del Profesorado hacia la Integración** (Entrevista Personal)

Nota editorial: Según indica la autora arriba, el entrevistado deberá responder los primeros 36 ítems a favor o en contra. En caso de no poder posicionarse, responder Indeciso. Los ítems 37 al 40 son preguntas abiertas donde deberá completarse la frase así como explicar las razones de tal decisión.

1. Los que están a favor de la integración de alumnos/as especiales en clases ordinarias, en realidad no están interesados por la calidad de la educación.
2. Si los que defienden la integración se tomaran el tiempo necesario para comprobar o que ocurre con los/as alumnos/as especiales

integrados en aulas ordinarias, terminarían por recomendar aulas y centros especiales para estos alumnos.

3. Los responsables de la Administración que están a favor de la Integración están más interesados en decisiones de tipo financiero que en la adecuación educativas de la escuela.
4. Cuando los/as alumnos/as especiales son integrados en aulas ordinarias, ello se hace normalmente en contra de la opinión del profesorado de dichas aulas.
5. La integración de niños/as especiales en aulas ordinarias disminuye la calidad de la educación para todo el alumnado.
6. La integración en clase regulares ayuda a los niños especiales a desarrollar una auto-imagen positiva.
7. La integración tiende a ser impuesta y no elegida por el profesorado libremente.
8. Al alumnado con necesidades educativas especiales se les podría atender mejor en clases especiales de educación especial.
9. El movimiento hacia la integración es un asunto más de tipo legal y político que educativo.
10. Las clases específicas de educación especial facultan al profesorado para proporcionar una instrucción más adecuada para sus alumnos que la que se podría dar en aulas de integración.
11. Los/as niños/as con necesidades educativas especiales que son atendidos en aulas específicas tienden a estar socialmente aislados.
12. La educación de niños/as especiales en aulas ordinarias no es lo mejor, ni para ellos ni para sus compañeros/as no deficientes.
13. La educación de los/as alumnos/as especiales en clases específicas dificulta su aceptación por parte de los/as alumnos/as normales.
14. En teoría, la integración parece una buena idea, pero en la práctica el alumnado de integración tiene serias dificultades para adaptarse a las aulas.
15. Las clases ordinarias ayudan a preparar a los/as niños/as deficientes para vivir bien adaptado en su contexto.
16. Las aulas cerradas de Educación Especial no pueden atender las necesidades sociales de los/as niños/as deficientes.
17. La inclusión de niños/as deficientes en aulas normales conduce a una ruptura en las actividades rutinarias de la clase.
18. Los/as niños/as que asisten a aulas específicas (cerradas) de Educación Especial tienen más probabilidades de ser percibidos como diferentes que si asisten a clases ordinarias.
19. El problema de integrar a un/a niño/a especial en un aula ordinaria es que consume mucho tiempo y atención del profesor.
20. La integración de niños/as con necesidades educativas especiales requiere un re-entrenamiento del profesorado de aula ordinaria para poder afrontar con éxito el trabajo de los/as alumnos/as.
21. La integración de niños/as deficientes con niños/as normales proporciona a los/as deficientes modelos de conducta apropiada.
22. La eficacia docente del profesorado de las aulas de integración se reduce, puesto que debe atender a los/as alumnos/as que tienen muy diferentes niveles de capacidad.
23. Los/as niños/as deficientes no sacan provecho de asistir a las aulas ordinarias.
24. El profesorado de clases ordinarias posee la experiencia suficiente para trabajar con niños/as con necesidades educativas especiales.
25. Me siento mal cuando trabajo con niños/as deficientes porque no sé cómo tratarlos.
26. Cuando trabajo en mi aula y hay niños/as con N.E.E. evito hacer trabajos en grupo porque no sé cómo organizarlos.
27. Si tengo alumnos/as con N.E.E. me siento incómodo/a porque no sé si la distribución en grupos heterogéneos es mejor que los grupos homogéneos.
28. La segregación de los/as deficientes en aulas cerradas libra a los/as niños/as normales de tener que interactuar con ellos/as.
29. Si tengo en el aula a un niño/a con discapacidad estoy incómodo/a porque no sé si las actividades que preparo son las adecuadas y si podrá hacerlas.
30. La presencia en un aula de un/a niño/a deficiente hace que el progreso de sus compañeros/as sea más lento.
31. La asistencia a aulas de Educación Especial provoca en los alumnos deficientes sentimientos de ser rechazados.
32. La conducta en clase de un/a niño/a con necesidades educativas especiales requiere más paciencia por parte del profesorado que la de un/a niño/a normal.
33. El profesorado se siente mal cuando trabaja con niños/as con necesidades educativas especiales porque no sabe cómo tratarlos.
34. La integración de niños/as con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en los procedimientos que utiliza el docente en sus clases.
35. Los/as profesores/as de las clases ordinarias tienen entrenamiento suficiente para enseñar a niños/as con necesidades educativas especiales.
36. La mayoría de las cosas que los docentes hacen con los/as alumnos/as normales en clase son apropiadas para los/as alumnos/as con N.E.E.
37. Si tengo que trabajar con niños deficientes prefiero a los deficientes...
38. Si tengo que elegir entre una clase ordinaria y otra de integración, prefiero... ¿Por qué?
39. Si pudiera mejorar algo de mi Centro para que la integración tenga más éxito sería...
40. La dificultad para que la integración sea algo verdadera es...
41. Si tuviera un hijo con deficiencias, preferiría que estuviera si/no en Integración.

La carta de Denise

Fuente: Inclusive Classrooms from A to Z

A Handbook for Educators

Autora: Gretchen Goodman

Es posible que los maestros regulares nos sintamos tan nerviosos y ansiosos sobre el regreso a nuestro salón y a nuestras escuelas de alumnos con capacidades diferentes que erróneamente asumamos que esos niños están deseosos de ser incluidos. La siguiente carta ayuda a explicar la ansiedad a través de los ojos de una niña que ha estado escolarizada en salones de educación especial.

Estimada Mrs. Keener,

Le escribo esta carta con la ayuda de Mrs. Robbins, mi maestra. Le estoy dictando lo que debe escribir para que Ud. pueda leerlo.

He estado en el salón de Mrs. Robbins durante cinco años. Su salón está allá, al final del pasillo. Paso la mayor parte del día con Mrs. Robbins. Comparto con niños más inteligentes durante el almuerzo y las clases de canto, deportes, biblioteca y artística. Pero esos niños en realidad no me conocen. Si les preguntan por mí, dirán, "Oh, Denise, ella viene y va, pero no es una de nosotros."

Mi maestra me dijo que este año iré para su salón durante todo el día para que pueda hacer amigos y aprender con niños normales. Me asegura que va a ser algo bueno para mí, pero yo estoy muy, muy asustada.

Mrs. Robbins siempre me dice todos los días que soy buena para hacer muchas cosas y que puedo aprender. ¿Pensará Ud. lo mismo? ¿Los niños inteligentes tendrán tiempo para esperar a que yo termine mi trabajo?

Durante cinco años Mrs. Robbins me ha estado enseñando en diversas formas. Me lee los libros o los graba para mí. Me lee los exámenes y los recorta para que sean cortos. Me deja expresarme mediante dibujos en mi diario. Mrs. Robbins encierra en un recuadro los problemas que tengo que hacer en matemática para que no tenga que fijarme en el resto de la página. Me da fichas para contar y me deja usar un calculador. A veces dobla mi hoja de trabajo como un acordeón, para que trabaje en una sección a la vez.

Mrs. Robbins ha trabajado muy duro para que yo aprenda más fácilmente. ¿Hará Ud. lo mismo? Sé que Mrs. Robbins vendrá a su salón algunas veces para ayudarme. También me dice que la ayudará a Ud. ¿Quién me ayudará a hacer nuevos amigos? ¿Me hablará Ud. despacito? ¿Los muchachos se reirán de mí?

Sé que Ud. podría decir que no tiene tiempo para ayudarme con mi aprendizaje, pero por favor, inténtelo. Sé que Ud. siente temor de tener una alumna diferente en su salón. Yo también siento temor. Por favor ayúdeme a hacerlo bien. Mrs. Robbins me asegura que yo sí puedo aprender y que sí puedo hacerlo. ¿Hará Ud. lo mismo por mí?

Su amiga,

Denise

Las creencias y actitudes del profesorado hacia las personas con Síndrome de Down

Autora: Dra. Pilar Arranz Martínez
Universidad de Zaragoza (España)
parranz@unizar.es

Resumen de Conferencia impartida en el XI Congreso Internacional sobre síndrome de Down, organizado por AVESID, Caracas (Venezuela), Noviembre de 2007. Texto cedido a Paso-a-Paso por la Dra. Arranz.

En el ámbito de la discapacidad en general, el estudio de las creencias y actitudes familiares, profesionales, sociales e, inclusive, políticas, presenta a mi juicio un muy notable interés, ya que está demostrado que pueden favorecer o dificultar la evolución personal, académica y, en suma, vital de estas personas. El propósito de esta conferencia no es sino argumentar los beneficios de una formación (acompañadas de experiencias escolares de contacto) respecto a las personas con síndrome de Down, como modo de desarrollar u optimizar unas actitudes de aceptación y de implicación profesional con los escolares y jóvenes que presentan la citada peculiaridad cromómica.

Toda persona y grupo social elabora un conjunto de creencias y actitudes acerca de sí mismo y de todo su entorno (creencias y actitudes acerca del uso de drogas, de las tecnologías de información y comunicación, de la discapacidad, de la integración escolar de niños con síndrome de Down, etc. etc...). Las creencias, definidas como conjunto de SUPUESTOS conocimientos (pueden ser reales y objetivos o no serlo), van acompañadas de una disposición a actuar de un determinado modo, es decir de una actitud, la cual puede ser de aceptación e implicación o también (en función de sus creencias) de rechazo. Las creencias y actitudes, la representación mental que tengamos elaborada acerca de las personas con síndrome de Down, condicionará el desarrollo de su autoestima y socialización, repercutirá en la interacción que estas personas puedan llevar a cabo con los distintos profesionales con los que puedan relacionarse a lo largo de la vida (educadores, orientadores, preparadores laborales...), dificultando o favoreciendo su proceso de adaptación y el desempeño de sus roles, tanto en la niñez como en su vida adulta.

Los resultados de las investigaciones al respecto, algunas de ellas desarrolladas en la Universidad de Zaragoza (Arranz, 2002 y 2005), ponen de manifiesto la elevada correspondencia entre los conocimientos (creencias objetivas) que respecto al síndrome de Down presentan los docentes y sus expectativas hacia estas personas; expectativas que son más optimistas especialmente en lo referido a las ventajas de la integración escolar en aulas ordinarias y también en cuanto a sus posibilidades de aprendizaje. Asimismo, los resultados de las investigaciones evidencian que las experiencias de contacto también repercuten positivamente en el desarrollo de actitudes más integradoras hacia estas personas. Los estudios y experiencias de formación que hemos realizado, tanto con maestros en ejercicio como en futuros maestros, me llevan a subrayar la necesidad de que los profesionales relacionados con la educación (en cualquier nivel y ámbito) de las personas con síndrome de Down adquieran una formación con bases psicopedagógicas al respecto y lleven a cabo experiencias de contacto, puesto que ello facilitará unos adecuados planteamientos didácticos y organizativos, así como actitudes de respeto, disposición e implicación profesional hacia la individualidad de este alumnado.

Referencias:

ARRANZ, P. (2002): "Representaciones mentales del profesorado respecto al síndrome de Down: implicaciones para un cambio en los modelos de formación". En S. Molina (Coord.): *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Granada (España), ARIAL.

S. Molina (Coord.): *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Granada (España), ARIAL.

ARRANZ, P. (2005): "Necesidades formativas del profesorado en la atención a la diversidad. Un proceso de Investigación-Acción". En V.V.A.A.: *II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad*. Asociación aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza (España). (Investigación financiada por la Universidad de Zaragoza).

Querida Miriam: Carta a una niña

Autora: María Teresa Fernández, Directora del Colegio Jardín de África
Santander (Cantabria, España)
Fuente: Revista Síndrome de Down

Querida Miriam:

Te escribo esta carta para contarte algo que, aunque hoy te parezca mentira, ocurrió hace unos años, más o menos los que tú tienes. No sé si tú entenderás mi intención, pero te aseguro que me encontraré mucho mejor una vez que te lo haya contado.

Yo, Miriam, como sabes, soy maestra. Un día, llena de ilusión, pensé que los niños debían ser, ante todo, felices y que un colegio con ciertas características podría conseguir ese objetivo. Puse manos a la obra y abrí este Colegio. Tenía un gran jardín y altos muros de piedra donde los niños buscaban caracoles y lagartijas para hacer "granjas". A este colegio vinieron tus hermanos mayores.

Un buen día, tu madre me comunicó con gran ilusión que esperaba otro hijo. Me alegré mucho porque soy de las personas que piensan que un hijo es una bendición de Dios. Pero... mi alegría no duró gran cosa. Poco después y tras unas pruebas médicas, tu madre me comunicó que iba a tener un "niño con problemas." Me entristecí tanto que, cuando naciste, puse mil disculpas para retrasar el momento de conocerte. Tu madre, a la que quiero y admiro profundamente, me contaba tus progresos y retrocesos, sobre todo de salud. Ella estaba siempre alegre, dichosa contigo, entregada a su labor de estimulación precoz y a tu cuidado. Un día me llamó por teléfono. Quería hablar conmigo sobre ti. Y aquí empieza mi verdadera confesión, Miriam.

Sentí temor. Sabía lo que iba a pedirme. Nunca antes había tenido ningún niño con síndrome de Down en el Colegio. Desconocía todo sobre esta enfermedad. Pensaba, pesimista, que un niño "mongólico" era imposible de integrar en un grupo de niños sin deficiencias. Temí la reacción de los demás niños. Temí también el rechazo de la parvulista. Temí... ¡tantas cosas! Creí, Miriam, que tú eras incapaz de hacer nada por ti misma, un ser inútil y torpe al que los demás rechazarían. Repito que desconocía absolutamente todo sobre las características de un niño trisómico. Había integrado desde mucho antes niños con deficiencias físicas y les había visto crecer felices, pero... ¡un síndrome de Down...!

¡Qué equivocada estaba! ¡Cuánto he aprendido desde aquel día que llegaste al parvulario!

Lo primero que descubrí fue tu gran timidez. Te observaba a menudo con curiosidad, analizaba tus reacciones esperando encontrar cosas extrañas. Veía a los demás niños que, tras la curiosidad inicial y las preguntas de rigor ("¿Por qué Miriam tiene una cara rara?"), habían dejado de preocuparse de ti.

Nieves, la profesora, te aceptó con todo su amor como a un niño que necesitaba un poco más de ella, y no escatimó su dedicación. Al poco tiempo jugabas por el patio como todos, te acercabas a saludar, como todos, a los papás que venían a recoger a algún compañero. Los padres de los demás niños te acariciaban y nadie jamás mostró disconformidad, ni extrañeza por tu presencia en el colegio.

Hoy, Miriam, has crecido. Eres alumna de 1ro de EGB. Vas a la clase de la señorita Dorita.

Cuando ayer perdiste el autobús del Colegio y te llamaron por el altavoz del jardín para que subieras a hablar con tu madre, por teléfono, yo estaba allí. Alfonso, que jugaba cerca de mí con un grupo de compañeros, dijo en alto:

- "Están llamando a Miriam. Es de mi clase. ¿Quieres que la busque?".

No hizo falta, pues tú venías corriendo con la blusa salida del pantalón, de allá abajo.

- "María Teresa, subo al teléfono, que me están llamando".

- "¡Corre!", dije en silencio.

Luego bajaste del teléfono y te sentaste junto a mí, en el banco de cemento, muy optimista:

- “Viene papá a recogerme para llevarme a comer”.

Cogiste mi brazo y apoyaste en él tu cabeza despeinada. Sentía tus caricias como un premio inmerecido. Yo, un día, sentí terror al admitirte en el Colegio... ¡Qué horrible es la ignorancia! Nunca imaginé que tus caricias fueran tan dulces, que tu presencia fuera tan agradable. Nunca creí que al veros hoy a ti, a Ana, a Cristina y a David, tan felices, tan normales, tan personales, cada uno de vosotros diferente al otro... nunca creí que iba a recibir tanto por tan poco.

Ya ves, Miriam, tenía que contártelo. Ahora me siento mejor, porque sé que en tu corazón no hay sitio para el rencor. He descubierto, gracias a ti y a otros niños de tus características, que un niño con síndrome de Down es, sencillamente, un niño.

Sólo eso: un maravilloso y gratificante niño.

Gracias. Se despide con un beso,
María Teresa
Diciembre 1985

Funciones de cada actor en el proceso de integración

Fuente: Ararú, No. 30, Mayo-Julio 2002

Síntesis de un documento de trabajo elaborado por Alicia Molina y Marta Ezcurra

Capacitación: Para comprender y asumir este paradigma, todos los actores de este proceso deben recibir capacitación, contar con las herramientas necesarias para aprender a trabajar en equipo y colaborar de manera integrada. Se requiere capacitar:

- A los maestros en formación, de manera que desde la escuela normal reciban la instrucción necesaria para enfrentar el reto de la integración educativa.
- A los maestros y especialistas en educación especial, para usar toda su experiencia en estas nuevas condiciones de trabajo.
- A los maestros en ejercicio, que, generalmente, se sienten incapaces y desarmados frente a este reto.
- A las familias, para convertirse en un apoyo activo en la educación de sus hijos.

Diagnóstico y evaluación. Es el proceso de valoración del niño y su contexto de desarrollo para determinar si tiene necesidades educativas especiales y la causa, naturaleza y características de las mismas.

La evaluación debe ser realizada por un especialista experimentado que cuente con los instrumentos de valoración y medición necesarios. Un diagnóstico completo debe tener en cuenta la detección y valoración de las habilidades del niño y no sólo de sus limitaciones.

Quien hace la evaluación debe tomar en cuenta que el objetivo de la misma es encontrar las estrategias más adecuadas para que el niño tenga más éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Plan de atención integral. Abarca todos los aspectos de la inserción del niño con n.e.e. en la comunidad educativa. Incluye un plan académico específico pero, también, estrategias y recursos que apoyen su integración social y su participación en los diferentes aspectos de la vida comunitaria de la escuela, así como el apoyo psicológico, para él y su familia, en los casos en que se requiera.

Adaptación curricular. El curriculum es la columna vertebral de la acción educativa de la escuela, el organizador de las actividades. Mediante él, el Sistema Educativo se compromete ante la sociedad a cumplir determinados objetivos, impartir ciertos contenidos, con criterios y métodos pedagógicos explícitos.

La integración de un niño será mejor cuanto mayor sea su participación en las actividades curriculares, pero la escuela también debe dar una respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos y es necesario buscar un equilibrio entre estos dos aspectos. Hacer adaptaciones curriculares supone partir de un curriculum flexible, amplio y equilibrado.

Cada ajusta parte de una evaluación profunda de las necesidades y capacidades de cada niño:

- Ajustes en los objetivos. Cuando las condiciones del niño hacen evidente que no podrá cumplir con todos los objetivos propuestos en el tiempo marcado por el período escolar. Tendrán que calibrarse, cuidadosamente, cuáles son los objetivos prioritarios y cuál es la manera de graduarlos, secuenciarlos y programarlos en un cronograma para que el alumno los pueda alcanzar.
- Ajustes en los contenidos. En algunos casos, el maestro está seguro de que el niño tiene la capacidad de cumplir todos los objetivos, pero debe hacer adecuaciones en la cantidad y dificultad de los contenidos de cada objetivo.
- Ajustes de los métodos. Se realizan cuando las necesidades educativas de un niño ofrecen retos a la creatividad pedagógica del maestro, quien debe encontrar estrategias diferentes para que el niño, a partir de sus capacidades, alcance los contenidos y objetivos propuestos para el grupo.
- Adecuación de materiales. Se usan para enfrentar las limitaciones específicas del alumno o en función de una estrategia pedagógica especial, diseñada para satisfacer sus necesidades. Se requiere de materiales especiales, distintos de los que usa el resto del grupo para aprender.

Ayudas técnicas. Son aquellas que los niños con discapacidad requieren para facilitar su independencia e integración. En el caso de los alumnos con hipoacusia, la ayuda técnica indispensable son sus auxiliares auditivos, mientras un alumno ciego requerirá material especial para escribir en sistema Braille, por ejemplo.

Este equipo, que en algunos casos es muy costoso, no lo proporciona la escuela ni el sistema de salud. Es responsabilidad de los padres obtenerlo.

Adaptaciones físicas. Si el niño integrado tiene algún tipo de discapacidad que afecte su movilidad, serán necesarias algunas adaptaciones físicas en la escuela para favorecer su independencia. Los niños con problemas motores o con ceguera requerirán rampas, ranuraciones en el piso, barandales o modificaciones en el baño.

Esto no siempre implica costosas adaptaciones sino flexibilidad para hacer ajustes en los horarios o en la asignación de los salones.

Integración académica. Si bien el niño con n.e.e. tiene requerimientos pedagógicos que harán necesario un trabajo individual a partir de su propio ritmo y modalidades, es muy importante que no se convierta solamente en un alumno que recibe clases especiales dentro del aula. En la medida de sus capacidades debe participar, con el resto de sus compañeros, del trabajo del grupo.

Integración social. Es la meta más importante del proceso de integración escolar, pero no se da automáticamente.

El niño con n.e.e. tiene que desarrollar las habilidades sociales básicas y la comunidad escolar tiene que ser sensibilizada. En la familia, en la escuela y en la sociedad la aceptación de la diferencia requiere fortalecer valores de colaboración y no de competencia, de solidaridad social, de respeto a la dignidad de la persona. Esto exige un seguimiento sobre la acción, para que, realmente, sean incorporados en la formación de los niños y adultos de la comunidad escolar.

Seguimiento y evaluación continua. Deben estar centradas en el niño y no en el sistema. Esto es, evaluar el progreso del alumno en relación a sus logros y dificultades previas, y no sólo en relación a la "norma". El seguimiento exige una planeación y evaluación de metas, contenidos, estrategias pedagógicas y materiales específicos. La evaluación no puede ser ocasional ni puede darse globalmente al final del período escolar. Debe estar planeada en relación a un cronograma de los resultados esperados y lograr el consenso de todo el equipo. La evaluación continua podrá señalar:

- La necesidad de un servicio complementario de educación especial en un turno alterno, donde se le proporcionará al niño apoyo pedagógico suplementario manteniendo, en el turno contrario, la asistencia a la escuela regular. También puede ser canalizado a un servicio de salud o de recreación que favorezcan su desarrollo.
- La conveniencia de canalizarlo a un servicio de educación especial para atender sus necesidades especiales, cuando se considera que la escuela regular no logró responder a ellas, por no contar con los medios y apoyos suficientes.
- El término de la intervención si el niño ha superado sus necesidades especiales.

Continuidad. El compromiso de la integración es un reto para toda la comunidad educativa. No se trata de que un maestro acepte a un niño con n.e.e., sino de que la escuela en su conjunto se asuma como una escuela integradora. El niño que entra al primer grado de primaria debe tener continuidad en sus estudios y el sistema debe garantizarle, como a todos los niños, una preparación que le permita incorporarse a la vida productiva. Esto implica sinergia entre las diferentes instancias dentro de la escuela y dentro del sistema educativo en su conjunto.

Acreditación. En todos los casos, el esfuerzo y el proceso educativo de los niños debe ser acreditado con un certificado formal que avale sus estudios y les dé acceso a otros niveles educativos y laborales.

La inclusión de cada niño exige de todos los participantes, un proceso paralelo de integración para formar un equipo sólido, dispuesto a reeducarse enfrentando este reto.

¿Cómo desarrollar las relaciones entre compañeros?

Fuente: Material suministrado por la Corporación Síndrome de Down (Colombia)

No se indica autor o fuente original. Material de apoyo III Jornadas sobre Integración, Caracas 2000

En el transcurso de cuatro años como consultoras para la integración de estudiantes con limitaciones cognitivas, hemos tenido la oportunidad de observar, analizar y comparar numerosos salones de clase. Hemos encontrado que la inclusión de estudiantes con discapacidades en clases regulares ha sido más efectiva en colegios donde se han desarrollado con éxito relaciones de apoyo e interdependencia entre los estudiantes. De hecho, muchos profesores y padres están empezando a darse cuenta que una de las razones básicas para incluir a estudiantes con necesidades especiales en la escolaridad regular es para ayudarles a forjar relaciones sociales.

En los colegios, los estudiantes emplean la mayor parte del día interactuando con el programa curricular y con otros estudiantes. Los profesores han encontrado que el programa y las actividades regulares de la clase actúan para reforzar destrezas sociales que conllevan a formar adultos felices y exitosos.

Factores que inciden en una integración exitosa.

Hemos identificado muchos factores que contribuyen en el éxito de un proceso de integración. Entre éstos, la creencia de que todos los estudiantes son capaces de aprender; el que exista un liderazgo efectivo y que el colegio se comprometa en la búsqueda de soluciones; y la inclusión de los padres en el proceso de planificación. Estos factores contribuyen a establecer un escenario propicio para la integración mas no garantizan la calidad de aprendizaje y el surgimiento espontáneo de las relaciones sociales que tienden a aflorar cuando los profesores deliberadamente planifican la integración de los compañeros y su participación en actividades regulares del programa.

Ayudando a fomentar relaciones interpersonales...

- La importancia de las amistades.

La inclusión completa en los colegios integrados depende de que se reconozca que ayudar a los niños a construir relaciones con sus compañeros es un aspecto crítico e importante en la vida escolar. Los profesores experimentados en integrar a estudiantes con discapacidades, saben que los estudiantes que son aceptados y queridos por sus compañeros muestran adelantos en su desarrollo académico, físico y social.

Los profesores en ambientes integrados se han dado cuenta que para compensar la falta de oportunidades de interacción entre los estudiantes con discapacidad y sus compañeros sin discapacidad, deben propiciar situaciones en el salón que estimulen esta interacción.

Todos los alumnos podrán adquirir destrezas para trabajar en grupo, resolver problemas y tolerar diferencias de opinión si se les invita a participar en actividades de aprendizaje grupal dentro del salón. Hemos observado que los profesores han ideado diversas formas para estimular estas relaciones. Entre éstas:

- Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una estrategia efectiva que brinda a los estudiantes con discapacidad oportunidades de participar y establecer relaciones con sus compañeros sin discapacidad. Este modelo comprende tareas de aprendizaje estructuradas para que los estudiantes trabajen en pequeños grupos para alcanzar metas académicas (Johnson, Maruyama, Johnson Nelson y Skon, 1981). Los estudiantes son responsables tanto por sus propios logros, como por la actuación de los otros miembros del equipo.

Dentro de las actividades de aprendizaje cooperativo, se crean incentivos para animar a los niños del grupo a enseñarse mutuamente algunos elementos de la lección. Usando como referencia las evaluaciones individuales de los alumnos, los profesores pueden modificar e individualizar ciertas metas para adaptarlas a las habilidades de determinados estudiantes sin arriesgar la evaluación grupal (Campbell, Collicot, Permer and Stone, 1988).

Los profesores que regularmente emplean los principios del aprendizaje cooperativo dicen que éste es un instrumento muy efectivo para enseñar a los niños a respetarse y llevarse bien, y para mejorar el clima social y académico del salón. Un profesor ilustra esta dinámica:

"Nosotros trabajábamos en grupos con frecuencia. En estos grupos, siempre había algo que Dennis podía hacer exitosamente, por ejemplo, describir dibujos, repetir palabras o actuar. No tomó mucho tiempo para que los otros estudiantes empezaran a crear situaciones en las que Dennis pudiera participar en su grupo. Las ideas y sugerencias de los propios niños llegaron a sobrepasar las mías propias."

La investigación ha mostrado que con el aprendizaje cooperativo se observan mayores logros y mejora la retención de conocimientos en relación al abordaje tradicional basado en la competitividad. (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson and Skon, 1981). Otros beneficios

comprobados por la investigación incluyen un aumento en la perseverancia del estudiante y su motivación intrínseca, niveles más altos de autoestima y desarrollo de relaciones interpersonales positivas entre compañeros.

Otro docente comenta:

"(Iniciándose el año escolar)...todos marchaban tranquilamente. Yo sentía que estaba cubriendo las necesidades de todos mis estudiantes. Respiraba tranquila, confiada que todo andaba bien. Sin embargo, a finales de Octubre ya no me sentía muy satisfecha con el aprendizaje de mi niña especial. Ella estaba en mi clase, pero ¿era realmente parte de la clase?

"Finalmente, modifiqué sus asignaciones para ajustarlas a las del resto de la clase. Ella participaría en todo lo que hiciéramos. Yo no había estado haciendo eso pues mi niña especial hablaba muy poco. Cuando la hicimos participar en las mismas actividades, empezó a interactuar con los otros niños, tratando de comunicarse verbalmente con ellos.

"Yo todavía no estaba satisfecha. Las cosas estaban mejorando, pero mi niña especial todavía no interactuaba lo suficiente con los otros niños. Además, algunos de los que no tenían discapacidad comenzaron a mostrar algunos problemas y necesitaba más de mi tiempo.

"Un día me invitaron a unos talleres sobre aprendizaje cooperativo. Fueron magníficos. Comprendí que esta estrategia podría ofrecer una solución parcial a mis problemas en el salón de clase. Hay muchas cosas que se necesitan aprender para implementar un programa basado en el aprendizaje cooperativo, pero básicamente su esencia consiste en procurar que los estudiantes se ayuden entre sí para alcanzar logros no sólo académicos sino también sociales."

Tomó algún tiempo establecer las clases cooperativas, pero cuando empezaron fueron un éxito. Los niños estaban trabajando juntos en grupos, responsables tanto por su propio aprendizaje como por el de los demás. Era sorprendente ver a los niños arrodillados en sus asientos, trabajando juntos y comentando diferentes tópicos. Ahora era difícil localizar a mi niña especial. Ella era parte de la clase, trabajando con los otros niños, algunas veces con un ayudante, otras conmigo, pero generalmente con sus compañeros. Se estaba volviendo independiente y al mismo tiempo interdependiente."

Además de utilizar las lecciones para promover el desarrollo de las relaciones interpersonales entre pares, los profesores han sido creativos para diseñar estrategias que involucren a otros profesionales en el diseño de una rutina diaria efectiva (Giangreco, York and Rainforth, 1989).

Un profesor comentó cómo en el caso de Aidan, un estudiante de 5º grado, quien sufriera una lesión severa en un accidente, sus compañeros lo animaban a levantar la mano izquierda ayudándose con la derecha cuando quería hacer alguna pregunta. Aunque le tomara un poco más de tiempo, era la manera de hacer que ejercitara el tono muscular de su brazo afectado. Asimismo, al verlo encorvado en su pupitre, sus compañeros le recordaban sentarse derecho rozándole con cuidado la espalda. Sus compañeros sabían que el sueño de Aidan era caminar de nuevo y se entusiasmaron en ayudarlo de cualquier forma. Uno de sus amigos escribió:

"Cuando Aidan dijo que su mayor sueño era poder caminar y manejar un auto, yo quise saltar y decirle: Cuenta conmigo, Aidan... ¿cómo puedo ayudarte? Porque realmente lo quiero ayudar..."

Si Aidan hubiera sido referido a terapias fuera del salón, habría perdido la oportunidad del estímulo y la interacción de sus amigos (Giangreco, Edelman y Dennis, 1990). Sus compañeros sin discapacidad habrían perdido la oportunidad de ser testigos de la determinación y la lucha de Aidan por recuperar sus fuerzas. Aidan fue un buen modelo para sus compañeros y el profesor proporcionó un vehículo natural para el desarrollo de las relaciones del grupo, dentro del salón normal de clase.

Fuera del salón de clase, los profesores, los padres y otros estudiantes pueden encontrar formas de involucrar a los estudiantes con necesidades especiales en tantas actividades como lo deseen. A través de actividades extra-curriculares, tales como clubes y grupos de interés, los estudiantes con discapacidad tienen la oportunidad de entablar y mantener relaciones sociales valiosas con sus compañeros sin discapacidad.

- Compañeros tutores.

Otra manera en que los profesores animan a los estudiantes a forjar relaciones sociales es implementando un programa de compañeros o pares tutores. Los profesores utilizan esta estrategia efectivamente en muchas situaciones de aprendizaje durante el día.

La manera más sencilla de hacerlo es establecer un sistema de parejas de compañeros que se ayuden mutuamente de distintas maneras: tomándose las lecciones, preparándose para un examen de ortografía; aprendiendo matemática o trabajando juntos para corregirse las tareas. Asimismo, las parejas de compañeros pueden ayudarse mutuamente a sintetizar y asimilar material nuevo. Por ejemplo, resumiendo y compartiendo los puntos clave de un tema.

- Tutoría entre pares de diferentes edades (cross-age tutoring).

Algunos profesores utilizan con éxito la tutoría entre pares de diferentes edades, generalmente niños mayores que ayudan a los menores con su trabajo. Los estudiantes mayores pueden leerle a sus compañeros menores, escucharlos cuando éstos leen o ayudarlos en escritura creativa o en cálculo. Aunque esta actividad requiere mas tiempo para prepararse, pues los profesores tienen que ayudar a los pares tutores a preparar las actividades y demostrarles las estrategias para presentarlas, los profesores aseguran que vale la pena el esfuerzo. Los profesores comentan que con frecuencia los estudiantes se desempeñan mejor que los propios profesores al momento de explicar una idea, pues los jóvenes se relacionan muy bien entre sí.

La tutoría entre pares de diferentes edades provee excelentes oportunidades de crecimiento personal para estudiantes con dificultades de aprendizaje, dándoles la oportunidad de ayudar a otros compañeros. Estas sesiones les permiten repasar algunas lecciones y compartir conocimientos con los demás. Los profesores que utilizan esta técnica comentan que se beneficia el autoestima del tutor, fomentando a la vez su autoconfianza.

- El compañero como modelo

Otra técnica efectiva que requiere menos preparación que la tutoría, es utilizar a un compañero para modelar ciertas destrezas. En esta situación un estudiante sirve de modelo para otro llevando a cabo alguna actividad o demostrando una destreza. Por ejemplo, un estudiante le puede mostrar a su compañero cómo utilizar un sacapuntas, encender una grabadora o mostrarle el camino hacia la siguiente clase. Es posible que en ocasiones el profesor deba servir de modelo al estudiante sin discapacidad quien luego asumirá el rol de modelo. Sin embargo, generalmente los estudiantes espontáneamente inician y se ingenian maneras para animar a sus compañeros a tomar parte y participar en muchas actividades.

Un profesor de computación de bachillerato describió cómo una estudiante sin discapacidad voluntariamente pasaba tiempo en la clase con Todd, un compañero que no podía hablar y era extremadamente tímido. A Todd se le veía con frecuencia parado detrás de otros estudiantes con los brazos cruzados y retorciéndose las manos. Su compañera trabajó con Todd enseñándole a utilizar un programa sencillo de computación. Al pasar el tiempo y a medida que Todd avanzaba en su dominio del computador, sus compañeros se dieron cuenta que él mostraba mas interés en comunicarse con otros estudiantes y con los profesores. Todavía a ratos se paraba aparte de sus compañeros pero la postura de su cuerpo era mas relajada. Sus terapistas de lenguaje y profesores revisaron y rectificaron sus estrategias para animar a Todd a comunicarse, intentando reforzar su incipiente autoconfianza. Mientras tanto la compañera que le había ayudado sentía un mayor compromiso personal para ayudar a Todd. Por iniciativa propia ella diseñó varios programas de computación para él, presentándolos luego en la feria científica escolar.

Propiciando un tiempo y un espacio para forjar amistades.

Los profesores que se dan cuenta de la importancia de las amistades para los estudiantes con discapacidad, sacan provecho de muchas oportunidades que naturalmente surgen en el curso del día. Ellos saben que habrán muy pocas posibilidades para formar relaciones interpersonales si los estudiantes no permanecen cerca durante un período de tiempo relativamente largo.

Los estudiantes que solamente visitan los salones por períodos cortos tienen menos oportunidad de formar relaciones que aquellos que pasan la mayoría del tiempo juntos. Los profesores argumentan que los estudiantes a quienes se saca de su clase regular para brindarles instrucción individual, frecuentemente pierden momentos importantes del día. Ellos se preguntan si lo que los alumnos aprenden fuera del salón amerita dejar de vivenciar la dinámica de su propia clase. Esto ha llevado a los profesores a colaborar con los docentes de recursos para diseñar distintas maneras de incorporar la instrucción individual dentro de la estructura regular de la clase.

- En contacto cercano.

Los profesores han encontrado que la ubicación de los puestos de los alumnos en el salón influye en las oportunidades que surgen para interactuar. Sentar a un estudiante con discapacidad al fondo o a un costado del salón, para que el profesor pueda ayudarlo más fácilmente, no crea la misma proximidad que sentarlo entre sus compañeros. El ubicar al estudiante con discapacidad en el medio del salón evita que sus profesores y compañeros lo pasen inadvertido y ofrece oportunidades para que los vecinos interactúen con él durante el día.

En el caso de Patrick, un estudiante de tercer grado que no podía hablar, la profesora lo cambió de puesto, moviéndolo del lado del salón donde se sentaba con su asistente, hacia la mitad de la segunda fila. Pronto observó que los estudiantes a su alrededor empezaron a duplicar sus esfuerzos de comunicación con Patrick. Cuando este último empezó a responder a sus iniciativas con sonrisas y gestos, los estudiantes se entusiasmaron tanto que redoblaron sus iniciativas. Luego, empezaron a invitarlo a formar fila a la salida de clases o a la hora del recreo. También comenzaron a jugar y a corretear con él en el recreo. Esta interacción fue posible gracias a que la profesora se dio cuenta que el tener a Patrick aislado a un lado del salón, lo hacía estar apartado y ponía barreras entre él y sus compañeros de clase.

El profesor también se dio cuenta que el tener a un adulto al lado de Patrick creaba una barrera. Entonces solicitó a la profesora asistente recorrer el salón ofreciendo ayuda a otros estudiantes. Este caso demuestra también la importancia de la reciprocidad en el ámbito social. Si Patrick no hubiera respondido de alguna manera a las iniciativas de sus compañeros, éstos no hubieran continuado sus intentos de interactuar.

- Diversos medios de comunicación.

Los profesores hoy en día están explorando nuevos métodos de promover la comunicación entre los estudiantes en la clase. Los estudiantes sin discapacidades están aprendiendo sobre alternativas de comunicación, tales como lenguaje de señas y ayudas técnicas en casos de aquellos alumnos que no pueden hablar.

Mary, una estudiante de último año que tenía múltiples discapacidades, usaba los ojos y un tablero especial para comunicar sus necesidades. Se permitió a Mary hacer una presentación ante algunos alumnos de bachillerato acerca de la organización de su tablero de comunicación y cómo lo utilizaba. Mary se volvió profesora por un rato y como resultado de su lección, los estudiantes se interesaron en diferentes aparatos para comunicarse. También fueron capaces de ver a Mary desde otra perspectiva. Ella ya no era una persona misteriosa sino otra adolescente con una forma diferente de comunicarse con sus compañeros. Permitiéndole realizar su presentación, su profesora había orquestado una forma de resaltar las habilidades de Mary y mostrar que su deseo de comunicar sus ideas y sueños era igual a la de sus compañeras adolescentes.

- Involucrando al alumno en la dinámica del salón.

El profesor de Patrick diseñó una forma para que Patrick pudiera ayudar a sus compañeros y así retribuir la ayuda recibida de ellos. Cada estudiante tenía un cuaderno personal en donde escribían todos los días. El profesor pegó en cada cuaderno una foto del dueño del cuaderno y de esta manera Patrick, quien no podía leer, podía identificar la foto, relacionarla con el dueño y repartir los cuadernos a sus compañeros. Él también podía prestarles a los otros lápices, goma y otras cosas que tenía en su pupitre. De esta forma, Patrick no solo podía devolver saludos convencionales y ayudar en la clase, sino que también estaba trabajando sobre algunas de sus metas académicas. Entre éstas, el seguir instrucciones e identificar y relacionar señales. Asimismo, se trabajaban metas conductuales tales como desplazarse en el salón en silencio y repartir los cuadernos sin empujar o tropezar.

Jane, una estudiante de 5º grado que podía hablar en frases cortas pero que no podía leer ni escribir, fue incluida en un juego de "scrabble" (juego con letras y palabras) que el profesor había inventado para ayudar a los estudiantes a practicar dictado, ortografía y vocabulario. El profesor le explicó al grupo que Jane podría colocar hasta 5 letras alrededor de una palabra que estuviera en el tablero aunque ella realmente no pudiera deletrear. El estudiante que estaba a su derecha le preguntaría qué palabra había formado antes de totalizar su puntaje. De esta manera Jane estaba involucrada en la actividad del salón y también aprendía. Así se volvió una parte vital de la cultura de la clase porque el programa de estudios (currículo) se convirtió en un vehículo para resaltar sus pensamientos e intereses, que se mostraban en las palabras que ella escogía. Esto promovió el ambiente para el desarrollo de amistades.

El profesor observó que las relaciones de Jane dentro de la clase se extendían al tiempo del recreo. Aunque Jane tenía cierto impedimento motor, sus compañeros la invitaban a saltar la cuerda. Algunos compañeros le mostraban cómo hacerlo y hacían todos los esfuerzos para que pudiera saltar. Al mover la cuerda despacio cuando estaba cerca al suelo, Jane podía saltarlo sin enredarse y caer, Jane y sus amigos contaban los saltos y su turno se terminaba cuando no podía pasar por encima de la cuerda.

Luego, le pidieron a Jane batir la cuerda mientras otros saltaban. Esta resultó ser una excelente fisioterapia para Jane. El profesor había promovido las relaciones entre los estudiantes a través de los intereses de los estudiantes. También fueron fomentadas por la confianza del profesor en la habilidad y el deseo de los estudiantes en amoldarse unos a otros después que las primeras etapas de la relación habían sido modeladas y estimuladas.

- Círculos de amistad.

Se ha encontrado que los círculos de amistad (Snow and Forest, 1987) son una manera efectiva de construir relaciones entre los niños y los jóvenes. Para formar un círculo de amistad, los estudiantes que estén interesados en involucrarse en la vida de un compañero se juntan en un equipo. Con la ayuda de un adulto sensible e interesado, éstos estudiantes ayudan a tomar decisiones y formar planes con o para el individuo. Ellos se involucran con el estudiantes personalmente, dentro y fuera del colegio, y aportan ideas para incluir al estudiante en sus propios círculos sociales. Asimismo, identifican las barreras o problemas que hacen que el estudiante no participe en una actividad específica o no cuadre en un ambiente específico y luego trabajan juntos para romper y sobrepasar esas barreras.

Esto no se presenta como un "proyecto especial de amigos" o un "sistema de camaradería" para estudiantes "desafortunados". Tampoco se plantea como una oportunidad para que los estudiantes hagan una labor social durante el día. El círculo de amigos es una cadena que permite la auténtica participación de los niños en una amistad... (Forest and Lusthous, 1989).

Los círculos se reúnen regularmente para planear salidas y actividades y para discutir las cosas que ellos han aprendido de sí mismos y de otros. Al igual que las amistades crecen, se desarrollan y cambian, los profesores han encontrado que la composición y la personalidad de los círculos de amistades cambian con el tiempo. Esto ha sido contemplado y se permite.

Los profesores que se han involucrado con éxito en círculos de amistad se han percatado que se experimenta una disminución natural y también una evolución en el grado de afecto, atención y actividad evidente. Ellos notan, sin embargo, que un grupito de estudiantes generalmente permanecen juntos por períodos largos de tiempo, lo que garantiza la permanencia y reciprocidad de las amistades creadas.

Evitar preconcepciones acerca de la amistad

A pesar de los éxitos que se han observado en los colegios, los profesores y los padres expresan su preocupación porque el niño o joven con discapacidad generalmente no tiene "amigos verdaderos". Como comenta un profesor de bachillerato:

"A pesar de que Doug está involucrado en la vida y las actividades del colegio, con todos los amigos que tiene aquí, después del colegio se va a la casa y se sienta enfrente del televisor; raramente sale o lo llaman" (Young, 1990).

Los padres expresan consternación porque fuera de las horas escolares sus hijos (niños y jóvenes) pasan largos períodos de tiempo inactivos sin ver a nadie fuera de sus familiares inmediatos y los profesionales que les ayudan. El aislamiento, la soledad y el aburrimiento conforman la cotidianidad para muchos. Cuando las personas con discapacidad hablan sobre sus vidas y sobre lo que les hace falta, generalmente señalan la dificultad de construir y mantener amistades por largo tiempo. Ellos hablan de la necesidad de sentir que sus vidas tocan a otras personas de una manera importante y de la necesidad de saber que su existencia tiene un impacto positivo. Las barreras físicas y sociales impuestas por la sociedad durante años son difíciles de superar.

El forjar amistades que perduren fuera del colegio y se mantengan en el vecindario ha sido un reto para los profesores y las familias. Parte del reto se debe a que las amistades no se pueden definir, analizar, predecir o asignar como las tareas del colegio. Las amistades solamente pueden ser estimuladas propiciando las oportunidades para que se formen.

Así como se hace difícil definir la amistad, se hace fácil describir por qué las amistades son importantes y enriquecen nuestras vidas. Nos ayudan a extendernos más allá de nuestros círculos familiares; ayudan a los niños a imitar a los adultos; son un refugio para la tensión o el estrés; y desmitifican comportamientos extraños e inapropiados (Perske, 1988). Las amistades extienden nuestro mundo y nuestras perspectivas; son atractivas y generan su propia energía; se escogen libre y voluntariamente; son mutuas y recíprocas y van y vienen con distinta intensidad a través del tiempo. Las amistades tienen sus altibajos, sus gozos y penas, risas y lamentos (Pogrebinm, 1987).

Algunos profesores se desaniman y dudan cuando buscan formas para ayudar a un estudiante con discapacidad a hacer amigos. Ellos sienten que las "amistades verdaderas" no pueden existir entre personas con y sin discapacidad y que los esfuerzos para animar esas amistades resultarán infructuosas y engañosas.

En realidad, los adultos pueden pasar por alto o malinterpretar las relaciones que existen entre estudiantes con y sin discapacidades. Tenemos que tener cuidado de imponer una imagen estereotipada de cómo se deben ver las amistades y por consiguiente no valorar las amistades que tienen características no tradicionales. Sí han existido grandes amistades entre estudiantes con y sin discapacidades.

Los profesores de un colegio estaban realmente sorprendidos al oír sobre los esfuerzos que un niño hacía para visitar a su amigo con discapacidad quien estaba en el hospital luchando entre la vida y la muerte. Los dos niños habían pasado juntos algún tiempo en el colegio a la hora del almuerzo y habían estado juntos en algunas clases. Aunque uno de ellos tenía dificultades de lenguaje y a veces caía en una repetición involuntaria de una palabra o rase, los amigos habían encontrado otras maneras de comunicar sus sentimientos, intereses y pensamientos.

Algunos profesores habían visto la relación como unidireccional y sentían que el estudiante sin discapacidades estaba siendo caritativo con el otro. Cuando se descubrió que el estudiante sin discapacidades había hecho un largo recorrido en medio de un día frío de Navidad, pidiendo aventones sólo para ver a su amigo en el hospital, los adultos tomaron conciencia de la intensidad de esa amistad.

Conclusión:

Los profesores que utilizan las distintas estrategias señaladas anteriormente para promover las relaciones entre compañeros saben que la integración completa solamente ocurrirá cuando los estudiantes interactúen cómodamente unos con otros dentro y fuera del colegio. Puesto que la mayoría de las horas del día el estudiante las pasa en el colegio, los profesores pueden usar el programa y las actividades escolares como un vehículo para estimular, fortalecer y mantener las amistades.

La proximidad y la reciprocidad son importantes para establecer un escenario que promueve la interacción. Para que las personas logren formar relaciones deben permanecer en el mismo lugar por un período de tiempo razonable.

Si las manifestaciones de amistad de un estudiante son ignoradas, podrían discontinuarse. El profesor es el responsable de animar a los estudiantes con discapacidades a responder e inspirar a los estudiantes sin discapacidades para que perseveren y busquen respuestas que de otra manera pueden ser pasadas por alto. Movimientos de los ojos y de la cabeza, cambios de posición, sonrisas y gestos son muchas veces las únicas maneras que una persona tiene para responder a sus compañeros. Los seres humanos presentan rasgos de personalidad, habilidades o intereses especiales que los hacen atractivos como amigos. Es importante que los profesores destaquen estas cualidades en su trabajo diario con los estudiantes.

Hemos visto amistades formarse y florecer en la clase y en algunos casos ir mas allá de los límites del colegio. Para que esto ocurra, la interacción entre los estudiantes y la construcción de relaciones interpersonales deben ser modeladas y enseñadas. Nuestra experiencia nos demuestra que el programa escolar (currículo) y las actividades en el salón de clase proporcionan las mejores oportunidades para estimular las relaciones naturales entre compañeros.

Conversando con los niños acerca de las discapacidades.

Fuente: The Parent-Educator Connection (Iowa, EE.UU.) y en Paso a Paso, Vol. 8 No 6

En aquellas ocasiones en que se piensa integrar a un niño con necesidades especiales a un salón escolar u otro entorno de la comunidad, los facilitadores de la experiencia se preguntan con frecuencia si sería apropiado abordar el tema con anterioridad. Asimismo, una vez iniciada la experiencia, pueden preocuparse por cómo manejar el asunto. Es decir, ¿debemos sensibilizar antes de comenzar? ¿qué cantidad de información debemos ofrecer?

A continuación algunas sugerencias:

- No se requiere hacer notar la necesidad especial de un alumno si no han surgido interrogantes.
- Si el alumno es capaz de hablar sobre su discapacidad, déle la oportunidad de compartir información con sus compañeros. Si el niño toma la iniciativa y comparte información, le dirá a los niños lo que él opina que éstos deben saber.
- En algunas situaciones puede resultar apropiado invitar a los padres o a un hermano del niño con necesidades especiales para conversar con el salón o ante un grupo de compañeros.
- Los adultos responsables por abordar el tema con los niños deben primeramente sentarse con los niños y comentar acerca de las similitudes. Posteriormente, podrán dedicar algunos momentos para hablar sobre las diferencias. Con frecuencia, los niños demuestran mayor aceptación y menor temor que los adultos en relación a las diferencias.
- Cuando surjan problemas como resultado de las diferencias, solicite a los propios niños sus ideas sobre cómo resolver la situación.
- Generalmente, el tipo de discapacidad evidente en el compañero tiende a influenciar las inquietudes informativas de los niños. Por ejemplo...
 - Si se trata de una diferencia física, podría aumentar la probabilidad de que los niños se interesen en comentarla.
 - Si se trata de una diferencia conductual, los niños podrían preguntar sobre los comportamientos del niño: Por qué hace eso Javier?, Simón me ofendió... Corresponde al adulto responder con un comentario semejante al que sigue: Vamos a conversar acerca de eso.
- Evite enfocarlo como un problema específico de una persona. Reúnase con el grupo para apoyarse mutuamente y hallar una solución.
- El nivel de confort del adulto ayuda a fomentar un ambiente amistoso y de aceptación. Los alumnos seguirán la iniciativa del adulto.
- Es importante que el maestro o el padre establezca un clima en el salón o en casa donde los niños tengan la oportunidad de interactuar y hacerse amigos.
- Invite a los amigos a la casa a la salida del colegio, para jugar, para dormir o para las fiestas de cumpleaños.
- Otra posibilidad de fomentar las relaciones amistosas sería animar a que los niños se hablen por teléfono.

Comentando la discapacidad para fomentar la aceptación

Autora: Patricia Bill. Fuente: www.pacer.org

Frecuentemente los padres se convierten en expertos sobre la discapacidad de su hijo. A través de su propio proceso de aprendizaje, muchos llegan a percibir las ventajas de enseñarle a los compañeros de su hijo sobre el efecto de su discapacidad en la escuela.

Padres y profesionales han comprendido que si los compañeros entienden la discapacidad del muchacho con necesidades especiales, pueden convertirse en aliados para ayudarlo. También disminuye la probabilidad que vean las adecuaciones y el apoyo adicional que se le ofrece al alumno con discapacidad como ventajas injustas.

Una de las mejores formas de enseñarle a los niños sobre una discapacidad es conversando con ellos en la escuela. Para muchas familias, las presentaciones en el colegio son un evento anual. Algunas veces, el equipo encargado de redactar el Programa Educativo Individual (PEI) incorpora esta presentación dentro del PEI del niño. Este evento ofrece una oportunidad para: conversar sobre por qué un niño puede lucir o comportarse diferente que sus compañeros de salón; señalar las múltiples similitudes con sus compañeros; ofrecer a los compañeros sugerencias para interactuar con el muchacho con necesidades especiales.

"Me he dado cuenta que los niños se comportan a la altura cuando comprenden los retos que enfrenta mi hijo," comentó una mamá. "Cuando existe una diferencia evidente y nadie la comenta, los niños se confunden y piensan que se trata de algo 'malo'. Cuando los niños comprenden que la discapacidad no es algo malo, solo diferente, muchos se muestran deseosos de ayudar."

Consideraciones y sugerencias sobre cómo plantear ante los alumnos la discapacidad o problema de salud de un compañero

¿Quién propone e imparte la charla?

Probablemente sean los padres quienes deban proponer el proyecto. Debido a que son ellos quienes mejor conocen a su hijo, deberán ser quienes aborden el tema. Las escuelas y los maestros se ven obligados a tener mucho cuidado al momento de compartir información privada sobre sus alumnos. Saben que los padres tienen actitudes muy diversas sobre conversar públicamente sobre la discapacidad de su hijo. Por ejemplo, la familia de un niño con una discapacidad física evidente puede sentirse cómoda conversando sobre la discapacidad porque probablemente otras personas curiosas ya le habrán preguntado anteriormente. Sin embargo, es posible que la familia con un niño con una discapacidad menos aparente no desee atraer atención sobre ésta.

Si una familia desea explicar la discapacidad de su hijo a sus compañeros, podrían contactar a la escuela o al maestro para plantear la presentación. La mayoría de los maestros y los colegios se muestran abiertos a la idea.

Posiblemente algunos padres se sientan incómodos hablando ante el salón. En ese caso, otra persona del equipo responsable por el PEI, por ejemplo la tutora de educación especial, una enfermera, o un terapeuta, podría conversar con los niños. También el maestro del salón podría dirigir la conversación. Si los alumnos ya están en segunda etapa de básica o son mayores, es posible que la mejor alternativa sea traer a algún experto en discapacidad u otro profesional. Una opción para un alumno con discapacidad de mayor edad sería que él mismo diera la charla, después de ensayarla con sus padres o maestro.

Trabajar conjuntamente con el maestro y la escuela

Es importante involucrar al maestro desde temprano. Es lo correcto ya que es posible que el maestro tenga que cambiar su planificación para incorporar la charla. Algunos maestros aprovecharán la charla para iniciar otros debates en el salón y posiblemente programar sesiones similares con otras familias. Al ayudar en la planificación de la charla, el maestro podría animarse a aprender más sobre los retos específicos que enfrenta su alumno.

Si la charla va a ser impartida por alguien que no sea los padres, el presentador deberá reunirse con los padres anticipadamente para acordar el mensaje que se transmitirá.

Formas de presentar la charla

La edad de los muchachos del salón determinará el contenido, el tiempo de presentación y quien deberá presentar la información. Si se presenta la charla ante un grupo de niños pequeños, se sugiere mantener la sesión breve y sencilla. Algunas veces surge el debate durante el "tiempo del círculo." La mayoría de los padres recomiendan dar tiempo para las preguntas. Una madre comentó que su charla resultó más bien una sesión de preguntas y respuestas en lugar de una charla informativa sobre los detalles de la discapacidad de su hijo.

El incluir o no al niño en la presentación y en la conversación con los compañeros será una decisión familiar individual. Es posible que se le haga más incómoda su participación al muchacho a medida que va creciendo. Muchos padres que presentaron charlas informativas en los salones de preescolar y primera de básica de su hijo solicitan que otra persona haga la presentación en segunda etapa de básica y bachillerato. A medida que los muchachos crecen pueden sentirse menos cómodos con mamá o papá en el colegio.

Se pueden utilizar materiales de apoyo en la presentación, particularmente con niños pequeños. Una mamá utilizó un libro sobre la discapacidad para iniciar la discusión. Luego donó el libro al colegio. Otro padre ilustró la enfermedad de huesos frágiles utilizando unos espaguetis sin cocinar y un bastoncito de caramelo para comparar los huesos de su hijo con los de sus compañeros. Otra persona trajo a su hija más pequeña porque quería que la clase viera que "Yo era solo una mamá y que mi hijo tenía una hermanita, al igual que cualquier otra familia."

Usualmente los niños se sienten fascinados por la tecnología. Si un niño con discapacidad utiliza tecnología asistiva, frecuentemente mostrando como funciona captaremos la atención del salón. Los facilitadores deberán también explicar que estos dispositivos no son juguetes y deben ser tratados con cuidado.

Los textos escritos pueden enriquecer la discusión en clase. Después de conversar con el salón, un padre escribió un artículo breve sobre la discapacidad de su hijo para el periódico del colegio. Otro hizo unas tarjetas pequeñas con la foto del niño y una descripción breve "Todo sobre mi" para repartir en el transcurso de la charla (empleándolas también en otras situaciones donde las personas conocerían a su hijo por primera vez).

Mientras que una charla "en vivo" ofrece una oportunidad inmediata para que los alumnos hagan preguntas, existen otras formas de impartir la información. A medida que los muchachos comienzan en segunda de básica y en bachillerato, con varios salones y maestros, es posible que los padres encuentren más práctico utilizar textos escritos para informar a los profesionales y a los compañeros sobre la discapacidad del alumno. Otros podrían utilizar un video corto o una presentación de láminas, si cuentan con esos recursos.

Resultados

La mayoría de las familias que conversan con los compañeros del colegio sobre la discapacidad de su hijo encuentran que mejora la forma en que sus hijos son percibidos y tratados. Además de informar a los compañeros actuales, estas presentaciones preparan para el futuro.

Como comenta una madre, "Fue una excelente forma de demostrarle a mi hijo en qué consiste la autorepresentación - dándole a él las palabras y la forma para representarse a si mismo."

Facilitando el proceso de integración...evitando la soledad acompañada

Fuente: "A place for Me, Including Children with Special Needs in Early Care and Education Settings", por Phyllis Chandler.
Posteriormente publicado en el boletín Paso a Paso, Vol. 7 No. 2 (Mayo/Junio 97).

Es posible que los niños que participan en programas integrados requieran ayuda en el proceso. La simple presencia de niños con necesidades especiales en programas regulares suele denominarse integración física. La interacción entre el niño especial y sus compañeros regulares se denomina integración social.

Aunque la integración física es algo positivo y necesario para que suceda la integración social, es justo esta última la que produce los mayores beneficios.

Por ejemplo, Daniel, de cuatro años, asiste a un preescolar en su comunidad. Aunque su coordinación motora y su lenguaje están comprometidos como resultado de Parálisis Cerebral, fue aceptado fácilmente por el grupo de niños de su edad. La moda entre los niños del salón era llevar franelas estampadas con cierto héroe de comiquitas. Una mañana, sus amigos recibieron a Daniel con entusiasmo pues él lucía con orgullo una franela similar a la de los demás.

Daniel estaba integrado físicamente en su colegio por el simple hecho de estar matriculado allí. También estaba integrado socialmente porque los otros niños lo aceptaban e interactuaban con él como un compañero más. Era justo la integración social la que aportaba el mayor beneficio a Daniel en su desarrollo.

La integración física no garantiza que la integración social se manifieste en forma automática. Puede hacerse necesario que el docente incluya dentro de su planificación actividades y experiencias integradoras entre los niños, tornándose en facilitador activo.

Como acción fundamental, el maestro deberá modelar el comportamiento que busca que los niños aprendan. Asimismo, ocasionalmente deberá guiar la interacción en forma directa. Por ejemplo, el maestro se fija que Diana, una niña especial, observa a sus compañeros en el área de tacos. Podría decir: A Diana también le gustaría jugar...¿puede ayudarlos a construir una cerca alrededor del zoológico?

Ahora bien, el docente no debe insistir demasiado en sus esfuerzos por promover la aceptación del compañero especial. El hecho de que el maestro acepte y se relacione con sus alumnos especiales en la misma forma que lo hace con los demás representa que ya tiene mucho ganado en beneficio de un proceso exitoso de integración. Luego, cultivando el hábito de observar cuidadosamente e intervenir como facilitador ocasionalmente, probablemente logre una experiencia integradora positiva para todos.

Relaciones sociales y amistades entre los jóvenes con síndrome de Down en las escuelas secundarias

Autoras: Pat Cuckle y June Wilson.

Sobre las autoras: La Dra. Pat Cuckle trabaja en School of Education, University of Leeds, Reino Unido.

Fuente original: British Journal of Special Education 29(2): 66-71, 2002.

Reproducido con autorización por la Revista Síndrome de Down (Junio 2003)

Resumen

Desarrollar y, sobre todo, mantener amistades que perduren es uno de los mayores retos que deben afrontar los jóvenes con síndrome de Down, especialmente quienes se encuentran escolarizados en escuelas de integración. Las diferencias en intereses y hábitos de independencia, en relación con sus compañeros, hacen difícil mantener una amistad más allá del ámbito y tiempo de escolarización. El objetivo de este estudio fue explorar las amistades y los patrones de actividades sociales, y sugerir modos de ofrecer oportunidades adecuadas para el desarrollo de la actividad social.

El estudio fue relativamente pequeño, utilizando una muestra de 14 jóvenes con síndrome de Down con edades entre 12 y 18 años: unos estaban escolarizados en escuelas de integración, y otros en aulas con apoyo o en centros especiales.

Los jóvenes entrevistados tenían una visión muy definida y adecuada sobre lo que es la amistad. Muchos de ellos fueron también claros en sus aspiraciones sin perjuicio de su seguridad. Los jóvenes con síndrome de Down ubicados en escuelas de integración evidentemente disfrutaron y se beneficiaron de tener buenos modelos y de experimentar las relaciones sociales y la amistad con sus compañeros; sin embargo, esta clase de relaciones quedaba restringida prácticamente a la escuela. Parecía que existían relaciones y amistades más auténticamente recíprocas cuando contactaban con otros jóvenes que también tenían necesidades especiales (incluidos los que tenían síndrome de Down), cuyos intereses, vida social, madurez emocional y habilidades comunicativas estaban más acordes con las suyas.

Hay claras ventajas en que la gente joven experimente ambos grupos de amigos. Se recomienda fomentar la enseñanza directa de habilidades sociales, analizar las emociones y las relaciones con los grupos, y crear oportunidades en la escuela, fuera de las horas escolares y durante los días de vacación, que cubran un amplio abanico de actividades y acontecimientos culturales, similares a los que disfrutaban sus compañeros de integración.

Introducción

Durante la última década ha ido aumentando el número de niños y jóvenes con síndrome de Down que ingresan en la escuela integrada (Cuckle, 1997). Y ello ha supuesto un creciente interés por atender adecuadamente a sus necesidades curriculares, tal como lo han descrito con detalle Bird y Buckley (1994), Alton (1998) y Lorenz (1998). Disponemos de menos información sobre sus relaciones sociales, aunque ésta es un área en la que padres y cuidadores muestran con frecuencia gran preocupación.

Sloper y col. (1990) observaron que los jóvenes con síndrome de Down mostraban gran dependencia de las oportunidades que sus familias les creaban para su vida social. Un estudio en que se comparaban los adolescentes con síndrome de Down en la década de los ochenta y de los noventa sugería que los que estaban en escuelas especiales sólo aventajaban en una cualidad a los que estaban en escuelas integradas (Buckley y Bird, 2000): en las escuelas especiales se podrían formar grupos de compañeros con intereses y habilidades similares, que permitieran prosperar relaciones de apoyo reales y recíprocas.

Laws y col. (1996) vieron que los chicos con síndrome de Down de 8 y 18 años eran tan populares como sus compañeros en las escuelas de integración cuando se les elegía como compañeros de trabajo, pero no se les llamaba con la misma frecuencia como "los mejores amigos" ni se les invitaba a casa.

Jobling y col. (2000) profundizaron en el concepto de amistad y emociones afines entre los adultos jóvenes con síndrome de Down. Vieron que sus ideas se podrían desarrollar mediante:

- a) el análisis de experiencias;
- b) la enseñanza de habilidades sociales mediante registros de vídeo
- c) actividades de grupo y role-play, capaces de ofrecer oportunidades para explorar y compartir las emociones,
- d) actividades de grupo capaces de ofrecer apoyo emocional a los participantes.

Es cada vez más frecuente en todo el país que los niños con síndrome de Down acudan a las escuelas primarias de integración en donde siguen los patrones de amistad propios de sus compañeros. Trabajan en clase en grupos; toman parte en actividades post-escolares;

asisten a actividades externas en grupos; juegan con sus compañeros en los descansos y en la hora de la comida, y son invitados a casa con frecuencia por sus compañeros (o sus padres) después de la escuela, o en fines de semana, o a fiestas.

Al pasar a la escuela secundaria, la vida social cambia drásticamente para todos los muchachos al trasladarse a escuelas diferentes y viajar de modo independiente - a veces sin ningún compañero de la primaria. Ya no tienen los padres más oportunidades de establecer amistades diariamente en el patio de juego. Es más probable que el paso a la secundaria ejerza un mayor efecto sobre las relaciones sociales y de amistad en los jóvenes con síndrome de Down, que muy posiblemente tendrán menos oportunidades de independencia que sus compañeros y parecerán menos maduros.

Antecedentes para un estudio en un gran distrito educativo local metropolitano (DEL)

En este distrito en el que concentramos nuestro estudio, existe una alta proporción de niños en escuelas de integración y escuelas con aula de apoyo. En el año académico 1999-2000 había 126 niños y jóvenes con síndrome de Down en las escuelas de este DEL. De los 60 en edad de escuela primaria, el 83% estaban en escuelas de integración y el 17% en escuelas especiales. De los 66 en edad de secundaria, el 12% estaban en escuelas de integración, el 33% en escuelas con aulas de apoyo y el 54% en escuelas especiales.

Las escuelas con aulas de apoyo tienen estructuras a las que los jóvenes con diversos tipos de necesidades especiales acuden por la mañana y salen por la tarde. Se piense que estas estructuras aportan una combinación óptima de enseñanza especializada en una unidad pequeña junto con oportunidades para su inclusión en el sistema general de integración. Los alumnos se integran en algunas clases a lo largo del currículo y comparten con sus compañeros de integración a las horas de la comida. Si es necesario, están ayudados a acompañados por ayudantes de apoyo escolar (APE). En términos de relaciones sociales y de amistad, los centros con aulas de apoyo dentro del sistema integrado ofrecen la posibilidad de que los jóvenes se relacionen con otros que tengan similares necesidades especiales e intereses sociales.

La estructura de las aulas de apoyo contrasta con el sistema de escuela plenamente integrada en donde puede haber muy pocas personas, o ninguna, con esas mismas necesidades. Las preocupaciones acerca de la amistad y de la vida social, expresadas por profesionales y por padres, fueron las que impulsaron este estudio sobre las amistades entre los jóvenes con síndrome de Down.

Los objetivos del estudio fueron:

- a. explorar las actitudes hacia las amistades;
- b. describir los patrones de actividad social
- c. sugerir medidas para dotar de oportunidades más amplias para desarrollar estas actividades sociales.

Puede ser necesario clarificar ahora un poco la terminología. El artículo se centra en una muestra de gente joven con síndrome de Down: la llamaremos "los jóvenes o la gente joven"; habrá algunas referencias hacia, o comparaciones con, "los compañeros de integración". Las referencias a personas con necesidades especiales se nombrarán como "el grupo más amplio" (que incluye a los jóvenes con síndrome de Down), y por lo general será el relación con los medios de que se dispone en la ciudad para este grupo más amplio.

Métodos

El estudio forma parte de un proyecto más amplio diseñado para promover la integración en las escuelas de todo el conjunto de niños y jóvenes con necesidades especiales dentro del DEL. Este estudio más pequeño se centró en describir los patrones o formas de las amistades y de vida social entre los jóvenes con síndrome de Down con edades entre 12 y 18 años.

Debido al tiempo limitado de investigación y al deseo de reunir datos en profundidad, elegimos una muestra relativamente pequeña de 14 jóvenes. Las cinco chicas y dos chicos que asistían a su escuela secundaria de integración en la ciudad fueron emparejados con otros siete, del mismo sexo y (en lo posible) edad, también con síndrome de Down que asistían a escuelas con aulas de apoyo. Se hizo este emparejamiento para facilitar las comparaciones.

Se programaron entrevistas con la gente joven; con el ayudante de apoyo del aprendizaje que más estrechamente trabajaba con cada joven; y con uno de los padres (generalmente la madre).

Las entrevistas (aproximadamente de igual frecuencia) se llevaron a cabo por las dos autoras que estaban muy experimentadas en el trabajo de campo con gente joven con necesidades especiales; una de las autoras tiene amplia experiencia en el trabajo de investigación.

Cada entrevistadora trabajó con tríos de persona joven, su padre o madre y la persona de apoyo escolar (así se obtenía la visión completa de cada caso). La entrevista con el joven fue corta para no abrumar a quienes fueran menos explícitos. Se esperaba que los detalles más puntuales de las actividades e interacciones en casa y en la escuela podrían ser obtenidos de forma más cuidadosa y precisa a partir de las entrevistas con los padres y los ayudantes de apoyo. Las preguntas de los cuestionarios vienen resumidas más abajo.

Cuestionario a los jóvenes

La entrevista individual con cada joven tuvo lugar en la escuela; si el lenguaje no era del todo claro, se recurrió a la ayuda ocasional de un adulto en la escuela. En conjunto los jóvenes fueron capaces de expresarse independientemente, aunque se necesitó alguna vez repetir, simplificar, clarificar o iniciar alguna respuesta, según el nivel de lenguaje del joven. Se tuvo buen cuidado de que los jóvenes expresaran sus propias opiniones y no se dejaran llevar por las preguntas; el entrevistador grabó sus respuestas. Las preguntas fueron:

- ¿Quiénes son tus amigos, en casa y en la escuela?
- ¿Qué te gusta hacer con tus amigos?
- ¿Vienen tus amigos a tu casa o vas tú a la de ellos?
- ¿Sales con los amigos u os quedáis en casa?
- ¿Vas a algún club para mantener algún tipo de actividad con amigos?
- ¿En qué consiste ser un buen amigo, qué te gusta de los amigos, crees que los amigos son importantes?

Cuestionario al personal de apoyo en la escuela

Las entrevistas se realizaron también en la escuela. Se les dio un listado para que lo rellenaran, diseñado para que les llevara sólo unos minutos de su tiempo. Después de eso, se les dio la oportunidad de aclarar alguna de las preguntas y realizar comentarios generales sobre las amistades del joven y qué solía suceder si el joven raramente o nunca era incorporado en un grupo; la entrevistadora grabó los comentarios en su totalidad.

El listado contenía afirmaciones detalladas sobre los hábitos y actividades, y contenía espacios para señalar la frecuencia (a menudo, a veces, nunca) con la que esas afirmaciones se aplicaban; algunas preguntas dejaban espacio para señalar algún breve comentario.

Resumen de las afirmaciones:

- El joven se encontraba integrado en grupos, con o sin dirección de adultos.
- Se integró a sí mismo o iniciaba la conversación en el grupo.
- Eligió o se le eligió como compañero para el trabajo, con o sin dirección de adultos.
- Se integraba en la conversación del comienzo del día o entre las horas de clase.
- Era saludado por, o se dirigían a él, otros alumnos o adultos en la escuela.
- Saludaba o hablaba él con otros alumnos o adultos en la escuela.
- Es supervisado a la hora de la comida.
- Se junta él, o se le juntan, otro u otros condiscípulos para la comida.
- Toma parte en actividades informales de los períodos de descanso con uno o con más compañeros.
- Toma parte en cualquiera de los siguientes clubes organizados a la hora de la comida o después de las clases: ajedrez; deporte; arte, danza, música, teatro; informática.
- En los viajes y visitas escolares es supervisado por un adulto; prefiere un compañero o se integra o es integrado en un grupo, con o sin dirección de adultos.
- Medio de transporte y compañía para ir a la escuela.

Cuestionario a los padres

Se entrevistó personalmente a los padres en su casa, o en la escuela, o por teléfono (atendiendo a su preferencia). Se utilizó un listado para tomar nota de las respuestas, pero las respuestas a preguntas de más amplio contenido fueron grabadas por la entrevistadora. Las preguntas fueron:

- ¿Tiene el joven amigos habituales de la escuela?
- ¿Tienen sus amigos necesidades especiales?
- ¿Es invitado de modo regular por sus amigos de la escuela a su casa?
- ¿Toma parte en alguna de las siguientes actividades organizadas junto con amigos de la escuela o de la vecindad?
- scouts o guías
- clases o clubes de natación o deporte
- clases de teatro, danza, música o arte
- clubes de jóvenes o grupos de domingo
- actividades como por ejemplo "conducir para el discapacitado"
- cualquier otra actividad
- ¿Toma parte en cualquiera de las siguientes actividades informales, junto con amigos de la escuela o de la vecindad?
- juegos en general

- juegos informáticos o de vídeo
- escuchar o tocar música
- natación u otros deportes
- cualquier otra actividad
- Se pidió a los padres que comentaran de modo general sobre la vida social, sus esperanzas y sus preocupaciones para el futuro.

Todos cuantos participaron en esta investigación disfrutaron al parecer de la oportunidad que se les brindaba para expresarse con cierta profundidad. Los datos obtenidos de los jóvenes, sus padres y las personas de apoyo escolar ofrecieron un cúmulo de material que se describe y se analiza a continuación.

Resultados

Comprender la amistad

Sólo a los jóvenes se les preguntó específicamente sobre lo que constituye la amistad, aunque en ocasiones los padres o los ayudantes escolares hicieron alguna observación que ampliaba o aclaraba el comentario del joven.

La mayoría de los jóvenes pudo nombrar al menos un amigo, y las ideas de los jóvenes sobre lo que constituía la amistad fueron muy coherentes. La inmensa mayoría poseía un sentimiento muy fuerte de lo que significa la amistad. La percibían como algo importante y se mostraron muy positivos sobre sus amigos, aunque generalmente decían que les gustaría tener más.

Describían al amigo como alguien que es amable y leal; que pide y se deja pedir ayuda; que le gustan las mismas cosas y comparte actividades; alguien que está "a por todas contigo".

Para dos de los jóvenes menos maduros, amigo era aparentemente cualquiera (adulto o compañero) que le prestara atención, aunque fuera mínima o pasajera. Describían las actividades propias de su edad que podrían hacer junto con sus amigos: deporte, juegos de ordenador, ver la tele y vídeos, escuchar música; sentarse a charlar, salir a comer o al cine en pandilla.

Una chica de 14 años describió con viveza cómo iba en bicicleta a la escuela con sus amigos, iban los sábados al parque para encontrarse con amigos e ir a un concierto de rock. Había por su parte, evidentemente, algo que era más deseo que realidad, puesto que su madre nos dijo que la chica era poco de fiar en la calle, o al cruzar las calles o al tratar con la gente, y que necesitaba mucha supervisión.

Algunos de los jóvenes mencionaron actividades poco apropiadas con los amigos, como por ejemplo jugar con muñecas a la edad de 11-12 años; unas pocas lo hacían cuando estaban a solas - en un caso, una chica de 13 años se justificó a sí misma diciendo que estaba "arreglando el pelo de Barbie" para una hermana más pequeña.

Vida social en la escuela

El personal de apoyo fue el que dio detalles sobre las interacciones sociales en la escuela. En los 14 jóvenes del estudio los patrones de interacciones fueron muy semejantes.

Con independencia del tipo de escolarización, se necesitó por lo general la dirección de un adulto para incorporar a los jóvenes con síndrome de Down en las actividades de la clase o de la hora de la comida; rara vez eligieron a sus compañeros o se incorporaron a sí mismos en los grupos. A veces se sumaban a la conversación pero rara vez la iniciaban.

Las respuestas del personal de apoyo indicaron que los jóvenes hacían amigos más fácilmente con otros jóvenes con necesidades especiales (incluidos los que tenían síndrome de Down) y que valoraban esas amistades; las respuestas concordaron con las que dieron los mismos jóvenes que nombraron quiénes eran sus amigos. El número de amistades mencionadas fue mayor en la situación de aulas de apoyo en donde había un mayor número de alumnos con necesidades especiales que en las escuelas de integración.

Los compañeros de integración (en ambos tipos: integración total o con aulas de apoyo) sirvieron de particular apoyo y ayuda en las salidas. Un ejemplo descrito en el sistema de aula de apoyo fue el éxito conseguido en un viaje a Francia en que una chica de 13 años, a la que los adultos percibían como persona que tenía en la escuela muchas dificultades sociales, fue apoyada por sus compañeras. Esta joven afrontó muy bien el compartir habitación, hacer algunas compras y unirse a las actividades organizadas en lo que era su primer viaje al extranjero sin sus padres.

Los compañeros de escolarización integrada fueron descritos frecuentemente como amables, pero parecía difícil desarrollar una amistad entre iguales, porque no se correspondían ni los intereses ni las capacidades. Conforme los jóvenes crecían, veían difícil mantener las

amistades con los compañeros de integración; éstos deseaban tener más independencia de la que se suele permitir a los otros jóvenes que son más vulnerables y aparentemente menos maduros. Y los amigos más jóvenes del sistema de integración no siempre eran apropiados, porque aunque la madurez emocional y el nivel de lenguaje parecían corresponder, no lo hacían los intereses.

Llevar las amistades de la escuela a la casa

Los padres dieron los detalles de las amistades y actividades sociales centradas en la casa. Aunque los jóvenes de nuestro estudio tenían algunos amigos en casa, sólo en un pequeño número de casos esta amistad se mantuvo en casa. Con frecuencia los padres no mantenían contacto con otras familias de jóvenes con necesidades especiales de la misma escuela, de ahí que resultara difícil mantener las amistades hechas en la escuela.

En un caso, una chica con síndrome de Down en una escuela secundaria de integración intercambiaba visitas en su casa con otra amiga escolar en silla de ruedas. Las circunstancias redujeron la posibilidad de realizar actividades físicas conjuntamente (por ejemplo, jugar en el jardín) y dificultaron el transporte entre sus casas.

Otras dos chicas con síndrome de Down estaban planeando hacerse visitas, incluido el pasar la noche, durante las vacaciones de verano. Otra chica y un chico, ambos con síndrome de Down, eran amigos y se reunían de modo regular con la ayuda de los padres, aunque los adultos no eran amigos.

Pocos de los jóvenes estudiados tenían amigos locales en casa, y de varios de ellos contaban los padres que se entretenían en actividades ellos solos: escuchar música, elaborar su propia música y baile, hacer colecciones, escribir (por ejemplo, menús, las letras de canciones de pop que ellos cantaban para quien quisiera escucharles). Estas actividades les proporcionaban diversión y satisfacción. Varios padres indicaron que sus hijos e hijas se encontraban frecuentemente demasiado cansados al final de la jornada escolar como para hacer algo que les exigiera más esfuerzo.

Los padres mencionaron que por lo general fue más difícil desarrollar y mantener las amistades en la escuela secundaria (si se compara con la primaria) porque los jóvenes vivían en barrios distantes; tendían a tener que depender de los padres para el transporte y para mantener las amistades. Con la excepción de un caso en el que un muchacho iba andando a su escuela cercana, no existían oportunidades para hacer amistades en el camino hacia y desde la escuela; casi todos los incluidos en este estudio eran transportados individualmente en taxi debido a las distancias.

Actividades sociales organizadas desde casa

Los padres describieron la vida social que con frecuencia giraba alrededor de la familia, era una ampliación de las actividades en la familia y en la comunidad ciudadana.

Para una de las chicas, pasaba la mayor parte de su tiempo en las actividades de la parroquia como eran la escuela dominical, ayudar a servir el café y a atender en un "rastrillo", o tomar parte en actuaciones de teatro o pantomimas. Sólo los tres jóvenes de más edad disfrutaban en actividades del tipo del paseo y de compras en tiendas locales con los amigos.

Estas actividades eran supervisadas estrictamente por las familias que daban los permisos y marcaban los límites horarios. Algunos de los jóvenes asistían a actividades de tiempo libre como teatro, música, baile, deporte, preparadas para jóvenes con discapacidad de diverso tipo, y desarrollaban allí sus amistades - disfrutaban mucho con ellas y las valoraban mucho. Pero al igual que las amistades escolares, las que se hacían en los clubes y en las actividades organizadas tendían a estar compartamentalizadas; se disfrutaban en una situación determinada pero no se extendían a otra.

Los padres tendían a considerar esto como algo inevitable, aunque les hubiera gustado que sus jóvenes hijos tuvieran amistades de más alcance, como ocurría con sus hermanos. Por lo general, la información sobre centros de ocio adecuados para jóvenes con necesidades especiales era muy escasa y el transporte a centros distantes podría llevar mucho tiempo, y difícil de organizar si uno de los padres tenía que esperar en el club para llevar al hijo a casa.

Varios padres comentaron que les gustaría tener programas o actividades de ocio durante el verano; parecía que había pocas instalaciones apropiadas y seguras para adolescentes con necesidades especiales (incluidos los que tienen síndrome de Down).

Aspiraciones y preocupaciones de los padres

El desarrollo social y las amistades fueron los temas que los padres expresaron como principales preocupaciones. En general se mostraban satisfechos con la parte académica de la escuela; todos eran conscientes y aceptaban las limitaciones académicas de sus hijos. Pero a la mayoría le gustaría que sus hijos tuvieran más amigos, si bien tres afirmaron que sus hijos no necesitaban más socialización porque tenían cantidad de actividades dentro del grupo familiar, o estaban muy integrados en las actividades parroquiales.

Varios se incorporaban a las salidas de la familia, como el cine o los parques temáticos. En una de las familias (proveniente de una minoría étnica), el joven tenía hermanos y tías jóvenes y primos con los que jugaba y disfrutaba en actividades deportivas.

Los padres de los jóvenes eran ambivalentes en cuanto a las demandas de independencia. Creían que era deseable (e inevitable) incrementar su independencia, pero mostraban preocupación por lo siguiente:

- Los veían vulnerables, por ser excesivamente amistosos e indiscriminados al hablar con extraños.
- Podían formar relaciones (a veces inapropiadas) con amigos del sexo opuesto.
- La seguridad personal, en las calles, en los viajes independientes.
- Las consecuencias de la falta de energía debido a una salud poco fuerte.

A pesar de estas reservas hacia el exceso de independencia, surgieron relaciones estrechas y felices con el apoyo y la supervisión de los padres. Dos de los jóvenes, de 18 años y de la misma aula de apoyo, "eran novios y estaban comprometidos" en palabras de ella. Cantaban juntos en actuaciones de la escuela y en casa ("yo soy la solista y él hace de segunda - después cambiamos"). Ambos disfrutaban de compras, o yendo al cine, o al pub, o preparando juntos la comida.

A veces sus padres les llevaban para citarse y los dejaban solos. Otras veces, si hacían salidas con la familia, tenían asientos separados en el cine o en la mesa del pub. Esta joven y otra perteneciente a una escuela integrada iban a empezar "college" en el siguiente trimestre y sus padres las estaban preparando para viajar de manera independiente. Esto era un gran paso porque suponía viajes de varias millas a través de la ciudad para llegar al colegio.

Los padres de otros jóvenes preveían actividades independientes similares con bastante nerviosismo. Sólo una madre pareció reacia a promover la independencia: no imaginaba a su hija viviendo fuera de su casa, confiaba en que tuviera un "trabajo" pero pensaba que era más seguro si permanecía protegida "con mami" ya que eran las mejores amigas.

Discusión

La naturaleza de las amistades

Las ideas sobre la amistad y los patrones de vida social fueron muy parecidas en ambas situaciones (escuela secundaria de integración y aula de apoyo). Los jóvenes con síndrome de Down tenían nociones muy firmes sobre la naturaleza de la amistad, enteramente apropiadas a su grupo de edad. Sin embargo, los amigos que ellos se imaginaban no siempre se materializaban; la independencia que se requería para desarrollarlos se veía a menudo comprometida por aspectos geográficos, prácticos o de seguridad.

Aumento de oportunidades - cómo podrían ayudar las escuelas

Las escuelas secundarias de integración y los centros con aulas de apoyo en el DEL tienen alumnos con un espectro de necesidades especiales para los que se han facilitado ayudas.

Al incluir a los jóvenes con necesidades especiales (incluidos los que tienen síndrome de Down) en tantas clases y actividades escolares como ha sido posible, las escuelas tienen capacidad para ofrecer modelos de actuación en conductas propias de cada edad, y para promover las amistades y las relaciones sociales. Sin embargo, parece que existe una necesidad paralela de que los jóvenes con síndrome de Down tengan acceso a otros jóvenes con necesidades similares, cuyos niveles de madurez e intereses sean más acordes con los suyos propios. Y esto parece que se proporciona más fácilmente en las situaciones de aulas de apoyo; como lo vieron Buckley y Bird (2000), existe una mayor ventaja para que se establezcan relaciones recíprocas en situaciones en las que hay un mayor número de jóvenes con necesidades especiales.

El personal del equipo escolar percibía a nuestra muestra de jóvenes con síndrome de Down como necesitada de más entusiasmo y dirección para organizar su tiempo libre y para entablar amistades, en comparación con sus compañeros de integración. Puede que también haga falta una exploración más directa de las emociones y experiencias, y una formación de habilidades sociales más directa, utilizando las técnicas descritas por Jobling y col. (2000).

Los adultos han de ser sensibles a las necesidades de los jóvenes con síndrome de Down de modo que animen y favorezcan el establecimiento de amistades (aun siendo escasas en número y objetivos, pueden ser satisfactorias). Esto puede significar darles tiempo y libertad para desarrollarlas. Existe el peligro de que el joven con síndrome de Down disponga de unos apoyos tan estrictos que no tenga oportunidades para adquirir las habilidades de independencia necesarias para desarrollar amistades en su comunidad (Lorenz, 1999). Puede haber una tendencia a que se establezcan interacciones más sociales en una situación de integración, con la ayuda de un adulto (Quail, 2000).

Puede ser necesario que los adultos preocupados por estos temas hayan de aceptar que los patrones de amistad en los jóvenes con síndrome de Down sean de naturaleza diferente comparados con los de sus compañeros. Puede no ser fácil mantener las amistades de casa y de la escuela, de la escuela y del club de ocio, del club de ocio y de casa. Pueden existir razones geográficas, culturales o de carácter práctico que expliquen estas limitaciones, así como posibles limitaciones en términos de lenguaje, independencia y madurez.

Los jóvenes con síndrome de Down pueden establecer relaciones satisfactorias pero limitadas en una situación particular, y se necesitará animarles para que obtengan el mayor placer posible de esa situación. Las escuelas podrían organizar, en lo posible, actividades dentro de la escuela pero en horas extraescolares; las escuelas que tienen pocos alumnos con necesidades especiales (incluidos los que tienen síndrome de Down) podrían trabajar en colaboración para involucrar a los jóvenes en actividades o acontecimientos compartidos entre varias escuelas.

Si el personal de la escuela estuviese dispuesto y se dispusiera de los necesarios fondos, se podrían organizar como extensión del día escolar acontecimientos deportivos, visitas culturales, barbacoas, oportunidades para viajar en transporte público y comer en un restaurante.

Si algunos de estos acontecimientos involucran a los padres y permiten el establecimiento de relaciones sociales en otros contextos, tanto mejor. Probablemente los padres organizaron la vida social cuando sus hijos eran pequeños, y puede ser necesario que sigan haciendo lo mismo durante más tiempo de lo previsto para los demás hijos. Puede que necesiten contactar con las escuelas en busca de un apoyo más práctico para las actividades sociales durante la escolarización secundaria.

Actividades recreativas y programas de tiempo libre en días de vacación

Parecen inadecuadas las actividades que se suelen preparar para los jóvenes en los días de vacación. Ninguno de los adultos encuestados mencionaron un directorio local completo de actividades para jóvenes con necesidades especiales, algo que resulta necesario.

Varios padres indicaron que no era fácil disponer de programas de tiempo libre para los días de vacación que fueran apropiados y atractivos para chicos mayores de 12 años, así como del transporte adecuado. Ahí es donde tienen su sitio las instalaciones de las escuelas (cocinas y comedores, salones de actos, gimnasios, salas y estancias, campos de deporte) para poder ser utilizadas. Pero obviamente, es necesario que los programas estén organizados por un equipo bien cualificado de la escuela, que comprenda las necesidades y los intereses de los jóvenes con síndrome de Down y sean capaces de dirigir proyectos estimulantes y creativos.

Para organizar estos grupos de ocio y tiempo libre es de capital importancia conseguir una buena coordinación y un buen fichaje de profesionales. Encontramos un ejemplo muy bueno de un grupo local de apoyo que ofrece la actuación de un día para jóvenes con síndrome de Down de entre 13 y 20 años, los cuales acompañan a sus padres a la conferencia anual del grupo de apoyo.

Los jóvenes que acuden escriben, aprenden y ejecutan una obra e improvisan escenas y decorados a lo largo de seis horas. Abunda la diversión y la calidad de esta actividad es muy alta. El número de personas del equipo profesional es pequeño pero su calidad es impresionantemente alto.

Los jóvenes adultos después de la escolarización

Los padres, el personal de apoyo y algunos de los jóvenes pensaban en un después para fomentar la educación. Varios "colleges" locales ofrecían experiencias a jóvenes en sus últimas etapas escolares; una joven muy competitiva había cursado su solicitud para entrar en un "college", dos años antes de finalizar su secundarias sin el conocimiento de sus padres.

Puede que haya una necesidad especial de ayudar a los jóvenes con síndrome de Down a aumentar y mejorar sus relaciones sociales, ya que actualmente la mayoría continúan su formación una vez concluida la etapa escolar, y seguirán necesitando desarrollar relaciones sociales en nuevos ambientes. Casi todos los jóvenes con síndrome de Down en el DEL que han terminado la escuela recientemente han seguido recibiendo más formación y educación. Ha habido 18 jóvenes con síndrome de Down que han terminado la escuela en los dos últimos años académicos, y el destino de 16 de ellos ha sido el siguiente:

- Uno de una escuela de integración y dos de centros con aulas de apoyo fueron a un curso de educación continuada en "college", a nivel inicial, para cursos que dan titulación a nivel nacional en representación artística.
- Dos de escuela de integración y tres de escuelas especiales fueron a un "college" de educación continuada para cursos de necesidades especiales en deporte y tiempo libre, representación artística, camareros y peluquería.
- Dos de escuelas con aula de apoyo y cinco de escuelas especiales fueron a un "college" con educación continuada para cursos de necesidades especiales de dos-tres años de duración, en habilidades sociales básicas, habilidades para la vida ordinaria o preparación para la vida de adulto.
- Uno de una escuela especial había ido a un centro de formación laboral.

Todos estos jóvenes necesitan seguir desarrollando sus vidas sociales y sus amistades.

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue explorar las amistades y los patrones de actividades sociales, y sugerir modos de ofrecer oportunidades adecuadas para el desarrollo de la actividad social. El estudio fue relativamente pequeño, utilizando una muestra de 14 jóvenes con síndrome de Down del Distrito Escolar. Sin embargo, puede considerarse a esta muestra representativa, ya que abarcaba jóvenes con edades entre 12 y 18 años provenientes de nueve situaciones escolares distintas.

Al restringir el número se pudo profundizar en la investigación, lo que originó mucho material original, valioso, interesante y cálido. Fue estimulante que los jóvenes entrevistados tenían una visión muy definida y adecuada acerca de la naturaleza de la amistad. Muchos fueron también claros en sus aspiraciones para ampliar sus relaciones sociales e incrementar su independencia, aunque sus padres y el personal escolar de apoyo no veían claro cómo atender los deseos de los jóvenes sin perjuicio de su seguridad.

Los jóvenes con síndrome de Down evidentemente disfrutaron y se beneficiaron de tener buenos modelos y de experimentar las relaciones sociales y la amistad con sus compañeros en escuelas de integración; sin embargo, esta clase de relaciones quedaba restringida prácticamente a la escuela.

Parecía que las relaciones y amistades eran más auténticamente recíprocas cuando contaban con otros jóvenes con necesidades especiales (incluidos los que tenían síndrome de Down), cuyos intereses, vida social, madurez emocional y habilidades comunicativas eran más acordes con las suyas. Hay claras ventajas en que la gente joven experimente ambos grupos de amigos.

Las relaciones sociales son importantes durante los años escolares de la adolescencia, y este estudio indica que es necesario ofrecer más oportunidades mediante diversos medios. Como son:

- La enseñanza directa de habilidades sociales.
- El análisis de las emociones y de las relaciones con los grupos.
- La creación de oportunidades en la escuela, fuera de las horas escolares y durante los días de vacación, que cubran un amplio abanico de actividades y acontecimientos culturales, similares a los que disfrutaban sus compañeros de integración.

El conseguir estas oportunidades puede que no sea muy costoso en términos económicos pero exige una sólida organización, creatividad y compromiso por parte del personal; quien habría de proporcionar estas oportunidades es un tema muy importante y abierto.

Las habilidades que se aprenden en el período escolar serán importantes para el futuro, cuando la mayoría de los jóvenes avancen probablemente para continuar su formación durante varios años. Un aspecto interesante en esta fase de formación continuada será el dotarles de capacidad para disfrutar de una vida crecientemente independiente y para desarrollar un amplio espectro de relaciones independientes.

Bibliografía:

- Alton S. Differentiation not discrimination: developing the curriculum for children with Down's syndrome in mainstream school. *Support for Learning* 1998; 13(4): 167-173.
- Bird G. Buckley S. Meeting the Educational Needs of Children with Down Syndrome - a handbook for teachers. Portsmouth: University of Portsmouth 1994.
- Buckley S. Bird G. Education for individuals with Down syndrome - an overview. Portsmouth: The Down Syndrome Educational Trust, 2000.
- Cuckle P. The school placement of pupils with Down's syndrome in England and Wales. *British Journal of Special Education* 1997; 24(4): 175-179.
- Jobling A. Moni KB. Nolan A. Understanding friendship: young adults with Down's syndrome exploring relationships. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 2000; 25(3): 235-245.
- Laws G. Taylor M. Bennie S. Buckley S. Classroom behavior, language competence and the acceptance of children with Down's syndrome by their mainstream peers. *Down's Syndrome Research and Practice* 1996; 4(3): 100-109.
- Lorenz S. Children with Down's Syndrome: a guide for teachers and learning support assistants in mainstream primary and secondary school. London: David Fulton Publishers, 1998.
- Lorenz, S. Experiences of Inclusion for Children with Down's Syndrome in the UK. London: Down's Syndrome Association, 1999.
- Quail S. The Social Interactions of Teenagers with Down's Syndrome and their Nondisabled Peers in Inclusive School Placements. BSs. Thesis, University of Portsmouth, 2000.
- Sloper P. Turner S. Krussen C. Cunningham C. Social life of school children with Down's syndrome. *Child Care, Health and Development* 1990; 16:235-251.

Aprendizaje en la interacción

Autora: Adriana Wilson

Fuente: "Los procesos de enseñanza y aprendizaje en las experiencias de integración educativa", en Curso nacional de integración educativa - Lecturas, elaborado en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, de la Secretaría de Educación Pública.

La investigación y compilación fue realizada por la Dirección General de Investigación Educativa; la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos estuvo a cargo de la edición. D.R. SEP 2000

Con el término aprendizaje en la interacción se quiere destacar la importancia de la relación entre iguales, guiada por el maestro, con la intención de potenciar el desarrollo de los aprendizajes escolares. La interacción entre los alumnos puede ser un camino para promover el aprendizaje significativo, la socialización y el desarrollo de los alumnos. Se define como las conductas interpersonales que se desarrollan a partir de la realización de una tarea común entre los alumnos.

En este sentido, la interacción social es el marco de referencia de las relaciones entre los alumnos y su relación con el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. La interacción como un recurso para el aprendizaje tiene perspectivas diferentes:

Desde la perspectiva socioconstructivista (Coll, 1991) la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de conocimientos escolares, gracias a un proceso de reorganización cognitiva provocado por el surgimiento de conflictos y por su superación. Ejemplo clásico de esta perspectiva son los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la adquisición de la lengua escrita: en los estudios acerca de la adquisición del sistema de escritura, se advertía cómo, de manera individual, los niños de cuatro a seis años elaboraban concepciones sobre la lectura y la escritura que a veces entraban en contradicción (conflicto cognitivo), por lo cual se veían obligados a construir concepciones más elaboradas y más cercanas a las características formales del sistema de escritura. Estos conflictos cognitivos, motores del desarrollo del conocimiento, pueden promoverse mediante el intercambio colectivo. Las autoras citadas comprobaron que si los niños intercambiaban sus conceptualizaciones sobre la escritura, se dinamizaba el conflicto cognitivo, convertido ahora en sociocognitivo, favoreciendo el proceso de adquisición.

En el planteamiento de Forman y Cazden (Coll, 1991) basado en las concepciones vigotskianas, la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización.

El factor clave de la organización social de las actividades de aprendizaje en el aula, para Coll y Colomina (1990), es la interdependencia de los alumnos participantes en una tarea o en la consecución de un objetivo, de ahí se desprenden tres tipos de estructura de meta: cooperativas, competitiva e individualista.

Echeíta y Martín (1990) describen estas tres estructuras de interacción de la siguiente manera:

- a. El profesor puede optar por una organización individualista de las actividades de aprendizaje en donde cada alumno debe preocuparse de su trabajo y de alcanzar los objetivos propuestos en cada tarea determinada, independientemente de que la hagan sus compañeros y de que éstos alcancen o no sus propios objetivos reciban o no reconocimientos por su trabajo.
- b. El modelo de organización competitivo implica estructurar las actividades que deben realizar los alumnos de forma que estos perciban que además de preocuparse de su trabajo sólo podrán alcanzar la recompensa propuesta si y solo si los demás no logran alcanzar las metas propuestas. De esta manera cada miembro del grupo persigue resultados que son personalmente beneficiosos, pero que en principio son perjudiciales para los otros miembros con los que está asociado de manera competitiva. Saber más que el otro además de ser un objetivo en sí mismo, se traduce con el tiempo en "más inteligente, mejor, superior"... convirtiendo al conocimiento en una posesión que distingue al superior del inferior. Estos tipos de estructura son poco útiles para favorecer el respeto a las diferencias y favorecer en todos los alumnos la autoestima y la motivación para aprender.
- c. Las actividades de aprendizaje cooperativas son situaciones en las que se organiza la situación de aprendizaje de tal manera que los alumnos están estrechamente vinculados, donde cada uno de ellos sabe y siente que su éxito personal ayuda a los compañeros con los que está unido a alcanzar el suyo y que los resultados que persigue cada miembro del grupo son beneficiosos para el resto de los integrantes del equipo con los que interactúa de manera cooperativa.

Por otra parte, Damon y Phelps (citados por Coll y Colomina, 1990) identifican tres enfoques de organización grupal cuando se toman como base las relaciones de cooperación entre los alumnos para promover las actividades de aprendizaje: la tutoría, el aprendizaje cooperativa y la colaboración entre iguales:

- a. La relación tutorial entre alumnos se establece cuando un alumno, considerado un experto en un contenido dado, instruye a otro(s) considerados novato(s). Este tipo de interacción puede establecerse de manera espontánea, o puede ser promovida por el maestro de manera intencional. En este último caso, algunos autores recomiendan que el maestro debe orientar o entrenar al que hará las funciones de tutor, con el fin de asegurar resultados positivos.

b. Las relaciones de colaboración, parten de un trabajo conjunto e ininterrumpido entre novatos que tienen el mismo nivel de habilidad o competencia. Se caracteriza por un nivel alto de mutualidad. Este tipo de trabajo requiere una organización mínima por parte del docente.

c. La estrategia de aprendizaje cooperativo entre iguales ha tenido un desarrollo más o menos amplio. Se define como una estrategia instruccional que tiene por finalidad que todos los alumnos alcancen rendimientos escolares elevados, a la vez que fomenta la mutua aceptación, el apoyo, el respeto y la colaboración. Por estas razones, es un medio de trabajo idóneo que facilita la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales al estimular los aspectos académico, de socialización y afectivo (Echeíta, Martín y Junoy, 1989; Echeíta y Martín, 1990; García, C. 1993).

La manera en que se estructura el trabajo cooperativo tiene como supuesto central que la diversidad en formas de trabajo, intereses, estilos de aprender, niveles de competencia, etcétera, enriquecen los aprendizajes. Por eso se organizan equipos de trabajo de composición heterogénea, de tal manera que entre sus miembros surja una relación de interdependencia para lograr una meta, y donde el éxito de cada integrante del equipo contribuya al éxito común del equipo. Los equipos deben ser pequeños, de cuatro a seis integrantes, de forma que cada grupo represente, en lo posible, una muestra de toda la clase: alumnos de diferente nivel de rendimiento, de ambos sexos, de distintas razas o grupos sociales e integrados, si los hay.

Se han empleado diferentes técnicas para promover el aprendizaje cooperativo, como:

Torneo de equipos de aprendizaje. Conformados los equipos, sus integrantes se preparan para una competencia de conocimientos. La competencia se desarrolla en diferentes mesas. En cada mesa compiten alumnos de diferentes equipos pero con un nivel de rendimiento similar, para que la competencia sea pareja y cada participante pueda aportar puntos a su equipo.

Rompecabezas. Formados los equipos, se elige un tema general en el grupo, y se divide en subtemas. Cada equipo debe desarrollar el tema y los subtemas, que se dividen entre los integrantes del equipo, y cada uno desarrolla su parte. Posteriormente, se forman nuevos equipos de trabajo para desarrollar, de manera más especializada, cada uno de los subtemas. Finalmente, los "especialistas" de cada subtema regresan a su equipo de trabajo original y participan al resto del equipo lo que ha elaborado de cada uno de los subtemas. La aportación de cada alumno es muy importante, porque el resto del equipo desconoce la información que puede proporcionar su compañero, y porque dicha información es material de examen.

Grupos de investigación. Cada equipo debe realizar una investigación de acuerdo con los lineamientos establecidos por el maestro. De esta manera, cada equipo elige un tema de investigación, establece las metas y los procedimientos para abordar el tema seleccionado y planifica sus actividades, todo lo cual se hace por escrito. Por su parte, el profesor da seguimiento al trabajo de cada equipo y lo apoya si es necesario. Una vez recogida la información sobre el tema investigado, cada equipo realiza un análisis de la información obtenida, y posteriormente elabora una síntesis para presentarla al grupo. Finalmente, los alumnos y el maestro evalúan las investigaciones realizadas de acuerdo con los lineamientos planteados inicialmente.

Como puede apreciarse, estas diferentes maneras de trabajo cooperativo son útiles en función del tipo de conocimiento que se pretenda promover. En el primer caso, se promueve un aprendizaje puntual y específico por medio de la competencia, y en los otros dos ejemplos, se proporcionan herramientas para que los alumnos desarrollen estrategias de aprendizaje más autónomo (aprender a aprender).

El aprendizaje colaborativo en las experiencias de integración.

Diferentes autores han escrito acerca de cómo se ha experimentado la estrategia del aprendizaje cooperativo en situaciones de integración educativa. Díaz Aguado (1995), por ejemplo, ha realizado investigaciones que demuestran el beneficio de este tipo de técnicas para los alumnos integrados y nos ofrece argumentos al respecto:

La integración educativa posibilita una experiencia más rica y compleja que los espacios segregados (escuelas de educación especial y aulas de educación especial). El trabajo colaborativo es una buena opción para transformar las condiciones de trabajo en las aulas integradoras.

La integración educativa requiere que se estructure la relación entre los compañeros. Es común que exista ambigüedad, indiferencia o rechazo por parte del alumnado "sin problemas" para colaborar con los alumnos integrados. Es necesario estimular de manera activa la realización de tareas y objetivos compartidos en el alumnado, a fin de promover la interrelación por medio de la cooperación. La escuela y el maestro tienen un papel fundamental en la creación de ambientes de colaboración y respeto.

Los alumnos integrados desarrollan competencias sociales a través del aprendizaje cooperativo. Por ejemplo, los alumnos con alguna discapacidad sensorial (ceguera o pérdida auditiva) están expuestos a que se les aisle por la falta de interacción, ya que sus compañeros suelen darles un "status" inferior. Para estos alumnos, las estrategias de aprendizaje cooperativo son una necesidad.

Autores como Díaz Aguado (1995), García (1993), Parrilla (1992), Agustine, Gruber y Hanson (1990) han destacado las ventajas de las técnicas cooperativas en los aprendizajes escolares del alumnado en general, incluidos los alumnos integrados.

El trabajo en equipos responsabiliza más a los alumnos y permite al profesor atender las diferentes necesidades de sus alumnos y a la diversidad de alumnos de manera más particular.

El intercambio de puntos de vista para la realización de las actividades permite que se manifieste el conflicto cognitivo, lo cual beneficia el desarrollo de conocimientos y posibilita, a la vez, la reestructuración de esquemas de conocimiento.

La responsabilidad asignada a cada miembro de los equipos y el reconocimiento de la tarea individual como aporte al grupo permiten que los alumnos sean más activos y cooperativos en las tareas desarrolladas.

El trabajo desplegado en cada equipo permite al maestro una atención más individualizada, y es una oportunidad para que los compañeros se enseñen unos a otros.

El intercambio colectivo de puntos de vista favorece el aprendizaje de todos los alumnos, siendo los alumnos integrados los más favorecidos en los planos académico, social y de relación.

Favorece la aceptación de las diferencias, ya que la interacción que se promueve tiene como base la igualdad. El aprendizaje colaborativo tiene como supuesto principal la valoración de la diversidad pues la diversidad enriquece el trabajo.

El trabajo colaborativo modifica las relaciones del grupo en cantidad y calidad. En los contextos de integración la colaboración compensa las dificultades de socialización, producto de la privación en las relaciones, a la que están expuestos, sobre todo, los alumnos con alguna discapacidad sensorial (Díaz Aguado, 1995).

En síntesis, y tal como sostienen los autores mencionados, las estrategias de aprendizaje cooperativo promueven el desarrollo de todos los alumnos en diferentes planos (cognoscitivo, social y afectivo), por lo cual son una herramienta muy valiosa en el trabajo cotidiano en las aulas. Este tipo de actividades, dice Díaz-Aguado (1995), proporciona un contexto adecuado para el desarrollo de habilidades en los alumnos integrados, y de actitudes positivas hacia éstos por parte del resto del alumnado.

Bibliografía:

Augustine, D., K. Gruber y L. Hanson (1990), "Cooperation works!", en *Educational Leadership*, vol. 4 núm. 7.

Coll, C. (1991), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, España, Piados.

Coll, C. Y R. Colomina (1992), "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Marchesi, Coll y Palacios (comps.), Madrid, Alianza Editorial.

Díaz Aguado, M.J. (1995), *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración escolar: Manual de intervención*, t.2, Madrid, Once.

Echeíta, G. Y E. Martín (1990), *Interacción social y aprendizaje*, en *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Marchesi, Coll y Palacios (comps.), Madrid, Alianza Editorial.

Echeíta, Martín y Junoy (1989), "Bases psicopedagógicas", en *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*, Madrid, MEC-CNREE:

Ferreiro, E. Y A. Teberosky (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI Editores.

García, C. (1993), *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*, Barcelona, PPU.

Parrilla, A. (1992), *El profesor ante la integración escolar: Investigación y Formación*, Argentina, Cincel.

¿Se va a la deriva la integración educativa?

La necesidad de estructurar las interacciones de comunicación entre estudiantes con Síndrome de Down y sus compañeros.

Autores: John E. Rynders, Marthe L. Low

Fuente: Revista Síndrome de Down 89-101, Septiembre 2001

Publicado originalmente en Down Syndrome Quarterly, 2001.

Reproducido con la autorización de la Revista Síndrome de Down (Cantabria)

Sobre los autores: John E. Rynders es Profesor de la Universidad de Minnesota;

Martha L. Low trabaja en el Departamento de Salud de Minnesota (USA).

Resumen:

La tesis de este artículo es que la integración escolar sería mucho más productiva para los estudiantes con síndrome de Down y sus compañeros de clase si los maestros aprendieran a aplicar de manera eficaz unas interacciones de comunicación que estuvieran bien estructuradas entre estudiante y estudiante.

La revisión de los resultados de nuestro estudio, que trató sobre cómo se utiliza la estructura de interacción cooperativa y una interacción tutorial, mostró importantes beneficios relacionados con la comunicación que afectaron tanto a los escolares con síndrome de Down como a sus compañeros.

El artículo concluye con un conjunto de consecuencias para que siga mejorando el sistema de integración.

Cuando en 1975 se aprobó (en Estados Unidos) la Ley "Education for All Handicapped Children Act" (PL 94-142), los padres de niños con síndrome de Down en edad escolar saltaron de alegría. Por primera vez en la historia, se garantizaba a sus hijos una educación pública. Para más satisfacción, la educación había de ofrecerse en el entorno menos restrictivo posible y factible.

Agarrándose a la letra del "ambiente menos restrictivo posible", los padres con hijos con síndrome de Down o con otro tipo de discapacidad se movieron rápidamente para que las autoridades escolares consideraran como una misma cosa el ambiente menos restrictivo posible y el ambiente escolar normal. Así nació el movimiento de integración.

Al principio, los padres se sentían satisfechos simplemente con ver a sus hijos, hombro con hombro, junto a niños sin discapacidad en un ambiente escolar normal. Pronto, sin embargo, elevaron su perspectiva, aspirando a ver unos beneficios más sustanciales de la integración para sus hijos, como por ejemplo el desarrollo de interacciones y relaciones heterogéneas (niño-con-síndrome-de-Down con niño-sin discapacidad), y quizá incluso amistades. Además, poco después empezaron a esperar que el currículo propio de una educación regular y la influencia de los compañeros sin discapacidad tendrían que mejorar más el avance académico de sus hijos.

Durante este período en que germinaba el movimiento integrador, también los padres de los hijos sin discapacidad tenían sus esperanzas.

Al principio se sentían fuertemente atraídos por razones humanitarias y altruistas, pero poco después algunos de ellos empezaron a preocuparse de que sus hijos pudieran recibir una educación algo "aguada" y una atención individualizada pequeña por parte del educador (sobre todo en materias académicas), dado que éste habría de compartir el tiempo con los alumnos con síndrome de Down dentro del ambiente de la integración.

Actualmente, tanto los padres de alumnos con síndrome de Down como los padres de alumnos sin discapacidad siguen presionando a los profesores para que cumplan las iniciales promesas de la integración, pero parecen menos seguros de cómo ayudar a que tales promesas fructifiquen. Al mismo tiempo, los maestros de educación regular que están en colegios de integración se sienten con frecuencia poco preparados para actuar con éxito en una clase integrada. De hecho, en un reciente artículo periodístico se afirmó que en el curso escolar 1996-97, un período en el que el 46% de los 5,9 millones de alumnos con necesidades educativas especiales pasó la mayoría de su tiempo escolar en clases normales, según una encuesta realizada a maestros de educación normal que trabajaban en régimen de integración, cuatro de cada cinco se sentían mal preparados para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales (Minneapolis Star-Tribune, 12 de abril, 2000).

Incluso entre los estudiantes que se están formando para ejercer la educación especial ha cundido la duda sobre la posibilidad de instaurar estrategias eficaces de integración. Por ejemplo, una encuesta realizada a 231 alumnos que se estaban formando como maestros de educación especial en dos facultades de educación, una en Escocia y otra en Irlanda, reveló que el 96% creía que su formación profesional nos les preparaba para afrontar con éxito los problemas propios de la integración de niños con síndrome de Down (Wishart y Manning, 1996).

Quizá esta estadística refleja el nerviosismo que los futuros maestros experimentan en el umbral de su primer trabajo como docentes. Pero quizá el problema es más profundo. Quizá, en esta tesitura, el movimiento de integración, a la vista de los obstáculos, ha perdido su

momento y se encuentra estancado por la incertidumbre, especialmente desde la perspectiva de los maestros. Y los que habían de recibir este movimiento prometedor, es decir, los escolares con síndrome de Down y sus compañeros no discapacitados, han podido verse cada vez más a la deriva de este movimiento integrador. Pero los niños con síndrome de Down no van a hundirse en este movimiento; las leyes federales lo impedirán. Más aún, surgen chispazos brillantes en la integración con suficiente frecuencia como para ver el futuro con optimismo. Pero ciertamente se aprecia la necesidad de ayudar a los profesores a que recuperen su impulso y mejoren la eficacia de la integración.

El objetivo de este artículo va a ser el de ofrecer a los educadores ordinarios y a los especiales, métodos con los que puedan acceder mejor a conseguir los beneficios de la comunicación que están disponibles, al menos en potencia, en los programas de integración. La intención del artículo será:

- 1) dar a los profesores una representación exacta de las capacidades de comunicación que tienen los escolares con síndrome de Down;
- 2) mostrar ejemplos de cómo la estructuración de interacciones heterogéneas de comunicación de estudiante a estudiante puede incrementar de manera importante el éxito de un programa de integración;
- 3) ilustrar cómo se puede favorecer el ambiente de integración al tiempo que se refuerzan las habilidades comunicativas de los escolares con síndrome de Down.

A efectos del presente artículo, el término "integración" es equivalente al de "inclusión" que se está introduciendo en ciertos medios. (Los autores del artículo eligen realmente el término mainstream por ser más familiar, dicen, a los profesores en Estados Unidos, aunque lo consideran equivalente a los de "integración" e "inclusión".)

Los estudiantes con síndrome de Down como miembros potenciales de la interacción en la integración: habilidades verbales, no verbales y sociales

Las interacciones de comunicación con los compañeros no discapacitados en un ambiente de integración, ofrecen a los estudiantes con síndrome de Down un contexto vital en el que aprenden los problemas y los placeres de la comunicación, por ejemplo, eligiendo una hamburguesa en la carta del menú de la cafetería de la escuela y comiéndola con un grupo heterogéneo de compañeros, mientras comentan una película que ha resultado popular.

Además, cuando los estudiantes con síndrome de Down dejan la escuela como jóvenes adultos, muchos de ellos encontrarán trabajo en el sector servicios en donde se espera que desarrollen buenas habilidades de interacción comunicativa. Por tanto, es importante que los profesores de integración conozcan los puntos fuertes que tienen los estudiantes con síndrome de Down en la comunicación, para que saquen el máximo partido. Debido a las limitaciones de espacio, nuestra revisión sobre su destreza comunicadora se limitará a destacar los resultados pertinentes de unos pocos estudios y revisiones que consideramos importantes.

Comunicación verbal

En un importante estudio de Sigman y Ruskin (1999) sobre 93 niños con síndrome de Down se apreció que tenían relativa debilidad en el lenguaje expresivo, mientras que se mantenía relativamente bien en el lenguaje receptivo. Esto puede hacer que un maestro o un compañero se dirija a los a los escolares con síndrome de Down con un lenguaje que esté necesariamente por debajo de su capacidad para entender. Igualmente importante, puede resultar engañoso para el maestro el conocer la relativa destreza en lenguaje receptivo ya que los niños con síndrome de Down tienen frecuentemente problemas en el procesamiento auditivo. Por ejemplo, son frecuentes sus trastornos de audición (Roizen, 1997) y los déficits de la memoria a corto plazo (Buckley, 1995), que socavan el desarrollo de un buen cimiento de la comunicación.

Muchos niños con síndrome de Down tienen problemas de producción del habla. Por ejemplo, son comunes los problemas de articulación.

Además, puede haber diferencias anatómicas como las anomalías que aparecen en el cerebro, que tengan que ver con los problemas de producción. Por último, las diferencias en las estructuras del habla como son las cuerdas vocales, la cavidad oral o los músculos faciales, pueden restringir la producción del habla (Miller y col., 1995; Rondal, 1995).

Fowler y col. (1995), basados en su propio trabajo y en una extensa revisión de la bibliografía, proponen que la dificultad que muchas personas con síndrome de Down experimentan para dominar la morfosintaxis del lenguaje (conjuntar palabras en frases que estén gramaticalmente bien formadas), puede estar ligada a las dificultades básicas que se aprecian en el nivel fonológico (el nivel en que se combinan los sonidos para formar palabras), el cual sirve y sostiene el proceso de estructuración de la frase.

Comunicación no verbal

En contraposición con sus débiles habilidades en el lenguaje expresivo verbal, los escolares con síndrome de Down poseen habilidades gestuales relativamente fuertes (Franco y Wishart, 1995). Estas habilidades se desarrollan en etapas tempranas y sirven para compensar la falta de habilidad verbal. Al igual que ocurre con los niños sin discapacidad, se mantienen los gestos como parte del repertorio comunicativo, incluso después de haberse establecido el lenguaje verbal.

Se ha realizado algún trabajo interesante en el área de la comunicación aumentativa. Por ejemplo, Miller y col. (1995) ofrecen pruebas de que los niños con síndrome de Down aprenden con facilidad el lenguaje manual de signos, y que el aumento del vocabulario de signos amplía su vocabulario verbal total. Buckley (1995) observó que los niños con síndrome de Down que hablaban por signos comprenderían la pantomima aun cuando no tuvieran completado su vocabulario de signos.

En las primeras descripciones clínicas sobre las personas con síndrome de Down, era un rasgo reiterado la afirmación de que tuvieran particular facilidad (quizá incluso específica) para la conducta imitativa. Actualmente no se ha comprobado que este rasgo tenga un apoyo empírico. Pero Sarimski (1982), en un estudio que realizó sobre aprendizaje por observación en el que niños con síndrome de Down y con otras formas de retraso mental veían en una cinta de vídeo a un adulto que construía dos juguetes a partir de bloques diseñados específicamente, comprobó que ambos grupos se beneficiaban en las fases iniciales de la tarea. Sin embargo, el grupo con síndrome de Down siguió mejorando con el modelo en pruebas sucesivas, lo que no ocurrió en el otro grupo. Por tanto, no tiene fundamento la hipótesis de que exista una habilidad específica para la imitación; pero la capacidad de los niños con síndrome de Down para beneficiarse de los modelos a lo largo de un período más prolongado ciertamente tiene importantes consecuencias para aprender a comunicarse.

Comunicación social

Dykens y col. (1994), tras revisar concienzudamente la bibliografía sobre las características de socialización de las personas con síndrome de Down, llegaron a la conclusión de que estos niños en edad escolar proyectan por lo general un tipo de personalidad sociable y orientado hacia las personas. Y a la inversa, en comparación con niños con otros tipos de discapacidad intelectual, comprobaron que mostraban menos episodios de conducta maladaptada grave.

Pueschel y col. (1991) evaluaron las características de conducta de niños con síndrome de Down, comparándolos con sus hermanos sin discapacidad, utilizando la escala Achenbach Child Behavior Checklist (1983), que fue formalizada por maestros y padres. La puntuación en los elementos externos de la prueba (puntos que reflejan conductas agresivas, antisociales y no controladas) en el grupo con síndrome de Down se debió principalmente a un grado mayor en la valoración de la categoría "hiperactivos", lo cual reflejaba descriptores tales como "su conducta es demasiado infantil para su edad", "no se concentra", "impulsivo", con un peso especial en el ítem "problemas de habla". En relación con esto, muchos padres sintieron que su hijo con síndrome de Down mostraba con frecuencia conducta terca, malhumorada o irritable.

En varios estudios se ha destacado la terquedad como rasgo descriptor común de la personalidad de los niños con síndrome de Down (Rynders, 1996). En un extenso estudio longitudinal de Carr (1994), el 75 a 90% de padres de chicos jóvenes con síndrome de Down describían cariñosamente a sus hijos como atentos, amables, afectuosos, etc. Pero el 50-60% los describían también como obstinados.

Para concluir esta sección, veamos brevemente un estudio dirigido a ver cómo reaccionaban los compañeros sin discapacidad ante el hecho de estar en una clase de integración con escolares con síndrome de Down, lo cual proporciona una nueva e importante perspectiva sobre la compatibilidad comunicativa de los compañeros no discapacitados que han de interactuar con los que tienen síndrome de Down. Laws y col. (1996) repartieron un cuestionario a estudiantes sin discapacidad en edad de clase elemental cuyos compañeros de la misma edad tenían síndrome de Down. Las respuestas a los ítems del cuestionario diseñados para reflejar popularidad y aceptación, revelaron que los escolares con síndrome de Down aparecían con mayor frecuencia en el grupo medio de aceptación, con sólo un número pequeño en el grupo de aceptación baja o alta.

Esto hizo que la distribución de aceptación fuese similar a la observada para los escolares sin discapacidad. Y es que resulta interesante, aunque los niños con síndrome de Down mostraron niveles significativamente más altos de problemas reales de conducta que sus compañeros sin discapacidad, éstos no los rechazaban.

Lo cual fue contrario a lo que puntuaron los niños sin discapacidad en relación con sus compañeros que tampoco tenían discapacidad, ya que en este caso se apreció una fuerte correlación entre problemas de conducta y rechazo por parte de sus compañeros.

Cabe interpretar este resultado, tal como lo señalaron los autores de este estudio, en el sentido de que los compañeros no discapacitados en un ambiente de integración aprenden a servir de apoyo a sus compañeros con síndrome de Down.

En resumen, a partir de los resultados brevemente reseñados en esta sección, queda claro que los escolares con síndrome de Down aportan, dentro de un ambiente de integración, tanto cualidades como defectos de su capacidad comunicadora, y que potencialmente tienen mucho que ganar en su interacción con los compañeros no discapacitados.

Por tanto, queda preparado el camino para que los maestros tomen plena ventaja de las posibilidades educativas inherentes al hecho de mantener a escolares con y sin síndrome de Down en la misma clase. Para activar estas posibilidades, los maestros habrán de querer saber cómo estructurar estas interacciones entre estudiante y estudiante. Éste es el tema que abordaremos en la siguiente sección.

Estructuración de las interacciones heterogéneas de comunicación entre un estudiante y otro, en beneficio de la integración.

Los maestros que deseen tener éxito al estructurar interacciones de comunicación en un ambiente de integración necesitan entrenarse en los métodos de estructuración con los que se ha demostrado que tienen eficacia.

Los investigadores que se han centrado en estructurar interacciones de comunicación entre escolares con síndrome de Down y sus compañeros no discapacitados han empleado, por lo general, uno de estos dos métodos:

1. estructuración cooperativa
2. estructuración tutorial

Antes de analizar los resultados de los estudios sobre estos dos tipos de estructuración, podemos preguntarnos: "¿Por qué es necesaria la estructuración? ¿Es que no puede el equipo de planificación educativa de la escuela colocar simplemente a un alumno con síndrome de Down en una clase junto a sus compañeros no discapacitados y esperar a que resulte bien?"

Por desgracia, el colocar simplemente a los alumnos con y sin síndrome de Down en proximidad física, unos juntos a otros, no asegura que surjan interacciones positivas y atracción interpersonal (Rynders y col. 1980).

En cambio, los estudios sugieren que si se estructuran las interacciones de forma deliberada, surgirán mejores resultados.

Para encontrar artículos sobre estructuración de la interacción, se realizó una exhaustiva búsqueda para identificar mediante una base de datos todos los estudios que ofrecieran información sobre estrategias eficaces en los escolares con síndrome de Down. Nuestra búsqueda detectó relativamente pocos artículos en los que intervinieran alumnos con síndrome de Down. Esto se debe probablemente al hecho de que la integración borra las distinciones etiológicas (p. ej., los estudios sobre aprendizaje cooperativo para estudiantes con discapacidad no especificaban si esos estudiantes tenían síndrome de Down). La búsqueda se limitó a estudios publicados desde 1975, el año en que se aprobó la ley PL94-142, antes descrita, y en el que la integración se convirtió en la vanguardia de la ideología y la práctica educativas.

Investigación sobre estructuración cooperativa

Roger Johnson y David Johnson (1984) han ofrecido el contexto conceptual que ha guiado buena parte de nuestro trabajo, incluido los dos estudios que siguen a continuación.

Los Johnson describen el aprendizaje cooperativo como una estrategia de enseñanza que comprende cuatro elementos básicos.

El primer elemento es la "interdependencia positiva" que requiere que los miembros del grupo trabajen juntos para conseguir un objetivo.

Los métodos para promover la Interdependencia positiva consisten en establecer fines de mutuo interés, establecer divisiones en el trabajo, dividir los materiales, los recursos o la información entre los miembros del grupo, asignarle a los estudiantes papeles diferentes y premiarles en conjunto.

El segundo es la "interacción cara a cara" en la que debe existir interacción verbal u otras formas de comunicación.

El tercero es el de la "evaluación individual" en función de cómo dominan el material que se les ha asignado y contribuyen a los esfuerzos del grupo. (Si las actividades de cooperación están bien estructuradas, se minimiza el fenómeno de "auto-stop" por el que uno de los estudiantes hace casi todo el trabajo y los demás se dejan llevar).

El cuarto, se confía en que los estudiantes utilicen "adecuadas habilidades interpersonales y propias de grupo pequeño".

Rynders y col. (1980) (tres profesores de la Universidad de Minnesota y un director de educación física en una escuela especial) llevaron a cabo un trabajo cuya finalidad era la de contribuir a integrar niños con síndrome de Down en una escuela urbana de distrito. En aquella época, los alumnos con síndrome de Down eran asignados por lo general a escuelas especiales y permanecían en clases segregadas para alumnos que se llamaban "entrenables".

Los participantes en el estudio fueron 30 estudiantes de enseñanza media (12 con síndrome de Down provenientes de una escuela pública segregada, 9 sin discapacidad de una escuela pública de enseñanza media, y 9 sin discapacidad de una escuela privada

católica). Los 30 alumnos, todos noveles en el juego de bolos, fueron asignados al azar a tres situaciones (cooperativa, competitiva, individual) de modo que cada grupo estaba formado por 10 estudiantes (6 sin discapacidad y 4 con síndrome de Down).

En la condición cooperativa, se instruyó a los estudiantes cada semana a maximizar su puntuación bólica del grupo hasta conseguir un criterio previamente fijado (mejorar la puntuación del grupo en 50 puntos por encima de la semana anterior), y a ofrecer mutuamente ánimo y apoyo en el juego (p. ej. Ayudar a agarrar la bola) en caso que fuese necesario.

En la situación competitiva, se instruyó a los estudiantes a maximizar su propia puntuación con el fin de superar a la de los otros componentes del grupo, concentrándose cada uno en su propia habilidad bólica.

En la situación individual, se instruyó a maximizar su puntuación individual hasta lograr un criterio preestablecido (mejorar en 10 puntos la puntuación obtenida por él en la semana anterior), concentrándose en mejorar su personal actuación bólica.

Al comienzo del estudio de ocho semanas, se dijo que todos los participantes que serían premiados en función de la mejora conseguida en su actuación, dentro de las condiciones fijadas para su grupo.

Al final del estudio todos los participantes recibieron un premio acorde con su actuación bólica. La instrucción básica para el juego de bolos fue idéntica en los tres grupos y se fue ofreciendo de modo similar a los participantes de las tres situaciones a lo largo del estudio.

La primera variable de interés fue la frecuencia de tres clases de interacciones:

1. Interacciones positivas (p. ej. "dar ánimo antes de lanzar los bolos", "recibir alabanzas después de lanzarlos").
2. Interacciones neutras (p.ej. "comentarios sin afecto", "preguntas sin afecto").
3. Interacciones negativas (p.ej. "ridiculizar", "silbar cuando alguno lo hacía mal").

Se siguió un formato estándar de observación que se iniciaba cuando cada jugador subía a su calle para realizar su turno. En ese momento, utilizando una hoja de registro, los observadores categorizaban todas las interacciones verbales inteligibles entre el jugador y los demás estudiantes de forma continuada hasta que el jugador bajaba de su calle. La segunda y tercera variables de interés fueron sus logros bólicos (puntos) y la atracción interpersonal, valorada mediante evaluación sociométrica.

Los resultados revelaron que el número de interacciones heterogéneas positivas en la situación cooperativa difería significativamente del observado en la condición competitiva o en la individual.

Como media, cada estudiante con síndrome de Down interactuó de forma positiva con sus compañeros no discapacitados 29 veces por hora en la condición cooperativa.

En comparación, hubo una media de 2 interacciones positivas por hora en la situación competitiva y 4 en la individual. Además, en la situación cooperativa los jóvenes con síndrome de Down y los jóvenes sin discapacidad iniciaron en común muchas más interacciones positivas que los participantes de las otras dos situaciones.

En cuanto a los posibles efectos de la estructuración de la interacción sobre las relaciones entre compañeros, los estudiantes sin discapacidad en la situación cooperativa, viendo las fotografías de sus compañeros, clasificaron a los jugadores con síndrome de Down en una posición significativamente más alta que los estudiantes no discapacitados pertenecientes a las otras dos situaciones. Además, los jugadores con síndrome de Down en la situación cooperativa clasificaron a sus compañeros sin discapacidad en una posición significativamente más alta que en las situaciones competitiva o individual. También, los jugadores sin discapacidad en la condición competitiva clasificaron a sus compañeros con síndrome de Down en posición significativamente más alta que a los que estaban en las otras condiciones.

Las puntuaciones de bolos por grupo, no fueron significativamente diferentes entre las tres situaciones; pero como se esperaba, los estudiantes sin discapacidad jugaron considerablemente mejor que los que tenían síndrome de Down, con independencia de la situación del grupo.

En un segundo estudio, Putnam y col. (1989), trabajando en una escuela elemental ordinaria, implicaron 16 estudiantes de 5° grado con retraso mental que provenían de clases especiales (cinco de ellos con síndrome de Down) y a 32 estudiantes de 5° grado originarios de clases ordinarias. La mitad de cada grupo fue asignada aleatoriamente a dos grupos: 1. sin instrucción por parte del maestro sobre habilidades cooperativas (aunque se les daba información sobre las tareas y retroalimentación), y 2) con instrucción por parte del profesor sobre habilidades cooperativas (p.ej., información sobre cómo compartir materiales, participación, comprobar para ver si todos están de acuerdo en las respuestas).

Los estudiantes trabajaron en tríos heterogéneos sobre unidades de ciencias. Por ejemplo, los estudiantes en grupos heterogéneos de tres, experimentaron con objetos de diferentes formas, tamaños, densidades para determinar cuáles flotaban, cuáles se hundían, y por

qué. Se elaboraba un guión y se organizaban estos tipos de actividades de modo que promovieran la cooperación, a base de insistir en la interdependencia positiva y la participación de todos los miembros.

Se observaron las interacciones sociales utilizando una versión modificada del Social Interaction Observation System (Voeltz y col., 1981). Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que recibió instrucción y el que no la recibió en varias de las categorías, incluyendo la categoría cooperativa (p.ej., realizar una actividad con un estudiante que tiene discapacidad). El número de conductas rechazables observadas fue muy bajo en ambas situaciones, no habiendo ningún caso de "comentarios negativos" o de "habladurías" dirigidos hacia los estudiantes con discapacidad.

Investigación sobre estructuración tutorial

Tal como se ha mencionado en la sección anterior, la estructuración cooperativa tiene en cuenta la semejanza de edad entre los compañeros, la promoción de la socialización, el turnarse y la reciprocidad de la interacción, y fomenta que todos los participantes contribuyan en las tareas. Dentro de esta estructura, se trata de que se aproximen las interacciones entre amigos.

En cambio, la estructuración tutorial trata de crear parejas de interacción en las que el compañero sin discapacidad es considerablemente mayor (a veces el doble o más), va orientada a promover una relación vertical con una persona que funciona como tutor y la otra como tutelada, y no crea la expectativa de que se pueda originar un estado de comunicación relativamente igual. Las interacciones dentro de esta estructura se parecen a la enseñanza tradicional (instrucción directa). Además, la estructuración tutorial se ofrece en general de manera vertical, con el fin de aprovechar la ventaja de las diferencias de edad entre los distintos cursos y no dentro de un mismo curso como sería el caso de una estructuración cooperativa. Por ejemplo, los estudiantes sin discapacidad de 8° pueden ser tutores de estudiantes con síndrome de Down de 3°.

Cooke y col. (1982) integraron a Claire, una niña con síndrome de Down de 7 años, en una clase de primer curso como participante en un amplio programa de tutorías por parte de compañeros dentro de una escuela elemental ordinaria.

Una compañera de clase de 1° (Maryann) fue seleccionada como tutora. Las sesiones diarias de tutoría constaron de tres componentes: reunión de tutores, práctica, y comprobación, todo ello en unos 30 minutos al día, para un total de 89 sesiones de tutoría en un período de cinco meses.

El comienzo de cada sesión de tutoría, Maryann cogía la carpeta de Claire que contenía palabras para Claire sacadas de la lista de lectura por visión de palabras de Dolch (1955). Cada grupo de tutores, compuesto de tres o cuatro tutores, se reunía durante 5 minutos en los que Maryann leía en voz alta las palabras que Claire tenía que aprender. Si Maryann leía correctamente, los miembros del grupo la reforzaban con la palabra "sí". Si Maryann pronunciaba alguna de las palabras incorrectamente, las otras tutoras trataban de enseñarle la pronunciación correcta. Si el grupo tenía un problema, los miembros levantaban el brazo para pedir ayuda al maestro.

Tras la reunión, Claire y Maryann se sentaban juntas en el suelo y Maryann presentaba un juego de cartas con las palabras, tantas como el tiempo lo permitiera, utilizando un procedimiento de corrección estándar si Claire cometía una equivocación (p.ej. "intenta de nuevo"), seguida de modelado de la palabra si Claire seguía sin responder correctamente (p.ej., "di amarillo"). Se animó también a las tutoras a que utilizaran la alabanza social de manera intermitente.

Al concluir la sesión práctica de cinco minutos, se examinó a Claire sobre el conjunto de palabras que había practicado, mientras Maryann indicaba que había acertado cada palabra colocándola encima de una pegatina con una gran cara sonriente, o que se había equivocado colocando esa palabra sobre una gran X.

Al cabo del período de cinco meses, los aciertos de Claire para el reconocimiento visual de palabras aumentó de forma significativa: de 4 palabras reconocidas correctamente antes del test, subió a 77 después del test. Además, Maryann, la tutora de Claire, también incrementó su capacidad de reconocimiento visual de palabras, con una mejoría significativa.

Este ejemplo es una pequeña variante de la estructura tutorial ya que tutora y tutelada tenían una edad aproximadamente igual. El siguiente ejemplo utiliza una técnica tutorial más típica por cuanto el tutor es bastante mayor que el tutelado.

Martella y col. (1995) evaluaron el impacto de formar a compañeros sin discapacidad para ayudar a Dan, un chico de 14 años con síndrome de Down, discapacidad intelectual severa y conducta hiperactiva.

Dan tenía que recibir formación por parte de dos compañeros que estaban en bachillerato superior, a los que se les había entrenado para que le dijeran frases de alabanza específica (p. Ej., "¡Dan, qué bien lo has hecho! Has conseguido decir la palabra 'azul'", y para que disminuyeran las frases negativas (p. Ej., "No, eso está mal, Dan. Te lo estás imaginando"). Y al mismo tiempo se les sugerían frases alternativas que sustituyeran a las negativas (p. Ej., "Ha sido un buen intento, Dan. La palabra es 'azul'").

Los resultados demostraron que los tutores aprendieron a dar órdenes apropiadas y a alabar correctamente y a reducir sus juicios negativos. Pero lo más importantes, como efecto colateral del programa de formación, fue que disminuyeron las verbalizaciones inapropiadas de Dan, las patadas y otras conductas de rechazo, mientras que aumentó su aceptación a las diversas propuestas. Este es un resultado típico de la investigación sobre intervención de la comunicación en situaciones de conducta inapropiada (Reichle y Wacker, 1993). Conforme los participantes incrementan el uso de una comunicación más aceptable, disminuyen las formas de comunicación menos aceptables.

En resumen, mirando con perspectiva los cuatro estudios presentados en esta sección, se comprueba que fue tomando forma un aumento importante y sustancial en las habilidades comunicativas verbales, no verbales y sociales por parte de los alumnos con síndrome de Down, gracias a la aplicación de la estructuración cooperativa y tutorial.

Es también importante el cambio positivo en conductas y actitudes por parte de los participantes sin discapacidad, a través de su interacción con los compañeros con síndrome de Down. Una vez dicho esto, ¿cómo pueden los maestros seguir aumentando y ampliando los beneficios que reportan estas estructuras comunicativas en su clase de integración?

Aumento y ampliación de los beneficios que reportan las interacciones comunicativas de estudiante a estudiante, en un ambiente de integración.

Es posible aumentar el crecimiento de la comunicación interpersonal de un niño con síndrome de Down, conseguido gracias a las interacciones estructuradas cooperativa o tutorial, siempre que el maestro se esfuerce por reforzar las habilidades de comunicación verbal, no verbal y social. Lo que sigue a continuación es una lista de sugerencias obtenidas de la bibliografía que trata de los métodos de estructuración del ambiente de integración, incluida la propuesta de instrucción.

Reforzar la "inmersión" de las habilidades de los estudiantes con síndrome de Down, para conseguir mejores interacciones de comunicación en un ambiente de integración.

Buckley (1995) se propuso mejorar las habilidades lingüísticas de un grupo de adolescentes con síndrome de Down que no eran lectores. Los estudiantes repetían las frases que el maestro les presentaba verbalmente. Los estudiantes a los que se les daba tarjetas con dibujo con las frases impresas en ellas lo hicieron mejor que los estudiantes a los que sólo se les presentaba los dibujos. Aprendieron mucho más rápidamente con las frases impresas. Las frases sirvieron de apoyos visuales para su dificultad en la memoria auditiva a corto plazo.

En el mismo sentido, Meyers (1994) describe que con el uso de un ordenador "parlante", los niños con síndrome de Down pueden saltarse la dificultad que con frecuencia experimentan para decodificar textos escritos. De hecho, en uno de sus estudios ayudó a adolescentes con síndrome de Down a que aprendieran a decir frases mediante el uso de la capacidad de emisión hablada del ordenador. Y lo que es más notable, tras 10 sesiones de ordenador, los estudiantes con síndrome de Down mejoraron también su escritura, utilizando tres veces más frases gramaticales espontáneas que en la producción basal.

Puede aprovecharse la relativamente buena capacidad gestual de los niños con síndrome de Down en la forma de "comunicación total", que combina los signos manuales o los gestos con el habla (Freeman y Hodapp, 2000), sirviendo de modelos los maestros o sus compañeros sin discapacidad. Cuando se desea una comunicación eficaz, pueden ser necesarios los instrumentos de tipo aumentativo. En el caso de un estudiante con aptitud para aprender signos, puede utilizarse un intérprete en la clase. En el caso de un estudiante que aprende fácilmente gestos o pantomimas, el maestro y los compañeros pueden adaptar un sistema de comunicación que atienda a las necesidades del estudiante. Se sabe que el uso de instrumentos de tipo aumentativo estimula el desarrollo verbal (Miller y col., 1995).

La comunicación socialmente apropiada, un área que plantea problemas en un número elevado de alumnos con síndrome de Down, ha de ser abordada en términos didácticos con el uso de métodos conductuales (Cuskelly y Jun, 1997). Por ejemplo, el controlar la complejidad de una tarea reduce la frustración al concentrarla en los aspectos más importantes que tengan que aprenderse y reducir otros aspectos (p. ej., una tarea de redacción escrita que es dictada al estudiante para evitar la frustración del deletreo y la puntuación). El uso de procedimientos de aprendizaje sin errores reduce también la frustración al reducir las equivocaciones. Parece, además, que este procedimiento resulta particularmente importante para enseñar material nuevo a estudiantes con síndrome de Down (p. ej., tareas de aprendizaje discriminativo) (Duffy y Wishart, 1997; 1998). Estos estudiantes aprenden, retienen y utilizan la información de modo más preciso. Para profundizar en este tema recomendamos los libros de Nadel y Rosenthal (1995) y Pueschel y Sustrova (1997).

Profundizar en el "canal" de la integración

Habiendo señalado anteriormente en este artículo lo que los maestros pueden hacer para mejorar el microambiente del contexto integrador mediante sesiones estructuradas de interacción entre un estudiante y otro, se puede hacer mucho más también para mejorar el macroambiente - el clima/medio/organización - del propio marco de integración.

Para ilustrar cómo puede tomar forma esta posibilidad, veamos el artículo de Kliever (1998) que aplicó un enfoque etnológico para estudiar las experiencias de alfabetización en la escuela de 10 alumnos con síndrome de Down ubicados en 12 clases, a lo largo de un período de dos años.

Tras haber entrevistado extensamente a los maestros y haber generado abundantes notas de campo basadas en observaciones de los participantes, llegó a las siguientes conclusiones en relación con la alfabetización.

En primer lugar, concluyó que existían de manera evidente dos amplias interpretaciones sobre la alfabetización en los ambientes de las clases.

La primera interpretación concebía a la alfabetización como el cable de un currículo lineal que exige que el estudiante dé su conformidad a una secuencia objetivamente identificable de habilidades o de conceptos.

La otra interpretación concebía a la alfabetización como la construcción de significados en una red o malla de relaciones en evolución, que conecta a los estudiantes, a los maestros y hasta al material de la clase.

Esta segunda interpretación era la que parecía ventajosa para los estudiantes con síndrome de Down porque se veían formar parte de esa red de relaciones que se iban elaborando, en donde se veían reconocidos como usuarios de símbolos, en donde el lenguaje escrito era reconocido como una herramienta simbólica útil para favorecer la relación de estudiante a estudiante. Por ejemplo, un escolar con síndrome de Down de nueve años que asistía a una clase de segundo grado en régimen de integración y tenía discapacidad de grado moderado había sido enseñado por su maestro a usar un teclado del ordenador con fines de comunicación expresiva. Cuando surgió una discusión con un compañero sin discapacidad, él se defendió de que no había cometido falta, no mediante el uso de comunicación verbal sino utilizando el teclado del ordenador para escribir las palabras de su defensa que salieron en la pantalla.

Kliever termina su artículo citando otro de Cunningham y Allington (1994): "Los niños que consiguen alfabetizarse contemplan la lectura y la escritura como auténticas actividades gracias a las cuales obtienen información y disfrute, y mediante las cuales pueden comunicarse con los demás". (p. 21).

La importancia de ver a la comunicación como una constelación muy extensa e interrelacionada de procesos y habilidades tiene poderosas consecuencias para los estudiantes con síndrome de Down. Esto queda resaltado de un modo preciso en el estudio de Kliever.

En cuanto a si todo profesor querría (o podría) manejar una clase de integración de la manera que (el llama "Enseñanza de significados en un conjunto evolutivo de relaciones..." sobre una base progresiva, es una decisión profesional que deja abierta.

No obstante, un maestro que no usa extensamente este modo de abordar la comunicación de manera global, puede intentar usarlo durante espacios cortos del tiempo dedicado al lenguaje. Si beneficia al alumno con síndrome de Down, puede aumentar el tiempo dedicado a esta actividad.

Los profesores han utilizado también las artes dramáticas, otra actividad interactiva de la clase, en sus lecciones de lenguaje para favorecer el contenido creativo y promover la escritura del estudiante a través de una conexión con la vida real. Ejemplo de ello es una serie de estudios (Rynders y col., 1993) que se centran en las artes dramáticas como vehículo de aumento de las interacciones comunicativas.

Miller y col. (1993) compararon los patrones de interacción de dos agrupaciones integradas de estudiantes de escuela elemental sacadas de dos clases ordinarias de 5 grado, con dos clases de educación especial para estudiantes de la misma edad con discapacidad intelectual.

Una de las agrupaciones integradas participaba en actividades de sociodrama cooperativo; el segundo grupo participaba en juegos cooperativos.

La intervención de sociodrama cooperativa consistía en ejercicios improvisados de actuaciones, diseñadas por Spolin (1983), recogidas directamente de su libro "Improvisation for the Drama".

La intervención de juegos cooperativos estaba sacada de los juegos que aparecen en "The Cooperative Sports and Games Book" (Orlick, 1978), un compendio de juegos para interior y exterior, para niños en edad escolar.

Un ejemplo que se utilizó para promover el sociodrama cooperativo consistió en colocar a los individuos de un grupo pequeño para que se pasaran la pelota, haciendo ver qué pasaría si la pelota se convirtiera en "viscosa", "caliente", "muy pesada", etc.

Un ejemplo de juego cooperativo fue dividir los grupos en dos equipos de relevos. Cada equipo recibía una pelota grande que había que llevar en forma cooperativa por dos jugadores en un modo típico de carrera de relevos.

Los resultados demostraron que los niños sin discapacidad contaban con los que tenían discapacidad de manera significativamente más frecuente en el grupo de drama cooperativo que en el grupo de juegos cooperativos. Lo mismo ocurrió en la frecuencia con la que los niños con discapacidad contaban con los que no la tenían, aunque en este caso la diferencia entre drama y juego cooperativo no fue significativa.

Durante el estudio sobrevino un suceso inesperado que nos iluminó sobre el rico potencial comunicativo del sociodrama cooperativo. El grupo de sociodrama cooperativo integrado había recibido instrucciones para crear un terreno de juego imaginario, para después "jugar" en él.

En medio del escenario del colegio, sólo tenían unas pocas sillas y pequeños elevadores neumáticos de forma triangular con los que podían hacer algo.

Jay, un estudiante sin discapacidad, cogió uno de los elevadores, lo tumbó de costado, se subió en él, y se deslizó por la rampa resultante.

Chris, un compañero de su misma edad que tenía discapacidad intelectual y motriz seria, estaba de pie junto a él observándolo.

Espontáneamente, Jay invitó a Chris a disfrutar del tobogán con él. Al darse cuenta de que Chris no podría subirse al elevador por su cuenta, arrió una silla y ayudó a Chris a trasladarse de la silla al elevador y deslizarse por la rampa.

El aspecto de placer en la cara de Chris habló de sobra por esta forma de interacción cooperativa. Esa interacción ofreció a Chris la oportunidad de hacer algo que hubiese sido muy improbable en una clase con segregación.

¿No es esta riqueza de intercambio de lo que realmente se trata en el sistema de integración? Las habilidades simbólicas de orden superior, como fueron las empleadas por Chris y Jay, son sólo una parte de lo que se puede prever y conseguir.

Conclusión

Los alumnos con síndrome de Down lo harán mucho mejor en un ambiente de integración si se estructuran de manera deliberada las interacciones de comunicación, como son el aprendizaje cooperativo y las tutorías por compañeros. Se puede utilizar una estructuración deliberada del ambiente de integración simultáneamente con la impartición de la enseñanza ordinaria, con el fin de incrementar el crecimiento comunicativo de los estudiantes con síndrome de Down (p. ej., uso simultáneo de tutoría por compañeros con aprendizaje visual de palabras, o aprendizaje cooperativo en grupos de repaso de cálculo en casa).

Crear una clase de integración que utilice todo el potencial interactivo de sus participantes no deja de tener dificultades: algunos estudiantes con síndrome de Down mostrarán terquedad y casi todos tendrán dificultades de comunicación verbal. En cambio, algunas de las técnicas de estructuración deliberada pueden reducir los puntos débiles y aprovechar mejor los puntos fuertes (p. ej., su aptitud para la comunicación no verbal y su personalidad agradable acompañada de sus serios esfuerzos).

Además, el maestro puede hacer uso de personal de apoyo como son el maestro de educación especial, un paraprofesional, un logopeda, que habrán de estar disponibles para la colaboración, apoyando de forma creativa el programa del maestro.

Cuando los alumnos con síndrome de Down y sus compañeros de clase sin discapacidad no marchan a la deriva en el curso de la corriente de la integración, es debido en gran medida a la capacidad del maestro para manejar el timón, y para estructurar con éxito las interacciones de comunicación y el ambiente en el que la integración se encuentra organizada.

Bibliografía

- Achenbach J., Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile. Cincinnati: Queen City Printers. 1983
- Buckle S. Teaching children with Down Syndrome to read and write. En Nadel L, Rosenthal D, eds. Down Syndrome Living and Learning in the Community. New York, Wiley Liss 1995
- Carr J., Annotation: Long-term outcome for people with Down's syndrome. J Child Psychol Psychiat 1994; 35(3); 425-439.
- Cooke N, Heron T, Heward W, Test D. Integrating a Down's syndrome child in a classwide peer tutoring system; A case report. Ment Retard 1983; 20(1): 22-25.
- Cunningham D, Allington R. Classrooms that Work; They Can All Read and Write. New York, Harper Collins College 1994.
- Cuskelly M, Gunn P. Behavior concerns. En Pueschel SM, Sustrova M, eds. Adolescents with Down Syndrome: Toward a More Fulfilling Life. Baltimore, Paul H Brookes Pub Co 1997, p 111-127.

- Dolch E. *Methods in Reading*. Champaign, Ill, Garrand Press 1955.
- Dykens E, Hodapp R, Evans D. Profiles and development of adaptive behaviors in children with Down syndrome. *Amm J Ment Retard* 1994; 98(5): 580-587
- Duffy L, Wishart J. A comparison of two procedures for teaching discrimination skills to Down's syndrome and non-handicapped children. *Br J Educ Psychol* 1988; 57(3): 265-278
- Duffy L, Wishart J. The stability and transferability of errorless learning in children with Down's syndrome. *Down Syndrome: Research Practice* 1997; 2(2): 51-58
- Fowler A, Doherty, Boynton L. The basis of reading skill in young adults with Down Syndrome. En Nadel L. Rosenthal D, eds. *Down Syndrome Living and Learning in the Community*. New York, Wiley Liss 1995.
- Franco F, Wishart J. Use of pointing and other gestures by young children with Down syndrome. *Am J Ment Retard* 1995; 100(2): 160-182.
- Freeman S, Hodapp R. Educating children with Down syndrome: Linking behavioral characteristics to promising intervention strategies. *Down Syndrome Quart* 2000; 5(1): 1-9.
- Johnson D, Johnson R. Classroom learning structure and attitudes toward handicapped students in mainstream settings: A theoretical model and research evidence. En Jones R, ed. *Special Education in Transition: Attitudes Toward the Handicapped*. ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children: The Council for Exceptional Children 1984, p.118-143.
- Kliever C. Citizenship in the literate community: An ethnography of children with Down syndrome and the written word. *Except Children* 1998; 64(2): 167-180.
- Laws G, Taylor M, Bennie S, Buckley S. Classroom behavior, language competence, and acceptance of children with Down syndrome by their mainstream peers. *Down Syndrome, Research Practice* 1996; 4(3): 100-109.
- Martella R, Marchand-Martella N, Young K, Macfarlane C. Determining the collateral effects of peer tutor training on a student with severe disabilities. *Behavior Modification* 1995; 19(2): 170-191.
- Miller H, Rynders J, Schleien S. Drama: A medium to enhance the social interaction of students with and without mental retardation. *Ment Retard* 1993; 31(4): 228-233.
- Miller J, Leddy M, Miolo G, Sedey A. The development of early language skills in children with Down Syndrome. En Nadel L. Rosenthal D, eds. *Down Syndrome Living and Learning in the Community*. New York. Wiley Liss 1995, p. 115-120.
- Minneapolis Star-Tribune, April 12. 2000.
- Myers L. Teach me my language: Using technology to teach spoken and written language. *Proc. Nat Down Syndrome Cong. 22nd Annual Convention*, 1994.
- Nadel L, Rosenthal D, eds. *Down Syndrome Living and Learning in the Community*. New York, Wiley Liss 1995.
- Orlick T. *The Cooperative Sports and Games Book*, New York, Pantheon 1978.
- Pueschel SM, Bernier J, Pezullo A. Behavioral observations in children with Down's syndrome. *J Ment Defic Res* 1991; 35:502-511.
- Pueschel SM, Sustrova M, eds. *Adolescents with Down Syndrome: Toward a More Fulfilling Life*. Baltimore, Paul H. Brookes Pub Co 1997.
- Putnam J, Rynders J, Johnson R, Johnson D. Effects of Collaborative skill instruction on promoting positive interpersonal interactions between moderately-severely mentally handicapped and nonhandicapped children. *Except Children* 1989;55: 550-557.
- Reichle J, Wacker D. *Communicative alternatives to challenging behavior: Integrating functional assessment and intervention strategies*. Baltimore. Paul H Brookes Pub Co 1993.
- Roizen N. Hearing loss in children with Down syndrome: A review. *Down Syndrome Quart* 1997; 2(4): 1-4.
- Rondal JA. *Exceptional language development on Down syndrome*. Cambridge (England), Cambridge Univ Press 1995.
- Rynders J. Looking back, looking ahead. En Rynders J, Horrobin M, eds. *Down Syndrome, Birth to Adulthood: Giving Families an EDGE*. Denver, Love Publ Co 1996, p 257-279.
- Rynders J, Johnson R, Johnson D, Schmidt B. Producing positive interaction among Down syndrome and non-handicapped teenagers through cooperative goal structuring. *Am J Ment Defic* 1980; 85(3): 268-273.
- Rynders J, Schleien S, Meyer L, Vandercook T, Mustonen T, Colond J, Olson K. Improving integration outcomes for children with and without severe disabilities through cooperatively structures recreation activities; A synthesis of research *J Spec Educat* 1993; 26(4):386-407.
- Sarimski K. Effects of etiology and cognitive ability on observational learning of retarded children. *Int J Rehabil Res* 1982; 5(1): 75-78.
- Sigman M, Ruskin E. Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society For Research in Child Development* 1999, 64.
- Spolin V, *Improvisation for the Theater*. Chicago, Northwestern Univ Press 1963.
- Voeltz L, Kishi G, Brennan J. *The Social Interaction Observation System (SIOS)*. Honolulu, Univ Hawaii 1981.
- Wishart J, Manning G. Trainee teachers' attitudes to inclusive education for children with Down syndrome. *J. Intellect Disbil Res* 1996;40(1): 56-65

Aspectos sobre el Aprendizaje Cooperativo

Fuente original: Integration Strategies for Students with Handicaps, R. Gaylord-Ross (recopilación), 1989.
Tomado del capítulo: "Cooperative Learning and Mainstreaming" (pag. 237-239), por J. Davis y R. Johnson.
Investigado y traducido por F. Straetger
Publicado en el boletín informativo "Paso a Paso", Vol. 3. No.5 Sept./Oct. 93

Sumario:

El modelo de aprendizaje cooperativo es una estrategia para lograr incorporar a estudiantes de diversos niveles y habilidades dentro de un mismo salón.

El trabajo en grupo o en equipo se torna de vital importancia dentro de este enfoque pedagógico. Como todo modelo, debe tomarse como una guía e irse implementando con flexibilidad, ajustándose y modificándose en forma continua para lograr el mayor beneficio. Se hace evidente que en toda actividad social el trabajo en equipo toma gran relevancia. Este enfoque facilita el aprendizaje no solo en áreas netamente académicas sino que conlleva a que el alumno se adiestre en la colaboración con sus pares en la ejecución de cualquier proyecto y en la toma de responsabilidad ante compañeros y supervisores.

Para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo el docente debe considerar los siguientes pasos para la planificación, estructuración y manejo de las actividades.

- 1- Especificar los objetivos de la clase o tema a tratar.
- 2- Establecer con prioridad la forma en que se conformarán los grupos de trabajo.
- 3- Explicar con claridad a los alumnos la actividad de aprendizaje que se persigue y la interrelación grupal deseada.
- 4- Supervisar en forma continua la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir para enseñar destrezas de colaboración y asistir en el aprendizaje académico cuando surja la necesidad.
- 5- Evaluar los logros de los estudiantes y participar en la discusión del grupo sobre la forma en que colaboraron.

Se enseña a los niños a solicitar ayuda a sus compañeros. Asimismo a manejar el "feedback" como herramienta de refuerzo y apoyo. Se espera que interactúen entre sí, que compartan ideas y materiales, apoyo y alegría en los logros académicos de unos y otros, que elaboren y expresen conceptos y estrategias aprendidas. La evaluación participativa es el sistema recomendado.

A continuación, consideraciones sobre los puntos referidos anteriormente:

1. Sobre los Objetivos.

1.1 Considerar dos tipos de objetivos:

el objetivo académico específico, de acuerdo al nivel de los estudiantes y al nivel de instrucción.

el objetivo relacionado a las destrezas cooperativas detallando qué aspectos de la relación interpersonal y de pequeño grupo se van a enfatizar en la lección. Es necesario especificar el aspecto de cooperación como un objetivo más del proceso de aprendizaje.

2. Sobre los Grupos:

2.1 ¿Cuántos integrantes?

Preferiblemente pocos, entre 2 y 6, para asegurar que todos tengan la oportunidad de participar activamente.

Cuando los integrantes no tienen experiencia en trabajo cooperativo, el tiempo es corto o los materiales escasos, el grupo debe ser de 2 ó 3.

2.2 Composición del grupo: ¿homogéneo o heterogéneo?*

*criterio basado en nivel de habilidad, sexo, condiciones socio-económicas, entre otros factores.

Cuando se trabaja sobre una destreza específica (eje. en el área de matemática; la multiplicación) se recomienda grupos homogéneos.

Cuando se trabaja en objetivos relacionados con la solución de problemas y/o aprendizaje de conceptos básicos, los grupos heterogéneos son más adecuados. Cuando el maestro tenga dudas, se recomienda establecer grupos heterogéneos. La selección al azar puede resultar efectiva.

2.3 ¿Por cuánto tiempo se mantendrá un mismo equipo?

Variable: durante un día, durante la elaboración de un proyecto, durante la mitad del año escolar, durante todo el año. Usualmente, se recomienda rotarlos cada 2 ó 3 semanas.

Otros factores:

Adecuación del salón: durante el trabajo grupal, los miembros del grupo deben estar sentados lo suficientemente cerca como para poder compartir ideas y materiales en voz baja y mantener contacto visual. En general se recomienda en forma de círculo. El maestro debe poder desplazarse cómodamente entre los grupos.

Material de trabajo: Deberá ser distribuido de forma que cada estudiante tenga parte de lo necesario para completar la tarea, teniendo claro que es una labor de "uno con todos y todos con uno" o "nos hundimos o nos salvamos juntos." Puede distribuirse un paquete de materiales por grupo, repartiéndolo para que cada miembro tenga una parte.

Ejemplo del método de trabajo grupal cooperativo:

Teniendo el objetivo del proyecto claro, subdividir el aprendizaje asegurando asignar a cada estudiante una tarea individual comprendida dentro del aprendizaje, haciéndole tomar conciencia de que él será el responsable dentro de su equipo por determinado aspecto, es decir, "el experto" en esa área.

Surgen entonces posibilidades de fomentar colaboración entre los "expertos" de diferentes grupos para conversar acerca de la mejor manera de enseñar su área de especialidad a los otros compañeros (similar a un encuentro entre "colegas"). Se estimulará igualmente a que los grupos se reúnan y que los miembros de un grupo enseñen su área de investigación a los miembros del otro grupo de forma que todos los estudiantes aprendan sobre la materia asignada.

Asignación de roles: la interrelación cooperativa puede también desarrollarse a través de la asignación de roles complementarios y de interconexión entre los miembros del grupo. Por eje. el encargado de elaborar el resumen del tema; el que se asegurará que todos los miembros puedan explicar cómo llegaron a una conclusión; el que corregirá errores en la presentación final del trabajo del equipo. La asignación de tales roles a los estudiantes es un método efectivo de enseñarles destrezas cooperativas y estimular interdependencia.

Socios en el aprendizaje...aprendiendo y trabajando juntos

Fuente: "Peer Education Partners, A program for Learning and Working Together,"

Autores: L. Fulton, C. LeRoy, M. L. Pinchney, T. Weekley

Teaching Exceptional Children, Verano 1994. Publicado en Paso a Paso Vol. 11 No. 2

El Programa Educativo entre Pares (PEP) promueve beneficios mutuos a los estudiantes, a medida que aprenden, trabajan y juegan juntos. Los maestros, los padres y los alumnos que han participado en este programa opinan que han ganado en aspectos sociales, académicos y de vocación laboral. De mayor relevancia aún, los participantes han desarrollado actitudes positivas sobre si mismos y hacia los demás, haciéndose esto evidente en el entorno familiar, escolar y comunitario.

Características generales del Programa:

El PEP se diseñó originalmente como un esfuerzo de educación especial. Sin embargo, el enfoque del programa cambió en corto plazo durante la etapa de su desarrollo, determinándose la necesidad de hacer énfasis en los beneficios académicos, sociales y vocacionales para todos los alumnos. El período de desarrollo e implementación del programa tuvo lugar durante el año escolar 88-89.

¿Cómo se "monta" un programa PEP?...Se detallan los pasos...

- Obtener apoyo por parte del personal administrativo del plantel. Conducir una sesión informativa introductoria ilustrando el programa.
- Identificar un docente como coordinador del programa.
- Promover un día de sensibilización a nivel del plantel. Entre las actividades: visitas a las clases por parte de alumnos con necesidades educativas especiales, un concurso de carteleros sobre un tema apropiado, proyección de películas ilustrativas de personas con n.e. en entornos normalizados.
- El personal de educación especial deberá redactar perfiles específicos de trabajo a ser utilizados para reclutar alumnos voluntarios, colocándolos en sitios visibles. Entre las oportunas de empleo: Compañero de Lectura; Compañero de Arte; Amigo del Recreo; Amigo de Biblioteca; Compañero de Computación; Compañero para salidas a la Comunidad; Ayudante en Matemática.
- Proporcionar a los docentes planillas de solicitud de empleo. Los alumnos interesados deberán completarlas y entregarlas, haciéndolas firmar por sus padres, maestros y la dirección.
- Entrevistar a los aplicantes para las diversas vacantes. Proporcionarles feedback constructivo con relación a las entrevistas y sus habilidades.
- Luego de evaluar las entrevistas y las recomendaciones de los maestros, contratar a quienes participarán como líderes (tutores) del PEP durante las próximas 6 semanas.
- Conducir sesiones semanales de entrenamiento PEP durante 4 semanas. Entre los componentes del entrenamiento: procedimientos, registros, expectativas y reportes; destrezas laborales; terminología, técnicas específicas y manejo conductual; mantenimiento de un registro en forma de diario.
- Establecer el horario para los alumnos contratados, luego de consultar con los maestros y los alumnos. Los trabajos de tutoría implican un compromiso para el alumno de sesiones de 30 minutos diarios durante tres ó cinco días a la semana, por seis semanas. Los alumnos se reúnen con el maestro coordinador en forma semanal para comentar sobre la evolución del caso (éxitos y áreas en que se necesita mejorar).
- Finalizadas las seis semanas, conducir una encuesta post-PEP entre los involucrados (docentes, maestros, padres y alumnos). Ofrecerle la oportunidad de volver a inscribirse a los alumnos interesados en continuar como tutores en el programa.
- Organizar una actividad social para los muchachos y ofrecerles un reconocimiento en una ceremonia de premiación por liderazgo y éxitos laborales.
- Asegurarse de que los maestros y los padres completen las encuestas para aumentar la participación y lograr perfeccionar el programa mediante este input.

Algunos beneficios...

- Los alumnos participantes se benefician en lo académico y lo social, tanto los tutores como los alumnos con n.e.e. Además, programas de apoyo entre pares de diferentes edades, como el PEP, representan un medio de optimizar los recursos disponibles.
- Algunos investigadores opinan que estos programas resultan de mayor efectividad a nivel de costos y a la vez evidencian mayor éxito en cuanto a trabajar destrezas académicas con relación a otras alternativas, tales como reducción del tamaño de las clases o un aumento en el tiempo de instrucción.
- Mientras se encuentran en funciones laborales, los compañeros aprenden o mejoran sus aptitudes vocacionales. Por ejemplo, puntualidad, dependabilidad, iniciativa propia, habilidades de resolución de problemas, liderazgo y evaluación de tareas. Asimismo, desarrollan confianza en si mismos como líderes entre sus pares.
- Esta actividad de reclutamiento con fines laborales ha mostrado ser altamente motivante para los alumnos tutores. Los alumnos con n.e.e. se han mostrado igualmente entusiasmados, reportándose un incremento en su motivación ante el contacto con sus compañeros sin n.e.e. en actividades de aprendizaje.
- Los alumnos en el PEP tienden a adoptar actitudes positivas con relación a las personas con discapacidad, observándose cambios positivos en cuanto a las expectativas y las actitudes de los líderes con relación a sus compañeros con n.e.e. La interacción a corto plazo podría extenderse a futuro a entornos comunitarios y laborales.
- El programa obtuvo un 100% de aprobación por parte de los padres, tanto los de los líderes como los de los muchachos especiales. Todos manifestaron su deseo que sus hijos continuaran participando.

Técnicas del Buen Tutor

Fuentes: Peer Buddy Manual. Metropolitan Nashville Peer Buddy Program.
Department of Special Education. Peabody College.
Vanderbilt University (Tennessee, EE.UU.)

- Sé positivo, no negativo. Ponte en el lugar de tu compañero. Si lo halagas con sinceridad, tendrás mejores resultados que si lo criticas o lo avergüenzas.
- Sé amable y comprensivo. Esto incluye comenzar y finalizar la lección a tiempo; prestarle atención a los comentarios personales de tu compañero.
- No te olvides ponerle humor al asunto. Haz la sesión amena. No tengas pena de admitir una equivocación o admitir que desconoces sobre algo. Pueden llegar a aprender juntos.
- Ten paciencia. Todos tenemos conocimientos y experiencias, aún cuando no provengan de una educación formal. Te tocará a ti estimular a tu compañero a continuar. Coméntale sobre el progreso logrado y anota lo que se ha aprendido.
- Sé flexible. No pienses que porque empezaste con un método deberá ser siempre así. Trata de averiguar cómo es que tu amigo aprende mejor. Quizás necesite ahora alguna información que estaba planificada para más adelante. Quizás necesite una tarea más compleja o tal vez otra estrategia. Recuerda que las personas aprenden de diversas formas. Tienes a tu alcance varios recursos. Dependerá de ti determinar lo que mejor funcione.
- Asegúrate que cada lección no sólo contenga trabajo estimulante para tu compañero pero que también contenga algo que resulte agradable y que él pueda lograr con éxito.
- Tu compañero de estudio debe comprender bien lo que tiene que hacer. Cuidate de no decir demasiado. Limitate a decir sólo lo suficiente para aclarar las cosas y permítele un tiempo para hacerte preguntas. Déjalo practicar antes de pedirle que trabaje en forma independiente.
- Permítele participar, no sólo escuchar. Permítele corregir sus propios trabajos para que se dé cuenta de lo que le cuesta más y se debe reforzar.
- Tú estás sirviendo de guía para que tu compañero aprenda a ser independiente en sus hábitos de estudio. Todos tus esfuerzos deben dirigirse en ese sentido. Debes alegrarte cuando él te señale que algo no está funcionando. Eso significa que ya está analizando sus propias necesidades de aprendizaje.
- Revisa para asegurarte que se hayan retenido los conocimientos. Permite suficiente tiempo de práctica para afianzar el conocimiento, sin llegar al agotamiento.
- Mantente alerta con relación a otros problemas que pueden requerir atención especial, por ejemplo dificultades visuales o auditivas.

Reglas de Oro para el Tutor

Fuentes: Peer Buddy Manual. Metropolitan Nashville Peer Buddy Program.
Department of Special Education. Peabody College.
Vanderbilt University (Tennessee, EE.UU.)

- Primero, compórtate como un amigo; luego, como tutor y nunca como el maestro.
- Esfuérzate por conocer a tu amigo (nombrémoslo "Sam"...). Averigua sus gustos e intereses.
- Mantente en contacto con Sam. No sólo durante el tiempo de la propia tutoría, sino en el pasillo, a la hora de almorzar, en el transporte. Si Sam te cuenta: No puedo venir hoy a estudiar. Mi Tía Matilde se cayó por un barranco, se fracturó el dedo gordo y vamos a visitarla. ¿Qué deberás preguntarle cuando lo vuelvas a ver? (¿Cómo está el dedo gordo de Tía Matilde hoy?)
- Ten paciencia con Sam. Es posible y probable que tu compañero no reaccione tan rápido como tú o que se le dificulte aprender. Es posible que se muestre distraído debido a otros problemas en su vida. Puede resultarte difícil ser paciente pero valdrá la pena y tu propio carácter se verá fortalecido.
- Aprende a ser positivo. Señálale a Sam lo que sí ha hecho bien. Si se equivoca, dile: Intentémoslo otra vez, sin mencionar que lo hizo mal. Cuando lo haga bien, ¡felicitalo! Ya Sam está cansado de escuchar comentarios negativos. El refuerzo positivo ayudará a tu compañero a sentirse mejor - Yo puedo se convertirá en ¡Lo hice! Por el contrario, Puedo fallar suele convertirse en Fallé.

Demuéstrale a Sam que él te importa. Tu amigo necesitará creer que él es importante para ti antes de interesarse en lo que puedes enseñarle. Tu éxito como tutor no dependerá tanto en tus conocimientos como en cuánto te importe la relación con tu compañero.

Modelo de carta de autorización dirigida a los representantes de los tutores

Estimado Representante,

Su hijo se ha prestado como Tutor para otro alumno en nuestra escuela. Esto requerirá que su hijo pase algún tiempo fuera de su salón para poder servir de tutor a un alumno de un grado inferior. El alumno que recibirá la tutoría podría tener necesidades especiales.

El programa de Tutoría entre Pares es novedoso este año. Según la opinión de muchos expertos, este tipo de programa puede contribuir a que su representado se sienta más exitoso y aumente su autoconfianza en cuanto a su propio nivel de conocimiento. También beneficiará al niño más pequeño quien podrá mejorar sus destrezas académicas. Con frecuencia resulta más divertido y menos estresante recibir ayuda de un compañero mayor.

Las personas señaladas arriba han accedido al siguiente horario para el programa de Tutoría:

Los alumnos que acepten servir de voluntarios para el programa de Tutoría deberán firmar el contrato **Deberes y Responsabilidades del Tutor** (ver anexo). Su hijo ha sido seleccionado como modelo para otro niño, tanto en lo conductual como en lo académico. El Tutor solo podrá colaborar con el alumno durante un período de 9 semanas consecutivas.

Próximo al término de este período, su hijo entrenará a un tutor de reemplazo ofreciendo a su representado la oportunidad no sólo de servir como tutor sino de adquirir destrezas necesarias para tener éxito en la vida, por ejemplo, mostrando paciencia, responsabilidad y manifestando interés por el prójimo.

Si Ud. está de acuerdo con lo que se ha señalado, rogamos firmar esta carta y devolverla al colegio. Si tuviese Ud. alguna pregunta, rogamos contactarnos. Valoramos mucho el espíritu de compañerismo y responsabilidad que su representado ha demostrado.

Gracias por su apoyo. Estoy segura que el programa redundará en beneficios para ambos alumnos.

Atentamente,

Firma del maestro

Firma del Representante

Fecha

Deberes y Responsabilidades de un Tutor
Programa de Tutoría entre Pares
 (Nombre de la escuela)

1. Responsabilizarme por terminar mis propios deberes y tareas.
2. Asegurarme de llegar a tiempo para la sesión de tutoría.
3. Seguir las instrucciones y utilizar los materiales dispuestos para la sesión.
4. Comportarme como maestro (por ejemplo: concentrándome en la tarea; recordando que estoy ahí como tutor).
5. Ordenar el área de trabajo al finalizar la sesión.
6. Asegurarme de hacer las anotaciones de la sesión en el **Diario del Tutor**.
(Tus anotaciones nos darán una información muy importante.)
7. Comportarme con cortesía. Sonreír y emplear un tono de voz adecuado.
8. Mantener un promedio de notas de 16, sin llevar ninguna materia por debajo de 11.
9. Evitar amonestaciones durante el tiempo que me desempeñe como tutor.

Yo _____ estoy de acuerdo en servir como Tutor desde el _____ hasta
 _____. Me comprometo a cumplir con los deberes y responsabilidades señalados anteriormente.

 Firma del alumno

 Fecha

 Firma del Alumno

 Fecha

Tutoría entre Pares Actividad de Entrenamiento

Material de apoyo II Jornadas sobre Integración - Caracas 1997

Actividades preliminares:

El entrenador debe actualizarse sobre estrategias referentes a programas de tutoría entre compañeros. Existen diversas formas de organizar estas tutorías entre pares. Esta es sólo una de las formas de implementar un programa así. Los materiales indicados a continuación deben servir para ubicar al entrenador y brindarle una base sobre la cual montar la actividad. Se sugiere igualmente hacer una búsqueda por Internet en la base de datos ERIC.

Objetivo:

Demostrar la importancia de establecer tutorías entre pares al momento de formar un salón integrado. Basado en la información presentada en esta actividad, los participantes podrán crear un sistema de tutorías en sus propias escuelas. Al organizar un sistema de tutorías deberá también considerarse implementar un "Círculo de Amigos".

Público Meta:

Maestros, terapeutas y facilitadores de apoyo.

Otras fuentes de referencia:

Videocasete: Kids Belong Together; Circle of Friends.

Descripción:

Un programa de Tutoría entre Pares es una excelente forma de crear oportunidades para desarrollar y nutrir círculos de afecto. Este programa en particular enfoca la tutoría entre pares de diferentes edades (cross-age tutoring). La estructura es beneficiosa tanto para el tutor como para el que recibe la tutoría.

Materiales:

Diario del Tutor

Tiempo/Frecuencia:

El entrenamiento inicial toma aprox. 30 minutos. Cuando los participantes regresen al colegio deberán llevar a cabo una sesión formal de entrenamiento con los tutores y mantener un seguimiento informal. Este seguimiento puede ser realizado por un facilitador de apoyo cada dos semanas, por ejemplo.

El facilitador de apoyo es la persona con la mayor responsabilidad en cuanto al programa de tutorías. Si se organiza debidamente, redundará en éxitos y beneficios para todos los involucrados. Asegurarse de que se cumplan los siguientes puntos antes, durante y luego de que comiencen las tutorías:

- Identificar al alumno que se beneficiaría como receptor de la tutoría.
- Identificar al alumno que se beneficiaría sirviendo de tutor y que desee hacerlo.
- Consultar con el maestro del salón. Determinar el horario conveniente para las sesiones de tutoría.
- Entrenar al tutor. Suministrarle materiales y un cronograma que el tutor deberá seguir en cada sesión de tutoría.
- Considerar refuerzos positivos tanto para el tutor como para el que recibe la tutoría.
- Discutir cualquier cambio de rutina, adelantos o frustraciones en forma semanal.
- Suministrarle al tutor un "Diario" para registrar sus lecciones y experiencias. Este cuaderno puede igualmente emplearse para comunicarse con el tutor (mensajes positivos).
- Informar al representante tanto del tutor como del que recibe la tutoría.
- Crear una tabla de deberes y responsabilidades para el Tutor. Esto constituirá un "contrato" entre las partes involucradas.

- Ofrezca ayuda cuando el tutor deba entrenar un reemplazo. Ellos son ahora expertos y deberán servir como maestros para otros alumnos de su propia edad.
- Crear un reconocimiento especial para aquellos alumnos que han servido como tutores.
- Señalar un sitio en el salón donde puede tener lugar la sesión de tutoría.

Nota: Puede resultar beneficioso utilizar como tutores a alumnos que han demostrado problemas conductuales o académicos. Investigaciones recientes señalan que alumnos con perfiles de alto riesgo o problemas conductuales pueden florecer durante un programa de Tutorías. El hecho de poder cuidar por el aprendizaje de otros y servir como expertos frecuentemente resulta beneficioso para los tutores.

La percepción de los jóvenes ante la discapacidad

Autor: Leticia Escardó - Secretaria General de la Fundación Belén

Fuente: Revista Polibea, No. 66, Año 2003

Han pasado 15 años desde que el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial puso en marcha el primer programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Pero no basta la ley para conseguir la integración. Es preciso que la sociedad interprete esta integración como un enriquecimiento bidireccional y mutuo, para que sea justo y real. Porque aún hoy la interpretación usual es que esta integración se basa en un derecho de la persona con discapacidad - cierto - y en un deber de la sociedad - cierto - y que el beneficiario de la integración es la persona con discapacidad y es cierto, pero la Fundación Belén entiende que este tipo de educación integrada es igual o tan beneficiosa para el resto de los compañeros. Y deseamos mostrarlo. Explicitar por medio de un estudio sociológico algunas de las cualidades humanas que pueden enseñar las personas con discapacidad a todos los alumnos. Razonar los beneficios que en las escuelas de integración puede suponer la inclusión de personas con discapacidad para los otros compañeros. Porque entendemos que la integración no es solamente un principio de justicia social, o un imperativo legal al amparo de nuestra constitución, o el seguimiento del nuevo programa de acción mundial para las personas con discapacidad de Naciones Unidas, estamos convencidos que es fundamentalmente un beneficio mutuo.

El proyecto "Apreciar la diferencia" de la Fundación Belén en una primera fase buscaba palpar la percepción de los jóvenes ante la discapacidad a través de un estudio sociológico en 33 institutos de integración, que fue realizado en colaboración con el Instituto de la Juventud, la Obra Social de Caja Madrid y el apoyo institucional de la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid, que acaba de publicar el trabajo en un libro de 150 páginas.

En la presentación, María Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa, afirmó que "muchos son los datos que se extraen del estudio, datos que nos permiten conocer el currículum oculto del alumnado, apreciaciones y, también los prejuicios existentes sobre el tema abordado". Participaron en la encuesta casi mil estudiantes entre 14 y 16 años de 3º y 4º de ESO de la Comunidad de Madrid.

Se desprende de este estudio que la ayuda a la persona con discapacidad supone el bienestar moral del adolescente: un 73% afirman "sentirse bien" cuando así actúan. Y, al preguntarles el porqué, responden en un 83,6% "tengo conciencia de hacer el bien".

Sin embargo, casi la mitad de los estudiantes encuestados no se relaciona con ninguna persona con discapacidad - 49,7% -, a pesar de estudiar todos en institutos de integración.

Los medios de comunicación social son el instrumento que más ha hecho pensar a los adolescentes en la discapacidad. Las chicas ayudan más al familiar con discapacidad en casa y los chicos ayudan más al compañero con discapacidad en clase. Pero existe un escaso nivel de asociacionismo, pues tan sólo un 3% de los alumnos encuestados afirma formar parte de alguna asociación, si bien sí existe cierta implicación en tareas de voluntariado, puesto que un 9% declara participar en alguna actividad.

Un 26,9% de los encuestados contesta afirmativamente tener compañeros con discapacidad en su propia clase.

Un 25% de los alumnos ayuda en alguna medida a sus compañeros con discapacidad, mientras que esa ayuda se eleva casi a un 40% si la persona con discapacidad es familiar. Un 41,3% de los alumnos contestan que ayudan al compañero "a mejorar como persona".

Casi el 70% de los alumnos encuestados se siente bien cuando ayuda al compañero, frente a un 2,3% que se siente regular y un 1,1% que se siente mal; sin embargo, aparece un significativo 27,3% que responde NS/NC, lo que denota que a los adolescentes les cuesta definir sus sentimientos.

Al preguntarles si conocen alguna otra alternativa de educación escolar que no sea la de integración, el 85% de los estudiantes afirma no conocer otras alternativas.

Al preguntar sobre qué le supone pensar en la persona con discapacidad, un 28% responde que le hace sufrir y si el encuestado tiene algún familiar con discapacidad este porcentaje alcanza el 58%, sin embargo un 51% no sabe expresar lo que siente.

La discapacidad puede ser más o menos grave, pero es una realidad que no eluden estos jóvenes estudiantes madrileños; su respuesta es abrumadora en cuanto a tenerla en cuenta - 86,9% - en cuanto a pensar que es algo que a ellos también les puede suceder. El contacto con la discapacidad les hace casi en un 90% "saber que hay gente que necesita ayuda" y en un 75% les ayuda a "mejorar como persona".

A la hora de las recomendaciones finales el informe ofrece una serie de pautas a los estudiantes, a los padres y a los profesores.

Pautas para los estudiantes...

- A los alumnos les dice: "Atrofiar el corazón o los sentimientos es la mayor castración humana".
- Tu compañero con discapacidad podrías ser tú mismo. Utiliza la imaginación. Ponte en su lugar. Utiliza, sin miedo, el corazón como un puente. Acércate.
- Existe una creciente presión hacia la homogeneidad; hazte fuerte: atrevete a ser diferente y a apreciar la diferencia, sintiendo.
- Sé consciente de los problemas de comunicación y relación de los demás. No pienses sólo en ti.
- Para estar en clase la persona con discapacidad hace un esfuerzo adicional. Admiralo.
- La integración es cosa de todos, por eso cada cual tiene que poner de su parte también un esfuerzo adicional, para hacerla vivida. Para hacerla real. Incorpora el tuyo.
- La diferencia es enriquecedora. Disfrútala.
- Aprende a mirar con naturalidad toda diferencia, es la mejor fórmula para integrar.
- La soledad es un dolor, pero también es una injusticia. Pregunta, interésate, no pases.
- Sé valiente, intervén ante cualquier caso, por mínimo que sea, de "maltrato".
- Hay actitudes que son exigibles, las tengamos o no, la compasión es una de ellas.

Pautas para los padres...

Las recomendaciones para los padres son:

"Tu hijo estudia en un centro de integración, es una oportunidad para su formación personal, enséñale a sentir, a mirar con compasión, a escuchar a quien necesita de su ayuda aunque nadie lo solicite. Sin la ayuda, de mociones entrenadas, el intelecto no tiene poder contra el organismo animal".

La familia, según se comprueba en este estudio, sigue siendo para el adolescente la mejor fuente de conocimientos y su amarre más sólido ante las dificultades de vida: ayúdale a crecer también interiormente, fomenta sus sentimientos:

- Vive con cercanía: es posible que tenga dificultades en adaptarse los primeros días de clase, tanto si es él el alumno con discapacidad, como si es su compañero. Escúchale.
- Regala información: procura conocer las discapacidades que tienen los alumnos del centro y habla con tu hijo sobre las distintas discapacidades y sus causas.
- Trabaja el ejemplo: tu forma de actuar será decisiva en la capacidad de sentir y vivir la integración de los compañeros.
- Intervén en la vida activa del Centro, participa en la Asociación de Padres, haz sentir tu voz.
- Potencia la sensibilidad mutua: lee con tus hijos poesía, escucha música con ellos, ir juntos al cine, comparte tu admiración por la belleza, por la naturaleza, por la vida.

Pautas para los profesores...

Para los profesores también hay recomendaciones: "El tema de la integración escolar es creer que la meta de toda educación consiste en enseñar a modular respuestas emocionales apropiadas para cada momento de la vida. Creer que ser profesor no es solamente impartir conocimientos, sino sobre todo formar personas. No olvidar la vigencia del valor objetivo, de que ciertas actitudes son verdaderas y otras falsas sobre la esencia de lo que es ser persona".

- Desarrollar intervenciones de información en el centro a principio de curso.
- Fomentar la formación de tutores e integrar a los profesores especializados.
- Fomentar el visionado de películas que traten de comprender la integración.
- Cuidar las actividades durante el recreo.
- Atender las necesidades especiales de comedor y aseo.
- Cooperar más con las familias.
- Procurar que no exista un exceso de movilidad en el profesorado.
- Intensificar el apoyo a la orientación.

Se prueba el sabor de la conciencia: ante el reto del sufrimiento ajeno la ayuda ofrecida hace sentirse bien. El estudio confirma también que una mayoría de los adolescentes piensa sobre la discapacidad y sus causas y sobre la posibilidad que a ellos les ocurra un accidente. Falta un conocimiento exacto de cómo mejorar la integración. Pero sobre todo falta la capacidad de admirar a la persona con discapacidad en sus virtudes.

La Fundación Belén desde hace seis años ofrece información y formación gratuitas a familias con hijos con problemas físicos, psíquicos o sensoriales. Si desea ampliar información sobre el estudio "La percepción de los jóvenes ante la discapacidad" llame al teléfono 91-448-3940 (Madrid, España).

Los compañeros de clase

Editorial Down21.org, Noviembre 2006

Cuando se discute y se analiza sobre el ambiente, las circunstancias, los condicionamientos y las necesidades que concurren en el mundo de la integración escolar de un hijo con discapacidad intelectual, se aborda casi exclusivamente el papel de los directores de la escuela, los profesores tutores y los profesores de apoyo. Se pormenoriza sobre la necesidad de adaptar los contenidos, la presencia del alumno en la clase o su eventual salida de la clase para ciertas actividades, su participación en los juegos y periodos de entretenimiento, etc.

Pero casi nunca se menciona y se analiza con detenimiento el papel de los otros, los alumnos del centro: los que son o van a ser sus compañeros. Con frecuencia se da por hecho que van a aceptar sin más a su nuevo compañero. Y a lo más, se indica el beneficio que para ellos ha de reportar, a corto y largo plazo, el conocer y tratar a un nuevo niño con discapacidad. Nada más erróneo, porque el grupo de compañeros sin discapacidad conforman uno de los factores más esenciales para el éxito del resultado final de la integración escolar.

Tenemos la falsa idea de que un niño nace con la idea de la justicia y la bondad debajo del brazo. Pero basta asomarse a la realidad diaria de los colegios, en la clase y en el recreo, para darse cuenta de que la realidad no es así. Y esto resulta aún más preocupante cuando el niño tiene síndrome de Down, porque hay toda una historia o leyenda que pesa en el ánimo de la sociedad y se transmite de generación en generación. Determinados testimonios volcados en nuestro Foro lo atestiguan. El Resumen del Mes que presentamos en este mismo número de la Revista Virtual aborda el tema en un estudio publicado en Inglaterra y nos ilustra sobre la realidad experimentada.

Hay dos aspectos en los que deseamos insistir, de los muchos que podríamos analizar. En primer lugar, los alumnos de una clase son los sujetos activos de la convivencia. Y no hay convivencia si no hay preparación para ella. Un niño con discapacidad, sea física, sensorial o intelectual, genera rechazo en un porcentaje mayor o menor de compañeros, frecuentemente por ignorancia y falsos prejuicios. Corregirlos exige educación, conocimiento, formación y deseo de aceptación, es decir, actitud. ¿Quiénes son los responsables de conseguir este incremento en el nivel de valores de estos alumnos? La familia y los profesores. Pero eso no se consigue con buenas palabras y algún que otro consejo. Se consigue con la preparación sistemática de programas para promover actitudes positivas en los alumnos, y con el ejemplo sistemáticamente vivido por los responsables educativos, de nuevo la familia y los profesores.

En segundo lugar, la buena integración exige la participación activa y colectiva de los compañeros en la realización de algunas de las tareas de la clase. No hay integración sin participación, y los compañeros, cuando están convenientemente motivados, se convierten en los mejores gestores de la acción integradora. Lo comprueban los profesores en sus clases y ha sido preocupadamente subrayado por el Prof. Rynders en un influyente artículo (Rynders y Low, 2001). Pero esto es imposible de conseguir si no se cumple la condición expuesta en el párrafo anterior.

La convivencia escolar, tan rica, variada y prolongada durante tantos años, deja un poso para toda la vida, para bien y para mal. La autoconciencia de la persona con discapacidad y la seguridad en sí misma se inician ya en sus primeros años, y es en la escuela en donde van a forjarse de manera indeleble. Si este concepto de sí misma va a influir decisivamente en la conformación de la calidad de su vida durante la juventud y la adultez, resulta prioritario que los agentes educativos dediquen toda su atención a analizar cómo los niños y adolescentes de una clase son preparados para aceptar y convivir con quienes tienen una discapacidad; y en todo caso, a respetarlos y a evitar que sean objeto de discriminación y, ya no digamos, de mal trato en cualquiera de sus formas.

Promover actitudes en la escuela

Autor: Jesús Flórez, Catedrático Universidad de Cantabria, Asesor Científico Fundación Síndrome de Down de Cantabria

Fuente: Diario el Montañés, 10 de diciembre 2006

Sólo hace unas horas, una maestra comprometida con las personas con discapacidad me enviaba una encuesta para que la contestase, una de cuyas preguntas decía: "¿Creen que aún hoy día sigue existiendo algún tipo de discriminación hacia el colectivo de la discapacidad? Si es así, ¿por qué creen que ocurre eso?" Pienso que la pregunta podría haber sido formulada de otra manera: "¿Qué está haciendo la sociedad para ir eliminando la discriminación?". Con la reciente aprobación de la Ley de Dependencia en el Congreso, la sociedad española ha dado un buen paso, sin duda. Pero hay que ver lo que han tenido que bregar las altas instancias relacionadas con la discapacidad para cambiar una ley inicialmente consensuada entre gobierno y sindicatos. Ni el uno ni los otros parecían entender lo que formas muy variables de discapacidad significan en una sociedad realmente vertebrada y armónica.

Realmente la sociedad -bueno, los ciudadanos- es plural. Piensen por un momento en los hermanos de una persona con discapacidad intelectual. Quizá consideren que todos ellos tienen las mismas reacciones, la misma disposición para echar una mano, la misma capacidad para defender a su hermano ante conductas agresivas o despreciativas por parte de los compañeros. La realidad no es así. Hay quienes los defienden y hay quien trata de ocultar su existencia para evitar ser objeto de burla y por nada del mundo desea que su hermano se acerque por la escuela. Si esto ocurre entre muchachos con lazos tan evidentes de sangre, que conviven de manera tan próxima, ¿cómo nos vamos a extrañar que alumnos dispares, provenientes de ambientes tan distintos, muestren sus prejuicios, sus sentimientos, sus rechazos y sus preferencias?

Por eso la escuela es la gran oportunidad para transmitir valores humanos de aceptación de lo diferente y lo excepcional como componentes sustanciales de la gran familia humana. Oportunidad que de ningún modo debemos dejar que pase de largo porque en ella nos jugamos la armonía creciente de una sociedad abierta. Pero erraríamos si pensásemos que, para conseguirlo, basta la buena voluntad de un maestro con un par de ideas benefactoras que aprovecha alguna que otra oportunidad para soltarlas. Hasta el punto de que son muchos los estudios de investigación que se han realizado para comprobar la eficacia o ineficacia de los distintos modelos de intervención que se han propuesto para mejorar la actitud del escolar hacia el discapacitado.

Parece existir un acuerdo generalizado en que un factor esencial para el éxito de una estrategia de modificación de actitudes es el establecimiento de un estado de relaciones igualitarias entre los alumnos con y sin discapacidad. Pero la simple ubicación de un alumno con discapacidad en la clase ordinaria en absoluto garantiza y asegura una relación y una actitud positivas. Con otras palabras, la proximidad física es condición necesaria pero no suficiente para la reducción del etiquetado negativo y estereotipado, y para la construcción de relaciones positivas. La aceptación se termina por conseguir cuando prevalece un contexto de interdependencia positiva. La clave, por consiguiente, está en cómo promover y mantener ese contexto positivo. Y un elemento muy eficaz consiste en la ubicación de estudiantes con discapacidad y sin discapacidad en grupos de aprendizaje pequeños y heterogéneos, a los cuales se les asigna una determinada tarea.

Experiencias de este tipo existen en España, pero sin duda su puesta en marcha y su desarrollo implican por parte del profesor toda una preparación, un programa y un modelo de actuación que están adaptados a cada circunstancia concreta. Obviamente, elementos fundamentales en esta programación serán el apoyo que reciba por parte de la dirección y claustro de profesores, el tipo o tipos de discapacidad a los que ha de afrontar, y su propio elenco de convicciones personales. Si se hace bien, sin duda se termina por crear en los alumnos todo un conjunto de interacciones favorables, de percepciones y sentimientos duraderos en donde prevalece la confianza entre unos y otros y la amistad mutua, y un mayor grado valoración recíproca. Ahí está la base sólida de un cambio de actitud.

La realidad nos dice que no siempre se consiguen estos efectos. Para que este contacto dé lugar a actitudes positivas, son precisas varias condiciones: por parte del alumno discapacitado (comunicabilidad, habilidades sociales, sencillez en la aceptación de sus propias limitaciones), por parte del alumno sin discapacidad (irse liberando de creencias negativas, de sentimientos de superioridad, tener capacidad de comunicación), y por parte de la interacción entre ambos (cooperación y reciprocidad, prestar atención por igual, a unos y a otros, favorecimiento del conocimiento mutuo, conseguir una relación de duración suficiente). Es evidente que con frecuencia no se dan estas condiciones, pero al menos debemos ser conscientes de su necesidad para tratar de conseguirlas en la medida en que se puedan concertar.

¿Y el maestro? Además de sentirse director de orquesta, ha de estar primero bien informado sobre la naturaleza y características de la discapacidad de sus alumnos. Porque sólo así podrá informar correctamente a sus otros alumnos sobre las condiciones de la discapacidad, sabrá reducir el nivel de ansiedad en las interacciones entre ellos, conseguirá potenciar la empatía y facilitar la ejecución de conductas de aceptación de las personas.

Donde no hay integración escolar es mucho más difícil la generación de cambios de actitudes. De ahí la responsabilidad de los directores de centro, o de las entidades promotoras de centros privados -si de verdad les anima un espíritu auténticamente generador de cambio

social a través de la educación- por favorecer y asegurar la implantación de la integración escolar en alguna de sus múltiples variantes, empezando por asegurar la actitud positiva y la destreza profesional de su profesorado ante la realidad de la discapacidad.