



Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.

*Jornal internacional de apoio à inclusão, fonoaudiologia
sociedade e multiculturalismo
International journal of support for inclusion, speech therapy,
society and multiculturalism*

RIAI

ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2015
Volumen 2, Número 1, Enero 2016

Revista coordinada por profesorado de las universidades de Jaén, Granada y
Sevilla y Brasil.
*Magazine coordinated by teaching staff from Universities of Jaén, Granada, Seville and
Brasil.*

Edita:

ANELAI: Asociación nacional para la educación, logopedia
y apoyo a la inclusión.

RIAI

<http://riai.jimdo.com/>



Editorial Enfoques Educativos
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

Precio 10 euros.

Trimestral

Enero, abril, julio, octubre.

Indexación:
DULCINEA



Derechos de explotación y permisos para el auto-archivo de revistas científicas españolas

Volumen 2, Nº 1. Enero de 2016

Dirección (Direction)

Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)
Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)

Consejo Editorial (Editorial Board)

Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)
Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)
Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España

Consejo de Dirección (Main Board)

Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España
Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (Universidade Estadual do Norte Fluminense–UENF.- Brasil-)
Dr. Juan Manuel Trujillo Flores. Universidad de Granada. España
Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.

Consejo Asesor Científico Internacional (International Scientific Board)

Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España,
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España
Ms. Claudia De Barros Camargo, Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil.
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España
Dr. Antonio Pantoja Vallejo (Universidad de Jaén).
Dr. Elias Rocha Gonçalves – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense -INFES-UFF – BRASIL .
Katia Oliveira De Barros (Prefeitura de Goiania, Brasil)
Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.
Drª. Fernanda Castro Manhães. Pós-Doutoranda em Cognição e linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Professora da Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC, Brasil

Sede Científica y Redacción

Correo electrónico:
ahernand77@gmail.com

Web:
<http://riai.jimdo.com/>

Edición y Suscripciones
Editorial Enfoques Educativos
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

ISSN: 2387-0907
Dep. Legal: J-67-2015



Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión
Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad

Índice.

1.-EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM SURDEZ. (<i>Inclusive education: educational service specialist for students with hearing</i>). Shirlei dos Santos Catão, Simone dos Santos Catão, Marilene dos Santos Catão, Rejane Rísia Gonçalves Rios Roraima/Brasil.	1- 18
2.-EL NIÑO SORDO EN EL AULA ORDINARIA. (<i>Deaf children in regular classroom</i>). Noelia Ruíz Vallejos. <i>Graduada en Educación Infantil</i> .	19-32
3.-ASPECTOS GENERALES SOBRE EL SÍNDROME DE DOWN. (<i>General on down syndrome</i>). Antonio Daniel Fernández Morales. <i>Universidad de Granada</i>	33-38
4.-ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES: DETECCIÓN Y RESPUESTA EDUCATIVA. (<i>High ability students: detection and educational response</i>). Alvares Molina Arguedas. <i>Universidad de Zaragoza</i> .	39-54
5.-ESTUDIO DE LA ATENCIÓN EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE. (<i>Attention research with Mild Intellectual Disability people</i>). Elena Quilez Santacreu <i>Máster Educación Especial (Madrid)</i>	55-65
6.-A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. (<i>The teacher training in teaching process learning across from the inclusion of students with intellectual disabilities</i>). Carlos Medeiros Monteiro. Jussara Jane Araújo Sales. Rosa Janisara Araújo Sales. Takechi Gomes Nakazaki	66-74
7.-LAS ALTAS CAPACIDADES EN LA ESCUELA INCLUSIVA. (<i>Gifted and talented youth in an inclusive school</i>). Patricia Tijada Inés. <i>Universidad de Zaragoza</i> .	75-88
8.-TRASTORNO OBSESIVO COMPULSIVO. (<i>Obsesive-compulsive disorder</i>). Matilde Martínez Anchuela. <i>Grado en Educación Primaria. Universidad de Jaén</i> .	89-100
9.-AVALIAÇÃO ESCOLAR: COMO AVALIAR PARA ENSINAR MELHOR. (<i>School evaluation: how to evaluate to teach better</i>). Agnaldo Fernandes Galvão. <i>Especialista MBA Gestão Escolar – IBMEC. Luiz Carlos Rodrigues da Silva. Doutorado da Universidad Autónoma de Assunción – UAA</i> .	101-111
10.-PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN SÍNDROME DE DOWN. (<i>Proposals for educational intervention in Down syndrome</i>). Noelia Ruíz Vallejos. <i>Graduada en Educación Infantil – Universidad de Jaén</i> .	112-118

Normas de Publicación.

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a RIAI a <ahernand77@gmail.com> por el sistema de "archivos adjuntos" (attach files) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, abstract y datos del autor, foto reciente, y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

1. El artículo habrá de ser original. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, artículo de revista, parte de un libro o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
 2. Estará escrito en español o en inglés y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOCX, DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
 3. Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados ni pies de página y sin numeración de páginas.
 4. El tipo de letra será de formato Times (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras (con guiones) al final de las líneas.
 5. En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
 6. El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
 7. Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados.
NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.
 8. El artículo no deberá exceder de 15 páginas, todo incluido.
 9. La Revista Internacional RIAI adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A.
 10. Los manuscritos enviados a la Revista se remiten a dos miembros del Consejo asesor científico internacional de la revista, que acredita como tales a aquellos seleccionados (pares ciegos). La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por el Director y coordinador atendiendo al contenido del manuscrito.
- Admisión de artículos:
Una vez recibido un artículo por la Secretaría de la Revista, lo enviará a varios expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes solicitados sean positivos, el Consejo Editorial decidirá en qué número se publicará el artículo, y se notificará al autor o autores. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación. Artículos publicados: La Revista Internacional RIAI no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. La Revista Internacional RIAI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los trabajos publicados, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido, y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM
SURDEZ.**

(Inclusive education: educational service specialist for students with hearing)

*Shirlei dos Santos Catão- Roraima/Brasil
shirleicatao@hotmail.com*

*Simone dos Santos Catão-Roraima/Brasil
simonecatao@hotmail.com*

*Marilene dos Santos Catão-Roraima/Brasil
marilenecatao@hotmail.com*

*Rejane Risia Gonçalves Rios Roraima/Brasil
rejanerisia@hotmail.com*

Páginas 1- 18

Fecha de recepción: 01-11 -2015

Fecha de aceptación: 22-12-2015

Resumo.

A temática do processo educativo do aluno com surdez envolve importantes fatores que estão relacionados ao potencial cognitivo, social e afetivo. Porém, para que o aluno possa realmente adquirir essas competências e experiências de forma eficaz, precisa estar inserido, ou seja, relacionado aos espaços escolares comuns e aos atendimentos Educacionais Especializados – AEE. Nesse sentido, a referida pesquisa analisou um Estudo de Caso do Aluno com surdez Paulo Augusto, da 4ª série da Educação de Jovens e Adultos da E. M. F. S. B. no decorrer do ano de 2014. O estudo foi desenvolvido no espaço familiar e escolar no Município de Boa Vista – Roraima/Brasil, cujo objetivo consiste na elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE que propõe soluções para seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, amenizando as barreiras encontradas no contexto escola/sociedade. A pesquisa foi realizada através do enfoque de paradigma qualitativo e se caracteriza em descritiva, utilizando-se técnicas de observações diretas do sujeito na escola, na sala de recursos e na família, e registrando os dados obtidos em um diário de campo. As análises da referida pesquisa permite considerar que o processo educativo destinado à pessoa com surdez requer um ambiente escolar e um Atendimento Educacional Especializado – AEE, capaz de atender as suas necessidades cognitivas, afetivas, biológicas, psicológicas, sociais e culturais, promovendo seu desenvolvimento integral. No entanto, compreende-se que este é um processo complexo que inclui variáveis indispensáveis como, aluno, professor, intérprete, concepção social, organização curricular, metodologias, estratégias e recursos.

Palavras-chave: Aluno com surdez; Escola Regular; Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Abstract

The theme of the educational process of the student with deafness involves important factors that are related to cognitive, social and emotional potential. But for the student to actually acquire these skills and experience effectively, you need to be inserted, namely related to the common school spaces and calls Educational Specialist - ESA. Accordingly, that research examined a Student Case Study deaf Paulo Augusto, 4th Education Series for Youth and Adults of EMFSB during the year 2014. The study was conducted in the family and school environment in the city of Boa Vista - Roraima / Brazil, whose purpose is the development of a Plan of Educational Service Specialist - ESA to propose solutions to their cognitive, social and emotional development, easing the barriers encountered in the context school / society. The survey was conducted through qualitative paradigm approach and is characterized in descriptive, using techniques of direct observations of the subject at school, in the resource room and family, and recording the data in a field diary. The analysis of related research to suggest that the educational process for the person with hearing loss requires a school environment and Educational Service Specialist - ESA, able to meet their cognitive, emotional, biological, psychological, social and cultural needs, promoting their integral development . However, it is understood that this is a complex process that includes variables as necessary, student, teacher, interpreter, social design, curriculum organization, methodologies, strategies and resources.

Keywords: Student with deafness; Regular school; Educational Service Specialist - AEE.

Introdução.

A humanidade vive momentos de grandes conflitos e diferenças sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas que negam os direitos, sufocam os preceitos éticos e colocam milhares de indivíduos à margem de uma vida injusta. Diante desses fatores, as instituições de ensino devem sempre estar comprometidas com os valores éticos de amor, carinho e afeto, já que educar não é somente informar ou transmitir conhecimentos, mas também integrar o aluno em uma cultura caracterizada pela solidariedade e respeito às diferenças.

O aluno com deficiência tem direito a liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos pela Constituição Federal, 1988 e leis como: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005; Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 e Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

Os direitos dos alunos com surdez ou outro tipo de deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem, em qualquer sociedade, devem ser reconhecidos e protegidos. A visão atual de educação nos incentiva a lutarmos por oportunidades iguais para todos e por políticas e leis que apoiem o acesso à plena inclusão em todos os aspectos da sociedade.

É importante que a sociedade em geral esteja preparada para lidar com diferentes demandas socioculturais presentes nessas instituições de ensino, planejando-se e implementando propostas que estejam, desde a sua concepção, comprometidas com a diversificação e flexibilização dos atendimentos destinados as pessoas com deficiência a fim de que o convívio entre as diferenças possa se processar em atitudes afetivas de atenção, carinho, respeito e compreensão.

O desenvolvimento humano perpassa por aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Sabe-se que uma das necessidades do ser humano é a de ser ouvido, acolhido e valorizado. Neste sentido, a inclusão está intimamente interligada à construção da autoestima; sua influência nas relações é fundamental para os indivíduos envolvidos. Assim sendo, a relação entre alunos, professores e funcionários, deve ser mais próxima o possível, fundamentada em sentimentos e respeito mútuos.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa através do Plano oferecido no Atendimento Educacional Especializado consiste em analisar o aluno com surdez, propondo soluções para seu desenvolvimento cognitivo e social, amenizando as barreiras encontradas no contexto escola/sociedade.

Integrar o aluno com Surdez na escola significa o ato ou processo de formar, coordenar ou combinar num todo o ser humano, respeitando sua individualidade pelos caminhos aonde esse deficiente gradualmente vai aprendendo a lidar com suas necessidades nas interações estabelecidas no mundo.

Hoje, um dos maiores desafios relacionados à inclusão dos alunos com surdez nas instituições de ensino, sem dúvida, é a necessidade de se ampliar e fazer valer as políticas públicas voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência, considerando suas necessidades básicas, com princípios indispensáveis para uma boa qualidade de vida. Pode-se dizer que esses desafios compreendem ações no âmbito da educação com afeto. Já que estes são fatores que geram os eventuais problemas de falta de sensibilização os alunos com deficiência.

Assim, não se pode deixar de reconhecer a importância da inclusão, como elementos fundamentais para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dos alunos com surdez. Diante disso, esta pesquisa pretende analisar e compreender o Estudo de Caso de Paulo Augusto, e, a partir dos resultados indicar um Plano de Atendimento Educacional Especializado, com estratégias para melhorar os ambientes de aprendizagens. Entendendo que os obstáculos existem para serem superados e que nada é impossível, devemos refletir sobre o valor de se aprender a viver/conviver com dignidade e decência, para que possamos plenamente ser.

Este trabalho foi analisado e descrito a partir da intenção de demonstrar como ocorre o processo ensino-aprendizagem da pessoa com surdez no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, e as inúmeras possibilidades que existem para auxiliar o professor de sala comum e do AEE a levar uma pessoa com surdez a avançar nesse processo, valorizando suas capacidades cognitivas, linguísticas, sociais e afetivas.

Baseia-se nas Teorias estudadas no Curso de Especialização, Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializada - AEE, e está dividida da seguinte forma: uma parte introdutória, que trata de questões relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa. Logo em seguida, o primeiro capítulo descreve todo o levantamento teórico, o contato literário com os autores que tratam sobre as Políticas Inclusivas para pessoa

com surdez, proporcionando esclarecimentos que foram essenciais para a efetivação do Estudo de Caso de Paulo Augusto. Tendo como base teórica da pesquisa: Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio e a Coleção Fórum - Instituto Nacional De Educação De Surdos.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, que tem como enfoque o paradigma qualitativo e se caracteriza em descritiva. A pesquisa analisa Paulo Augusto, aluno com surdez, onde utilizou-se técnicas de observações diretas do sujeito na escola, na sala de recursos e na família, registrando-se os dados obtidos no diário de campo. O referido aluno viveu muito tempo em um Sítio no interior do Estado de Roraima, nele viveu a fase da sua infância e adolescência; trabalhava muito para ajudar o pai na roça e a mãe nos atividades de casa quando ela o chamava. Seus pais eram de uma família muito humilde, não tinham condições de oferecer a Paulo Augusto um estudo de qualidade. Seus pais também não tinham conhecimentos específicos para ensinar uma Pessoa com Surdez, por esse motivo, Paulo Augusto não teve nenhum atendimento especializado que o ajudasse a desenvolver suas potencialidades; sabe-se que o AEE na perspectiva da educação inclusiva proporciona infinitas possibilidades para o aprendizado das pessoas com surdez, favorecendo a compreensão e o reconhecimento das suas potencialidades e a oportunidade de adquirir habilidades para a vida social buscando o pleno desenvolvimento. Ou seja, o AEE é uma educação inclusiva diferenciada, estabelecida na valorização das diferenças e no respeito, este atendimento é um direito do aluno com surdez e também para o aluno com outras deficiências.

Diante disso, observa-se que Paulo Augusto começou a estudar bem tarde, já com idade avançada, além de apresentar dificuldades de se relacionar e interagir com as pessoas. A terceira parte da pesquisa faz a análise e organiza os dados obtidos em todo o desenvolvimento da investigação. Por fim, a quarta e quinta parte apresentam considerações finais e as referências.

1. Fundamentação teórica.

1.1 Compromisso educacional da educação inclusiva.

De acordo com Batista y Mantoan (2006), a escola especial foi criada para substituir a escola comum no atendimento a alunos com deficiência, assumindo o compromisso da escola comum, sem uma definição clara do seu. É importante esclarecer, que houve um tempo em que se entendia que esses alunos não eram capazes de arcar com o compromisso primordial da escola comum de serem introduzidos no mundo social, cultural e científico, a não ser em condições muito específicas e fora dessa escola. Entendia-se que esses alunos necessitavam de condições escolares especiais o que incluía currículos e ensino adaptados, número menor de alunos por turma, professores especializados e outras condições particulares de organização pedagógica do processo educacional.

Assim sendo, dada a essa composição específica, a escola especial sempre enfrentou o impossível: substituir adequadamente o compromisso da escola comum. Por sua vez, a insistência em buscar uma substituição impossível, foi

descaracterizando-a e impedindo-a de construir uma identidade própria, no correr dos tempos.

O advento da inclusão escolar denunciou nitidamente essa impossibilidade, provocando muitas dúvidas sobre o papel da escola especial e até mesmo sobre a sua continuidade. Já com o movimento da integração escolar isso não aconteceu de forma tão categórica. Minetto (2008), defende que, "A proposta da educação inclusiva se diferencia drasticamente da proposta integrativa no sentido de propor empenho bilateral, ou seja, da escola como deve se organizar e se estruturar para oferecer condições reais de aprendizagem e não só de socialização". (p. 55).

De fato, a inserção parcial e condicional dos alunos com deficiência nas escolas comuns manteve as escolas e classes especiais na mesma posição. Cabialhes ainda substituir a escola comum, embora com caráter transitório, acreditava-se que a passagem desses alunos por seus cursos fosse necessária, para que conseguissem se integrar no ensino regular.

Pode-se dizer que, com esse movimento, as escolas especiais não foram completamente questionadas em suas funções e organização pedagógica, embora já tivessem seu compromisso primordial abalado.

Ao longo das últimas décadas, o imperativo de tornar a realidade nos países da América Latina às diretrizes contidas nas declarações de acordos internacionais, provocou relevante mudança conceitual na área da educação com vista à defesa e promoção do exercício do direito à educação, à participação e à igualdade de oportunidades para todos. Neste contexto, novos conhecimentos teóricos e práticos, gradualmente consolidam uma pedagogia voltada para a inclusão.

Diante da inclusão, o desafio das escolas comum e especial é o de tornar claro o papel de cada uma, pois uma educação para todos, não nega nenhuma delas. Se os compromissos educacionais dessas não são sobrepostos, nem substituíveis, cabe a escola especial complementar a escola comum, atuando sobre o saber particular que invariavelmente vai determinar e possibilitar a construção do saber universal.

A educação inclusiva é um processo que atenta para a diversidade inerente à espécie humana, busca atender as necessidades educativas de todos os sujeitos-alunos, em salas de aula comum e multifuncional, em um sistema regular de ensino; de forma a promover a aprendizagem, a satisfação, o desenvolvimento e a inserção social de todos. É também uma abordagem humana e democrática, que compreende o sujeito e suas singularidades.

A escola que se quer inclusiva não pode negar esta identidade e esta cultura distinta, no sentido de instrumentalizar-se de forma a oferecer uma formação integral, que vise o desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo que busca novas formas de linguagens que lhe permita comunicar-se e integrar-se a sociedade com possibilidades de nela interferir, modificando-a (Batista y Mantoan, 2006, p. 09).

A educação inclusiva é na atualidade um dos maiores desafios educacionais. Criada na década de setenta, os pressupostos da educação inclusiva fundamentam vários programas e projetos da educação. Louro (2006), compreende que, "cabe à sociedade se adequar às necessidades das pessoas; cabe à escola promover adaptações,

sejam elas quais forem necessárias para incluir um aluno com deficiência". (p. 18). A escola inclusiva de acordo com as diretrizes educacionais vem do princípio que todos os alunos podem conviver, aprender e participar da comunidade escolar e social. As diferenças são respeitadas e a diversidade torna-se uma característica natural, que enriquece as relações e as experiências no processo de aprendizagem. A Constituição Federal e Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 Artigo 58, assegura que: a educação especial para atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais; a integração, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado. E, de acordo com o Art. 3º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva.

A inclusão nessa perspectiva prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas, com recursos e ferramentas que possam auxiliar a efetivação desse processo. Para que isso seja possível, é necessária a concepção de novos currículos, métodos, técnicas e que os professores tenham capacitação e especialização para que o atendimento às diferenças individuais seja efetivo, com respeito e valorização à diversidade e singularidade de cada aluno.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos diferenciados. A lei é clara na garantia dos direitos do aluno com deficiência. Conforme Louro et al (2006) "(...) cabe ao professor ter conhecimento quanto às questões pedagógicas e estruturais que envolvam seu fazer em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais". (p. 18).

Segundo a Secretaria de Educação Especial-MEC, (2004):

A educação inclusiva é um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa e solidária. Esse movimento preocupa-se em atender todas as crianças, jovens e adultos, a despeito de suas características, desvantagens e dificuldades, habilitando todos os profissionais da educação para atendimento na sua comunidade, concentrando-se naqueles que tem mais sido excluído das oportunidades educacionais. Incluir alunos com deficiências múltiplas e necessidades educacionais especiais nos centros de educação não requer um currículo especial, mas ajustes e modificações curriculares

envolvendo objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos – metodológicos e de avaliação que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos (p. 2).

A falta de conhecimento da sociedade em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença, um peso ou um problema, vê o deficiente como incapaz, indefeso e sem direito. É bom lembrar que, o deficiente precisa ter um atendimento democrático, aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa na convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem através de cooperação. Portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações nos ambientes internos e externos, na mentalidade de todas as pessoas e também da própria pessoa com deficiência.

1.2 Políticas Educacionais para Pessoas com Surdez .

A inclusão de alunos surdos no contexto regular de ensino, nos impõe um grande desafio uma vez que, dada a diferença linguística que lhes é peculiar, é muito difícil seu acesso aos conteúdos de ensino, de forma igualitária, em relação aos demais alunos. É importante que os sistemas educacionais estejam preparados para lidar com diferentes demandas socioculturais presentes nas escolas, planejando-se e implementando propostas pedagógicas que estejam, desde a sua concepção, comprometidas com a diversificação e flexibilização curricular, a fim de que o convívio entre as diferenças possa existir.

Por quase toda a Idade Média acreditava-se que o sujeito surdo não fosse um ser educável, ou seja, o surdo foi visto durante muito tempo como um indivíduo incapaz, um ser imbecil. Foi somente no início do século XVI que se passou a acreditar que o surdo pudesse aprender sem nenhuma interferência milagrosa ou sobrenatural. Então começam a surgir relatos de diversos procedimentos utilizados para se trabalhar com essas pessoas. (Revista Espaço, 2011, p.08).

No caso de alunos com surdez, é importante pensarmos em adaptações curriculares em três níveis: na proposta pedagógica, na sala de aula e individual. De acordo com a Revista Fórum (2001) "Podemos observar que existe muito por fazer muito no currículo de Língua de Sinais e Cultura Surda". (p.13). É necessário que haja uma ampla discussão pela comunidade escolar das decisões a serem adotadas pela escola que conta com estudantes surdos em seu grupo de alunos.

Em outubro de 1993, os surdos brasileiros se reuniram na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENNEIS) e votaram para eleger o nome da nossa língua de sinais e escolheram a LIBRAS. Embora ela fuja dos padrões internacionais de denominação das línguas espaços-visuais, é importante respeitar os anseios dos surdos brasileiros em escolher este nome para sua língua nativa. (Forum, 2001, p.15).

A socialização é fator indispensável ao processo de desenvolvimento do ser humano, pois é através dela que o indivíduo apropria-se dos comportamentos produzidos pela sociedade na qual está inserido e, conseqüentemente, amplia suas possibilidades de interação.

Acreditamos, entretanto, que enquanto persistir a visão de surdez como "deficiência", haverá desvalorização e exclusão desse grupo de pessoas da sociedade. É imperativo que se respeitem as diferenças, mas que se criem cada dia mais oportunidades de permeamento social entre todos os indivíduos, independentemente de sua condição física. Enquanto a educação dos surdos for tratada como acompanhamento terapêutico, esses sujeitos não serão vistos pelo potencial que possuem. (Revista Espaço, 2011, p.11).

Se a escola optar por uma proposta de educação que valorize a língua de sinais e o contato com pares surdos, a identidade da criança será mais fortalecida. Oportunizarão futuras representações sociais e a interiorizarão de significados da cultura, que serão compartilhados socialmente em todos os momentos de sua vida. A interação deverá estar estruturada de modo a estimular o intercâmbio e a valorização das ideias, o respeito por pontos de vista contraditórios e a valorização da pluralidade e da diferença.

Em alguns casos, as escolas especiais poderão ofertar escolarização formal, desde que assegurada proposta de educação bilíngüe e as demais exigências. A passagem de uma língua a outra (língua de sinais/língua portuguesa), implica uma série de variáveis que englobam diferenças estruturais, nos planos cultural, ideológico e linguístico das línguas em questão. A educação escolar das pessoas com surdez nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos.

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicosocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem. (Alves, 2010, p.10).

A proposta da educação escolar inclusiva é um desafio, que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento. Novos paradigmas inclusivos, as pessoas com surdez têm conquistado atualmente direitos fundamentais que promovem a sua inclusão social. O reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira, em abril de 2002 e sua recente regulamentação, conforme o decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005, legitimam a atuação e a formação profissional de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa. Garante ainda a obrigatoriedade de ensino de Libras na educação básica e no ensino superior - cursos de licenciatura e de fonoaudiologia e

regulamenta a formação de professores de Libras, o que abre um amplo espaço, nunca antes alcançado, para a discussão sobre a educação das pessoas com surdez. A presença destes profissionais é de fundamental importância para a inserção das pessoas com surdez. Devemos sempre considerar que este espaço pertence ao professor e ao aluno e que a liderança no processo de aprendizagem é exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade. Tradutor e intérprete é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem.

De acordo com o Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, as pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo (Alves, 2010, p. 09).

As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Há estados em que professores desconhecem libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação. No caso do aluno surdo, a educação bilíngue vai apresentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro.

A aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem essa língua na modalidade falada. Para Lacerda, 1998 apud Revista Espaço (2011) "O objetivo da educação bilíngue é o desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança surda, de forma que ela possa conviver harmoniosamente com os ouvintes, tendo acesso às duas línguas, a de sinais e a oral, da comunidade em que se encontra". (p.09). A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida efetivamente a primeira língua.

1.3 A Língua de Sinais Brasileira - Libras

A questão cultural da pessoa surda na constituição da sua cidadania envolve questões como diferenças humanas, multiculturalismo, construção de identidade, educação e o desenvolvimento de tecnologias que resultam num panorama explícito de que, apesar de haver um lugar para a cultura surda e um lugar para a cultura ouvinte, não há fronteiras entre ambas, considerando o fato de convergirem para a formação de cidadãos brasileiros.

A interface e o convívio das duas culturas constituem cenários multiculturais, no qual não há melhores e nem piores, há diferentes. Conhecer a história das pessoas surdas, não nos proporciona apenas aquisição de conhecimentos, mas também reflexões e questionamentos dos diversos acontecimentos relacionados à educação em várias épocas, como por exemplo, por que atualmente apesar de se ter

uma política de inclusão a pessoa surda continua, em muitos meios sociais sendo excluída?

Antes de surgirem tais discussões sobre a educação, as pessoas surdas eram rejeitadas pela sociedade e posteriormente isoladas nos asilos para que pudessem ser protegidas, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua "anormalidade", ou seja, aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos como "anormais ou doentes".

Não podemos deixar de reconhecer que historicamente a pedagogia, as políticas e muitos outros aspectos relacionados às pessoas surdas tem sido organizadas geralmente, do ponto de vista dos sujeitos ouvintes e não dos sujeitos surdos que, quase sempre, são incógnitos uma vez que poderiam contribuir sobremaneira com suas competências.

Em 2002, é assinada a Lei de Libras 10.436, que foi regulamentada em 2005, por meio do Decreto 5.623. Essa lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos Surdos do Brasil. Os movimentos surdos e as pesquisas sobre a língua de sinais sustentam as políticas linguísticas e educacionais, que vêm se estruturando nos últimos anos. Dessa forma, os surdos refletem nos seus discursos o quando a língua de sinais parte de ser surdo. (Forum, 2001, p.15).

Embora cada língua de sinais tenha sua própria estrutura gramatical, surdos de países com línguas de sinais diferentes comunicam-se com mais facilidade uns com os outros. A LIBRAS, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais. Todas as línguas possuem diferenças quanto ao seu uso em relação à região, ao grupo social, à faixa etária e ao gênero. Conforme a Revista Fórum (2001) "A língua de sinais é a materna e natural dos surdos, e é diferente para cada povo. O bilinguismo reconhece a importância da língua de sinais para a identidade surda". (p.10). Portanto, não podemos dizer que as pessoas surdas fazem parte de uma cultura à parte ou uma comunidade surda.

Todas as línguas se edificam a partir de universais linguísticos, variando apenas em termos de sua modalidade (oral-auditiva ou gestual-visual) e suas gramáticas. As línguas se transformam a partir das comunidades linguísticas que as utilizam. Uma criança surda precisará se integrar à comunidade surda de sua cidade para poder ficar com um bom desempenho na língua de sinais desta comunidade.

Na verdade, os pontos de vista sobre a surdez, variam de acordo com as diferentes épocas e os grupos sociais nos quais são produzidos. Estas representações dão origem a diferentes práticas sociais, que limitarão ou ampliarão o universo de possibilidades e o exercício de cidadania das pessoas surdas.

Muitas pessoas já devem ter ouvido falar em surdez como falta de capacidade auditiva ou diminuição da capacidade de ouvir de indivíduo. Contudo, para compreendermos melhor a surdez e suas consequências, é necessário entendermos um pouco mais sobre o processo de audição do ser humano, que aqui trocaremos brevemente. (Revista Espaço, 2011, p.07).

A competência da pessoa auditiva é classificada como: normal, perda leve, moderada, severa e profunda. A surdez severa e profunda impede que o aluno adquira, naturalmente, a linguagem oral. O domínio da linguagem oral irá permitir sua plena integração na sociedade, uma vez que essa é a forma de comunicação entre as pessoas. O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem está subordinado ao aprendizado da linguagem oral. Conforme a Revista Espaço (2011), "audição normal corresponde à habilidade de detecção de sons at 20 dB N. A. (decibéis, nível de audição). A surdez pode variar segundo alguns tipos". (p.07).

Os objetivos da educação das pessoas surdas reduziam-se às práticas corretivas e de estimulação oral-auditiva, em um encaminhamento metodológico que se convencionou chamar de oralismo. Durante anos, o mito de que a língua de sinais impediria a aquisição da língua oral pelas crianças surdas, impediu a sua utilização no processo educacional. A língua de sinais não era considerada uma língua, mas um conjunto de gestos icônicos, sem estrutura interna e com a função de comunicar apenas conteúdos concretos. Atualmente, a linguística da Língua de Sinais é uma disciplina em expansão no mundo todo e suas pesquisas demonstram a importância dessa língua na constituição do sujeito surdo.

Ao pensar na educação de surdos é importante refletir na postura do professor na sala de aula. É preciso ter cuidado para não tirar conclusões apressadas e infundadas no cotidiano escolar, atribuindo apenas ao aluno a culpa por seu "fracasso escolar". Se o aluno surdo não apresenta um desenvolvimento cognitivo compatível com aquele considerado próprio de seus colegas da mesma idade, isto pode não ser por conta de sua deficiência auditiva, mas sim, à deficiência cultural de seu grupo social que foi incapaz de proporcionar-lhe o acesso no momento devido a uma língua natural – a língua de sinais, que edificasse as bases para um desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, cognitivo normal.

Propiciar um ambiente educacional calcado na sua experiência visual, na sua forma de ver e perceber o mundo, respeitando a sua diferença linguística. Uma vez que a Língua de Sinais permite, por suas características viso-espaciais, a formação de uma sólida base linguística, esta língua é essencial para viabilizar o desenvolvimento desse indivíduo como um todo." (Fórum-Instituto Nacional de Educação de Surdos, p. 9).

Deve-se ter claro que a linguagem e o pensamento são processos interdependentes e desenvolvem-se mutuamente, alimentando um ao outro. Se tomarmos apenas a linguagem oral como requisito para o desenvolvimento do pensamento, veremos que muitos surdos apresentarão, generalizadamente, problemas de comunicação, conceitualização, abstração, memória e raciocínio lógico. Somente através do acesso precoce à língua de sinais é que os surdos poderão desenvolver a linguagem nos mesmos padrões das crianças ouvintes, sem prejuízo ao seu processo de aquisição. O professor de alunos surdos que conhece a língua de sinais certamente terá ampliada a capacidade de interação verbal com seus alunos em todas as situações de aprendizagem. Além da língua de sinais, meio privilegiado de interação simbólica, diferentes formas de comunicação que utilizam outros códigos visuais deverão estar presentes na sala de aula, beneficiando a relação professor / aluno surdo e demais

alunos. Conforme a Revista Espaço, (2011) "Os estudos da fala, juntamente com a escrita, fizeram supor que eles eram os únicos representantes da comunicação e veículo do código linguístico historicamente constituído, a língua". (p.15).

Diante disso, o professor deve lançar mão de todos os recursos e estratégias visuais que acompanham a oralidade, pois, ao contrário, o aluno surdo não alcançará o aprendizado adequado.

A língua de sinais, oferecendo as possibilidades de constituição de significado, cumpre um papel fundamental no desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional dos alunos surdos, não podendo ser ignorada pelo professor em qualquer ato de interação com eles. Aí está a importância de o professor conhecer a história de vida dos seus alunos, compreendendo o seu completo desenvolvimento, a fim de tomar decisões educacionais mais adequadas em relação às suas necessidades.

1.4 Atendimento Educacional Especializado - AEE

O papel da educação formal são motivos de ampla discussão na sociedade, visto que ainda encontramos muitos problemas ao respeito às diferenças e à qualidade em si. Mudar esta realidade significa empreender um esforço coletivo para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública eficiente, que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social, espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros.

Contraopondo-se ao atual modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais, através da reflexão e de ações necessárias à construção de uma nova realidade que esteja além do regimento escolar e do plano de ação. Buscando novos paradigmas que levem a instituição escolar a empenhar-se na construção coletiva e politicamente definida em favor das necessidades dos alunos.

Uma escola estruturada que alcance a todos, é aquela que visa os aspectos democráticos. Para que as escolas brasileiras sejam realmente um espaço democrático e não se limite a reproduzir a realidade socioeconômica em que está inserida, lutando de forma objetiva para conquistar a sua autonomia, estabelecendo uma identidade própria, na solução dos seus problemas. Essa autonomia, porém, não deve ser confundida com um trabalho isolado, a autonomia implica responsabilidades e compromettimentos coletivos, ou seja, através da participação de todos. Para Alves (2010), "A escola tem uma contribuição muito importante na inclusão da pessoa com surdez na sociedade". (p.21).

Acredita-se que é este o papel principal da escola, proporcionar uma educação que transforme o aluno para que ele seja capaz de desenvolver-se e atuar frente às profundas desigualdades sociais de seu país.

A implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem dúvida trouxe benefícios para os alunos com deficiência e pessoa com surdez, pois o seu objetivo é atender as necessidades desses alunos, melhorando com isso sua inclusão nas instituições de ensino.

O AEE deve ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. O conhecimento precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e de diálogo. As práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilingue. (Alves, 2010, p.09).

O AEE é muito importante nas escolas, um grande avanço para a educação inclusiva. Faz necessário que o professor do AEE elabore o plano de atendimento, para isso é importante que o mesmo realize uma investigação da vida do aluno que será atendido. Na efetivação do estudo de caso, devem ser analisados com prioridade vários fatores relacionados ao aluno (família, patologia, educação e outras informações que colaborem para a sua evolução). Conforme Alves (2010), "O AEE promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da escola comum. (p. 10). Ao estudar um aluno com deficiência e pessoa com surdez, o professor da sala multifuncional precisa estar envolvido com a realidade do aluno, ou seja, precisa ser sensível na compreensão e interpretação das causas relacionada ao seu problema.

O propósito maior de nossa escola é trabalhar por uma educação verdadeiramente inclusiva para os alunos surdos, o que implica um processo educacional que gera conhecimento e reconhecimento, desenvolvimento pessoal, bem-estar individual e inclusão social, que desenvolve autoconhecimento e ampla visão de mundo. Precisa ser um processo educacional que obtenha como resultado levar alguém a ser efetivamente incluído na sociedade, sendo capaz de fazer uma leitura de mundo e uma narração de si próprio (Fórum-Instituto Nacional de Educação de Surdos, pp.7-9).

Com dedicação o trabalho realizado na sala multifuncional - AEE transforma o mundo do aluno com deficiência e da pessoa com surdez. Pois, o simples fato estar neste ambiente utilizando materiais adequados, muda totalmente a realidade desses alunos, lhes proporcionando um sentido bem mais real na aquisição do conhecimento, pois lhes possibilita utilizar recursos adequados, além de terem um atendimento exclusivo, que facilita e propõe melhorias para aprendizagem. Sem dúvida, este recurso multifuncional constitui-se um elemento fundamental para a evolução. É necessário também que o Atendimento Educacional Especializado AEE, valorize as diferenças das pessoas com deficiência e surdez, não importando a diferença que a deficiência lhes impõe, mas pela condição humana de cada uma delas, pois é através da valorização das diferenças que a aprendizagem é assegurará. Dessa forma, o AEE para as pessoas com deficiência e surdez, na perspectiva da educação inclusiva, estabelece princípios e conceitos que

reconhecessem o potencial, as capacidades e o pleno desenvolvimento dessas pessoas no processo ensino-aprendizagem.

2 Metodologia.

Os avanços sociais estão proporcionando mudanças em diversas áreas, implicando com isso a necessidade de se repensar as formas de atuação da educação inclusiva. Porém, a mudança não é uma tarefa fácil, envolve práticas e concepções no sistema educacional.

Toda mudança constitui-se em aprendizagens, algo que inclui alterações de valores, sentimentos, emoções e concepções que sem dúvida, irão também modificar a prática educativa. Nesse contexto, o professor assume uma responsabilidade central nas diversidades de como ensinar os alunos com surdez, e com certeza também aprender. Para ajudá-lo, a escola deve proporcionar ações que implementem e ampliem esse atendimento educacional.

Diante disso, a presente pesquisa de enfoque qualitativo pretende analisar mediante um estudo de caso, a partir da história de vida e do atendimento educacional do aluno com Surdez Paulo Augusto, atualmente inserido na 4ª série da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Frazão Souza Bueno. O processo do estudo de caso foi analisado, registrado e, ao término, proposto um Plano de Atendimento Especializado para ser aplicado ao aluno na sala multifuncional. Este estudo foi realizado no decorrer do ano de 2014.

Por ser algo novo o Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos – EJA, surgiu o interesse de se realizar este estudo de caso com a intenção de descobrir as dificuldades encontradas por um aluno com surdez neste ambiente escolar, bem como, propor melhorias para o desenvolvimento integral de suas potencialidades através da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado.

Assim, este estudo de caso analisa (01) um aluno com surdez através das técnicas de entrevistas e observações diretas do sujeito na escola, na sala de recursos, na sala de aula regular com a professora e colegas no ensino da EJA, no contexto familiar envolvendo os pais e os (03) três irmãos; registrando-se todos os dados obtidos nas entrevistas e observações em um diário de campo/registro dos dados.

3.1 DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO DE CASO

3.1 CASO PAULO AUGUSTO

Paulo Augusto tem 20 anos de idade, nasceu no dia 11/09/1994, com perda auditiva neurosensorial de grau profundo, tanto do lado direito como do esquerdo. Mora somente com os pais; é o caçula dos 04(quatro) irmãos. Seus 03 (três) irmãos já são casados, somente ele nasceu com surdez. Sua família morava no sítio, por esse motivo não teve oportunidade de ter enquanto criança atendimentos de estimulação precoce. Paulo Augusto enfrentou muitas dificuldades em relação a profissionais na área de saúde, pois tinha que ir à capital de Boa Vista Roraima para fazer tratamento.

Paulo Augusto gostava muito do Sítio, pois nele viveu a fase da sua infância e adolescência; ajudava muito o pai na roça e a mãe nos afazeres de casa quando era solicitado.

Seus pais eram de uma família muito humilde, não tiveram possibilidades de estudar e muito menos de oferecer a Paulo Augusto um estudo de qualidade. Os pais não tinham conhecimentos específicos para tratar com a dificuldade do filho, por esse motivo, Paulo Augusto não teve nenhum atendimento e acabou desistindo logo da escola.

Nas informações obtidas através das coletas de dados com os familiares e com Paulo, pode-se perceber que Paulo começou tardiamente os estudos, está com idade avançada na série; além disso, apresenta dificuldades de interação, pois ficou muito tempo morando no Sítio, é tímido demais; tem dificuldade de aprendizagem na leitura, escrita e cálculos matemáticos e não domina totalmente LIBRAS.

Aos chegarem à de Cidade Boa Vista em 2012, os pais perceberam que Paulo Augusto deveria participar do processo de escolarização para adulto. Assim, foi matriculado na Escola Municipal Frazão Souza Bueno e atualmente cursa a 4ª série da Educação de Jovens e Adultos. A EJA possui 100 dias letivos, isso lhe permite concluir 02 (duas) séries em 01 (um) ano.

3.2 ESCLARECIMENTO DO PROBLEMA

Conforme o relato dos familiares - os pais e os (03) três irmãos descrito na entrevista, a inclusão de Paulo Augusto no Ensino Regular aconteceu de fato quando ele tinha 07(sete) anos, mas logo no ano seguinte evadiu-se da escola, pois não conseguia se comunicar com os professores, funcionários e colegas. Eles não conseguiam entender os gestos que ele articulava. Na aprendizagem o processo era muito lento, pois Paulo não era alfabetizado, não conhecia a Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS.

A mãe frisa na entrevista que Paulo Augusto ao ser inserido na escola, a professora de sala de aula mencionou que Paulo Augusto não poderia estar ali, mas sim numa escola de classe especial destinada às pessoas com surdez. Relata ainda, que Paulo Augusto aprendeu a ler e escrever com a ajuda dos irmãos, mas só conseguia ler palavras e frases simples, além de possuir muitas dificuldades em resolver problemas lógico-matemático utilizando as quatro operações. Porém, adquiriu muita habilidade na leitura labial pois devido a sua surdez foi a forma que ele encontrou de entender e de ser entendido.

O pai e os irmãos de Paulo na entrevista frisam que, com o passar do tempo, a família teve que ir para a cidade de Boa Vista devido os outros filhos estarem crescendo e necessitando de um estudo mais avançado. Como já se sabe, possui dificuldades na leitura e na escrita, porém, vem desenvolvendo gradativamente habilidades nesses aspectos, bem como no lógico-matemático. Devido à sua surdez, quando estudava a 1ª série no primeiro semestre do ano de 2012, Paulo Augusto já possuía uma cuidadora que entende um pouco de LIBRAS, a mesma tinha como objetivo acompanhar de forma criteriosa todos os “passos” de Paulo na jornada educativa. Isso sem dúvida, o ajudou e fez muita diferença em seu aprendizado. Teve a companhia da cuidadora até o primeiro semestre do ano de 2014 quando

cursando a 3ª série. Atualmente, Paulo está cursando a 4ª série e está sendo acompanhado por uma interprete de LIBRAS oficial.

De acordo com o relato da professora na entrevista, que o acompanha desde a 1ª série, Paulo Augusto já reconhece as cédulas e moedas de dinheiro perfeitamente, consegue reproduzir a escrita das atividades trabalhadas no quadro, realiza algumas operações/cálculos simples e já lê com mais propriedade. Apesar de suas limitações, Paulo Augusto procura sempre realizar as atividades com muita dedicação.

Ainda segundo a professora, Paulo Augusto, apesar de ser tímido demais; é muito tranquilo, não gosta de brigas e nem de discussões, todos gostam muito dele, pois é uma pessoa sociável; gosta de ir à escola, é um aluno assíduo e pontual nas aulas. Adora atividades que trabalhem artesanato e pintura. Apresenta habilidades em manusear objetos concretos e aprecia aulas diversificadas. O aluno apresenta maior rendimento com atividades ilustrativas e concretas. Vale destacar que Paulo Augusto se sente muito a vontade na sala de aula, pois existem alguns colegas que também possuem deficiência.

Nesse período, Paulo Augusto também foi inserido no Atendimento Educacional Especializado – AEE; não pode participar deste atendimento antes devido o comprometimento com o seu trabalho diário. É atendido 02 (duas) vezes por semana, nos dias de quarta e quinta-feira. Conforme a professora do AEE, Paulo é um aluno muito dedicado e esforçado para desenvolver as atividades; apesar das suas dificuldades, sempre está disposto a executá-las. Ela está trabalhando algumas atividades que envolvem linguagens de sinais e LIBRAS para orientar Paulo Augusto no processo de comunicação e criação de signos que o faça interagir com as outras pessoas através da produção de textos escritos, bilhetes, cartas etc.

Seus irmãos mais novos, relatam que nos momentos de descontração Paulo Augusto gosta de dizer em LIBRAS, que gosta de ir à igreja nos finais de semana e que paquera uma garota dessa igreja e que gosta de passear na casa do irmão mais velho, pois se sente bem acolhido por ele. Além de mencionar o nome do sítio que morava.

Alimenta-se bem, gosta de tudo! Principalmente de peixe tambaqui assado com bastantes verduras. Gosta muito de jogar bola em um campinho próximo à sua casa no final da tarde. Não perde por nada!

Ainda conforme sua mãe na entrevista, Paulo Augusto no ano de 2012 foi encaminhado para o Centro de Atendimento para Pessoa com Surdez - CAS, para aprender a se comunicar através da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS. Hoje, ele já se comunicar através dos sinais; porém, ainda sente dificuldades em articular de consegue maneira rápida os gestos.

Considerações Finais.

Trabalhar em favor da educação de pessoas surdas, é um desafio muito mais que especial, é uma oportunidade ímpar que a escola tem de abolir o preconceito e de promover a igualdade de direitos.

As questões educacionais relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado - AEE dos alunos surdos vem se acentuando a cada dia em nível mundial, esta é uma realidade inquestionável que aponta para a importância de se proporcionar

ambientes de aprendizagem heterogêneos, com a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, com professores especializados, com recursos e equipamentos compatíveis. Ou seja, a necessidade de se ampliar e de se reestruturar a escola para que ela realmente seja uma escola inclusiva que assegure as políticas de educação de qualidade para todos. A educação para os alunos com surdez, nesse contexto, implica na estruturação, reconhecimento e valorização das culturas envolvidas; tendo como base, práticas pedagógicas do bilinguismo e da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, bem como, a interação e o diálogo entre os grupos envolvidos nesse processo educativo, e do reconhecimento das características próprias e do respeito mútuo.

As pessoas com surdez também querem estudar, trabalhar e atender as suas necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais. Porém, conquistar tudo isso não é fácil, sabe-se que este é um processo complexo que inclui inúmeras variáveis, principalmente no âmbito educacional como aluno, professor, concepção social, organização curricular, metodologias, estratégias e recursos. Compreende-se assim, que a aprendizagem do aluno com surdez não depende somente dele, mas do envolvimento integrado entre os componentes do ambiente escolar, sua família e recursos necessários para seu atendimento.

Referências.

- Alves, Carla Barbosa, Ferreira, Josimário de Paula, Damázio, Mirlene Macedo - Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. V. 4. 24p.
- Batista, C. A. M. Et Mantoan, M. T. E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação especial. São Paulo, 2006.
- Bíblia Sagrada. *Antigo e Novo Testamento*. 2 ed. Tradução: João Ferreira de Almeida. Editora: Sociedade Bíblica do Brasil: 2008.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001b.
- Brasil. Constituição Federal (1988). Rio de Janeiro, FAE, 1989.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2001.
- Catão, Shirlei dos Santos - Artigo Publicado na Revista Internacional de Audição e linguagem fonoaudiologia e apoio à integração "Políticas Educacionais: Educação Para Todos e a Proposta Pedagógica". REVISTA Internacional de Audición y Lenguaje, logopedia y apoyo a la Integración Volume :2, N°3. Setembro de 2010 - RIALAI.
- Catão, Shirlei dos Santos, Catão, Simone dos Santos Catão, Marilene dos Santos e Rios, Rejane Risia Gonçalves - Artigo Publicado na Revista EXAMÁPAKU/Revista eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais "Educação, Cultura e Línguas" Volume :06, N°1. Setembro de 2013 – revista.ufr.br/index.php/examapaku/article/view/2014.
- Catão, Shirlei dos Santos, Catão, Simone dos Santos Catão, Marilene dos Santos e Rios, Rejane Risia Gonçalves Artigo Publicado na Revista Internacional de Audição e linguagem fonoaudiologia, apoio à integração e multiculturalidade. "Educação, Cultura

- e Línguas" REVISTA Internacional de Audición y Lenguaje, logopedia y apoyo a la Integración Volume : 3, N°. 3, Março de 2014- RIALAIM.
- Dificuldade de Aprendizagem e Família - Construindo Novas Narrativas. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp> Acesso dia 14 de abril de 2008.
- Fórum - Instituto Nacional De Educação De Surdos – Semestral vol. 19/20 (Janeiro/Dezembro). INES. ISSN 1518-2509. Rio de Janeiro-RJ-2009.
- Fórum - Instituto Nacional De Educação De Surdos – Semestral vol. 01 (Julho/Dezembro). INES. ISSN 1518-2509. Rio de Janeiro-RJ-2001.
- Louro, Viviane. S.; Alonso, L. G. Et Andrade, A. F. *Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas*. São Paulo: Ed do autor, 2006.
- Minetto, Maria de F. *Currículo Na Educação Inclusiva: Entendendo Esse Desafio*. Curitiba: Ibpex, 2008.
- Revista Espaço - Instituto Nacional de Educação de Surdos: Informativo Técnico Científicos do INES/ ISSN 0103-7668 – Semestral (N°35 de Jan-Jun/2011).Rio de Janeiro RR: INES-2011; pp.93.

EL NIÑO SORDO EN EL AULA ORDINARIA.
(Deaf children in regular classroom)

Noelia Ruíz Vallejos
noeliar_vallejos@hotmail.com
Graduada en Educación Infantil

Páginas 19-32

Fecha de recepción: 01-10 -2015

Fecha de aceptación: 22-11-2015

Resumen.

La presente publicación se centra en el estudio del alumnado sordo en las aulas ordinarias, tanto la respuesta educativa como las pautas de intervención seguidas. Analizaremos a partir de numerosos estudios ya realizados, las relaciones que se establecen en torno a los alumnos sordos en el ámbito escolar y el papel de la lengua de signos en su integración y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además haremos un breve recorrido sobre la historia de la educación de las personas sordas, las tensiones que sufre este colectivo así como también sobre los avances ocurridos en los últimos años, tanto en los aspectos educativos como en el reconocimiento de la lengua de signos, resaltando la realidad específica existente sobre la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades. Todo ello centrado en la situación de las personas sordas.

Palabras clave: deficiencia auditiva, educación inclusiva, diversidad, atención educativa.

Abstract.

This publication focuses on the study of deaf children in regular classrooms, as both the educational response patterns intervention. We analyze from numerous studies already undertaken, the relationships established around deaf students in schools and the role of sign language in their integration and in the teaching-learning. Moreover, we will make a brief tour of the history of the education of the deaf, tensions also suffering on progress occurred in recent years in both educational aspects and the recognition of sign language as well as this group, highlighting the existing specific reality on the attention to diversity and equal opportunities. All it focused on the situation of deaf people.

Keywords: hearing impairment, inclusive education, diversity, educational services.

Introducción.

Cada día es mayor la lucha para combatir la exclusión social y educativa de las personas sordas, eliminando las barreras físicas, personales, educativas, curriculares y de participación que sufre este colectivo.

Progresivamente, se han hecho valer los derechos y deberes sociales de las personas con discapacidades y por tanto han aumentado las acciones que promueven su participación en la comunidad desde el ámbito laboral, social y educativo.

En este marco de derechos, se ha tenido en cuenta a la comunidad sorda, otorgándole importancia a las peculiaridades de su identidad y el papel de la comunicación, en particular, las distintas lenguas de signos.

La formación de intérpretes, de profesores de lengua de signos y de profesionales de Educación Especial resulta muy relevante, especialmente para mejorar el entendimiento de profesores y alumnos sordos y el avance en los procesos de inclusión y de desarrollo de los sordos. (Llorent & López, 2010, p.112)

El progresivo avance científico y social hace que se vaya superando el modelo médico e individual que ha primado durante muchos años atrás en el ámbito educativo, centrado en el déficit del alumno. Así como dice López (citado por Llorent & López, 2010) paulatinamente se va superando el modelo médico e individual, centrado en el déficit o las carencias del sujeto en comparación con la norma, y va cobrando relevancia el modelo social, que destaca la necesidad de conocer las circunstancias y factores del medio que dificultan o propician el acceso y la participación de todas las personas en la comunidad, teniendo en cuenta que la diversidad funcional es un rasgo característico humano.

Actualmente, como medida rompedora frente a la exclusión social persistente en este colectivo desde tiempos remotos en el ámbito de la educación, se promueve que los niños sordos y oyentes aprendan juntos sin ningún tipo de discriminación. Se busca la igualdad de oportunidades y esto se ve reflejado en las leyes educativas de los últimos años.

La fuerza que impulsa este modelo integrador está en la idea de que educando a alumnos sordos y oyentes juntos en los colegios, con profesores e intérpretes, se estimula la comunicación y el conocimiento mutuo. Siendo de este modo, todos beneficiarios de la educación.

Para dar respuesta educativa al niño sordo en el aula ordinaria han de emplearse metodologías y recursos didácticos adecuados al sujeto y para que esto sea posible ha de existir un buen proceso de formación y cooperación por parte del profesorado.

En este campo las ayudas técnicas (prótesis auditivas, implantes, aparatos de logopedia...) también son de elevada importancia en la intervención con este tipo de alumnado.

A continuación, vamos a conocer la situación actual de la comunidad sorda, las investigaciones y aportaciones realizadas hasta el momento referentes al entorno de aprendizaje centrado en el aula ordinaria, barreras excluyentes, factores influyentes a tener en cuenta y así como algunas pautas de intervención a seguir en el aula.

Deficiencia auditiva.

Aranda, Barajas, Fernández, Santos & Zenker (citados por Casas, Linares, Lemos & Restrepo, 2009) definen la deficiencia auditiva como la carencia de la capacidad parcial o completa para escuchar por uno o ambos oídos, y comprende una menor o mayor limitación para la comunicación y el desarrollo de las actividades cotidianas, a nivel social, académico y profesional, pudiendo traer consigo consecuencias en el ámbito psicológico, emocional y comportamental.

Valles (2003) la define introduciendo el concepto de hipoacusia:

Hablar de deficiencias auditivas (DA) es referirse a un grupo heterogéneo de variaciones en la capacidad de oír, este término engloba tanto a los sujetos con sordera, como a los que tienen hipoacusia, además incluye a quienes presentan la DA desde su nacimiento y a aquellos que la adquirieron posterior al aprendizaje de la lengua oral. (p.93)

Por tanto, hablamos de pérdida auditiva cuando se produce una interrupción entre el camino que ha de seguir la señal sonora y el órgano de la audición, causando pues, una disminución de la captación de estímulos sonoros del entorno. Esta pérdida se produce cuando la persona no es capaz de oír tan bien como una persona cuyo audición y umbral de audición es normal en ambos oídos (igual o superior a 25 dB).

Así mismo, la pérdida de audición puede ser leve, moderada, grave o profunda y puede afectar a uno o ambos oídos y las personas con déficit auditivo pueden tener problemas tanto para oír una conversación como para escuchar sonidos fuertes.

Por otra parte, es importante aclarar que todas las pérdidas auditivas no son iguales ya que ellas dependen de la influencia directa de algunos factores tales como la localización y el grado del déficit auditivo, la causa de la deficiencia y el momento de la aparición, el ambiente escolar y social y las relaciones familiares.

Educación para sordos: enfoques educativos.

A través de la historia, la educación para los sordos se ha desarrollado desde dos enfoques predominantes: el clínico y el socio-antropológico.

Ramírez (citado por Vesga & Vesga, 2015) dice que el modelo clínico gozó durante mucho tiempo de alta estima para la formación de niños sordos, concibe la sordera

como una enfermedad, por tanto, todas sus prácticas se centran en procesos de rehabilitación para llegar a su curación y adquirir la oralidad, lo que redundaría en una integración a la comunidad mayoritaria (oyente). Además en este enfoque, se ve al sordo en un nivel inferior y, en consecuencia, la rehabilitación busca que logre el nivel de la mayoría.

Por otro lado, Skliar (citado por Vesga & Vesga, 2015) nos dice que en el enfoque socio-antropológico las personas son sordas no por lo que les falta, esto es, la audición, sino por lo que son: personas con capacidades, lengua propia, historia, cultura; poseedoras de una identidad que debe ser reconocida y aceptada en una sociedad inmersa en la diversidad.

Como vemos, el enfoque socio-antropológico aborda una nueva concepción de las diferencias humanas, asume que los individuos aprenden de forma diferente y en diferentes tiempos y situaciones y quiere una escuela inclusiva, es decir, una escuela para todos donde todos nos enriquezcamos mutuamente.

El enfoque socio-antropológico de la sordera implica la construcción de sistemas educativos "inclusivos"; sin embargo, esto solo puede ocurrir si las escuelas ordinarias se transforman en más inclusivas; en otras palabras, si son más capaces de educar a todos los niños de su comunidad, privilegiando la equidad más que la igualdad. (Vesga & Vesga, 2015, p.118)

Este modelo pues, defiende que la institución educativa debe acomodarse a las diferencias y no al contrario. Por consiguiente, si queremos construir una escuela inclusiva sin ningún tipo de discriminación, Patiño (citado por Vesga & Vesga, 2015) dice que hay que lograr superar el enfoque clínico de la sordera, en el que se sigue viendo al sordo como un minusválido que está a expensas de las decisiones de los oyentes que son quienes deciden sobre sus vidas.

Además Arnaiz (citado por Vesga & Vesga, 2015) añade que es necesario cambiar el modelo de integración, donde la persona sorda es quien se integra a la comunidad mayoritaria oyente, sacrificando su identidad de sordo y sus propias subjetividades personales y culturales, por un modelo de inclusión en el que los entornos social, escolar y familiar son los que se adaptan y desarrollan imaginarios colectivos consistentes con el respeto a la diversidad.

Comunicación del alumnado sordo: Lenguaje de signos.

Partiendo de la concepción de que no es suficiente dominar los contenidos que se van a enseñar sino, poseer las técnicas y estrategias para enseñarlos, Vázquez & Martínez (citados por Camacho, 2014) señalan que la atención educativa del alumnado sordo en el aula ordinaria requiere la utilización de un código de comunicación adecuado, así como que se adopten determinadas estrategias didácticas y metodológicas para adecuar la enseñanza a las características y posibilidades de aprendizaje de estos escolares.

Con esto nos referimos a sistemas alternativos de comunicación. Estos métodos pueden ser orales y gestuales. Sin olvidar el desarrollo de los aspectos visuales tan esenciales en estos niños.

Dentro de los métodos orales se encuentra el método verbo-tonal y la lectura labial. Los métodos orales están basados en el lenguaje hablado y la expresión oral.

Por otro lado, los métodos gestuales incluyen los lenguajes de signos y los sistemas de comunicación de signos. Estos proponen la integración del alumnado sordo tanto en la sociedad oyente como en la comunidad sorda. Dentro de ellos se encuentra la palabra complementada, la lengua de signos y el método bimodal. En este apartado nos vamos a centrar en la lengua de signos.

El lenguaje de signos es un sistema alternativo de comunicación con una estructura, gramática y sintaxis diferente al lenguaje oral. Es importante que los niños con discapacidad auditiva manejen el lenguaje de signos como nos indica la UNESCO (citada por Vesga & Vesga, 2015) que nos dice que debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos.

Casas et al. (2009) dicen: "La dificultad en la comunicación es el principal problema entre los sordos" (p.9). Puesto que es una realidad evidente y siguiendo a Rodríguez (citado por García & Gutiérrez, 2012) se debe considerar el uso de la lengua de signos en la educación de las niñas y niños sordos, en sus familias y comunidades. Se debe proporcionar servicio de intérpretes para facilitar la comunicación entre las personas sordas y las personas oyentes.

Sumándose al caso, García & Gutiérrez (2012) sostienen que:

El alumnado ciego o sordo debe recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación y bajo la orientación de maestros con fluidez en el lenguaje de signos y el Braille, con el fin de promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad. (p.240)

La falta de comunicación en el desarrollo de cualquier niño lleva consigo dificultades en el desarrollo social como Fellingner, Holzinger, Gerich & Goldberg (citados por Casas et al., 2009) afirman que las personas con deficiencia auditiva pueden presentar dificultades en el desarrollo social, debido a los problemas relacionados con la comunicación, lo cual influye de manera negativa en su calidad de vida y los sitúa en una posición de desventaja, con respecto a la población oyente. Consideran que la utilización del lenguaje de señas, favorece las relaciones interpersonales y que la habilidad de comunicarse a través del lenguaje de señas puede ser considerado un factor de protección, ya que se ha encontrado una asociación entre la calidad de vida y la posibilidad de escuchar.

Respecto a esta calidad de vida, Casas et al., (2009) coincide:

La calidad de vida se relaciona con la posibilidad de escuchar y un factor protector para esta población podría ser el aprendizaje del lenguaje de señas, ya que esto les permitiría mejorar sus relaciones sociales, tanto con aquellas que tienen la misma discapacidad como con las que no la tienen. Al mismo tiempo esto permitiría disminuir la ansiedad que genera en ellos el no poder comunicarse y establecer relaciones y vínculos interpersonales. (p.8).

Ambos autores comparten la idea de que el lenguaje de signos puede considerarse como un factor protector ante la exclusión social y educativa del alumnado sordo.

Fellinger, et al. (citados por Casas et al., 2009) señalan que el lenguaje de señas puede constituirse en una herramienta alternativa de comunicación ante la dificultad auditiva, que permite a estas personas tener unas mejores relaciones sociales y disminuir la ansiedad que genera el no poder escuchar. Además consideran necesario intervenir en las dificultades de comunicación, como forma de prevenir los trastornos emocionales y de comportamiento en esta población, dado que éstos constituyen un factor fundamental para la integración y adaptación social.

Los niños que se manejen en el medio con lenguaje de signos no presentan ningún tipo de problema ni quiere decir que su lenguaje sea diferente al de otro tipo de niños oyentes ya que se produce totalmente el mismo desarrollo comunicativo.

Sin embargo, Pettito (citado por Vesga & Vesga, 2015) dice que el niño sordo no puede desarrollar a cabalidad sus habilidades comunicativas, las que van de la mano con las cognitivas. Esto se debe a que el desarrollo cognitivo de los niños con discapacidad auditiva tiene las mismas etapas que un oyente normal, pero con un periodo de tiempo más largo como motivo a la limitación en la exploración del entorno a nivel sonoro y a la restricción de la cantidad y tipo de situaciones comunicativas. También la sobreprotección puede afectar al desarrollo cognitivo de niños con discapacidad auditiva.

Respecto a esto, Casas et al. (2009) afirman que:

"Igualmente es necesario generar una cultura del uso de este lenguaje en la población oyente, para facilitar la interacción con las personas con deficiencia auditiva y fortalecer los procesos de socialización, necesarios para una buena salud mental" (p.13).

Las personas con deficiencia auditiva que no utilizan el lenguaje de señas tienen mayores dificultades en las relaciones sociales que aquellas que si lo utilizan, y ambos grupos están en desventaja en relación con la población oyente en todos los ámbitos (físico, psicológico, social, ambiental). (p.8).

En cuanto al desarrollo social, existe un menor grado de independencia, autonomía e interacción social que los oyentes normales. Berger & Luckmann (citados por Vega & Vesga, 2015) dicen que los sordos en sus interacciones sociales, forman una identidad débil respecto a su propia cultura, pues no se asumen como sordos y tampoco se sienten identificados con la comunidad mayoritaria oyente, aspecto que

les crea una crisis personal y social que les impide hacer su propia construcción de realidad.

Alumnado sordo y contexto escolar.

"La inclusión en la escuela regular de los alumnos con alguna diferencia es todavía motivo de afectación de las costumbres de aula y de la escuela" (Perales, Arias & Bazdresch, 2002, p.43).

La escuela junto con la familia son los entornos más próximos de un niño de corta edad. La escuela supone uno de los ambientes más influyentes en el desarrollo de cualquier niño. El número de años que pasa escolarizado, los aprendizajes que en ella realizan, las interacciones que se fomentan, son de vital importancia para el desarrollo de sus potencialidades y capacidades, máxime cuando se trata de niños con discapacidad. (Camacho, Pérez & Domingo, 2014, p.2)

Estos dos agente de socialización primaria son decisivos en el desarrollo integral del niño con problemas de audición.

Cuando la escuela se enfrenta al reto de atender alumnado con discapacidad auditiva debe poner en marcha una serie de medidas educativas que contribuyan principalmente a eliminar las barreras de comunicación. Estas medidas educativas se concretan en la organización de apoyos, la elección del método de comunicación más adecuado, el uso de ayudas técnicas para la audición y la comunicación, la intervención de profesionales especializados, la adaptación del currículum cuando sea necesario, la utilización de estrategias didácticas pertinentes, etc. (Camacho, Pérez & Domingo, 2014, p.2)

Estas medidas serán eficaces siempre y cuando el profesorado haya sido formado en competencias que le permitan dar respuesta a las necesidades del alumno con discapacidad auditiva y adopte nuevos modelos educativos de inclusión. "La escuela ordinaria concibe la educación como destinada al alumno medio, por lo que muchos alumnos quedan sin la debida atención por la rigidez de la organización, de los espacios y de los tiempos" (Mendoza, 2008, p.271)

"Se debe concebir la inclusión como un principio y no como una medida que corresponde a unos pocos" (Mendoza, 2008, p.271). Respetar y llevar a cabo estas medidas de atención a la diversidad va a verse influenciado por las ideas preconcebidas que posea el profesor sobre la enseñanza, aplicando pues la metodología que considere más acertada al caso. Vermeulen, Denessen & Knors (citados por Camacho, 2014) afirman que en este sentido importan bastante las actitudes y las emociones del profesorado ante la educación de los niños sordos.

Son numerosos los estudios cuyos resultados obtenidos ponen de manifiesto que la mayoría del profesorado no tiene la preparación suficiente para dar respuesta a los alumnos sordos y que los cursos que se reciben deberían ser más cualificados. Esto es en parte peligroso pues muchos profesores se escudan en la falta de formación para no cometer errores y no intervenir. Pero no es solo la falta de formación que

aludimos la responsable de la no respuesta a las necesidades de la diversidad, sino la carencia de recursos que denuncian muchos docentes.

Los mayores obstáculos y dificultades que señalan los docentes para la aplicación de la inclusión educativa alude a la falta de recursos materiales y personales, a la heterogeneidad de los alumnos en los grupos de clase y a la falta de preparación para la atención a la diversidad, provocando todo ello un amplio malestar entre el profesorado. (Mendoza, 2008, p.271)

No obstante, la complejidad y la magnificencia de dichos problemas no ha de suponer una merma en el buen hacer de los futuros profesionales, que con la formación adecuada deben luchar para conseguir solventar los obstáculos actuales, en un intento más por hacer realidad el sueño de la inclusión educativa. (Mendoza, 2008, p.271)

Son muchas las tensiones de los niños sordos. Es muy común que los profesores de aulas ordinarias deriven al los alumnos con problemas de audición a aulas especiales donde son atendidos por el Profesor Especialista en Audición y Lenguaje. Esto es debido a que los niños sordos son vistos como un obstáculo que ralentiza el proceso de aprendizaje del resto de alumnos y no como algo enriquecedor a nivel de aula.

Los niños sordos se perciben, y los distinguen, como una especie de problema al interior del aula. Al no comprender el sentido de las actividades que se les proponen, optan por explorar su mundo de nuevas maneras, acordes a su limitación, tornándose inquietos o indisciplinados según la mirada de la maestra o de los compañeros de clase. En ocasiones, su soledad y aislamiento no encuentran otro modo de exteriorización que la agresividad. (Vesga & Vesga, 2015, p.123)

Los profesores son reacios a admitir niños con dificultades que puedan alterar sus hábitos básicos de enseñanza.

Los niños oyentes sienten cierta superioridad sobre el niño sordo, pues lo ven incapaz de realizar acciones que para ellos no tienen mayor grado de dificultad. Con el paso del tiempo, se afianza en ellos el estereotipo: quien tiene alguna discapacidad es inferior al otro. (Vesga & Vesga, 2015, p.123)

En estos casos y antes de que se genere el problema, el cuerpo de docentes debe intervenir utilizando todas las vertientes de inclusión posibles. Como sabemos los niños aprenden por imitación y el docente debe ser un buen modelo de referencia ante la diversidad.

Aunque las políticas gubernamentales expresan la necesidad de crear ambientes inclusivos para los niños sordos, en las aulas regulares lo que se devela es un aumento de exclusión. El niño sordo es apartado sutilmente por los demás al no poder comunicarse efectivamente. Es apartado no solo de las actividades académicas, sino también de los juegos, la amistad y el mundo social. (Vesga & Vesga, 2015, p.122)

Es una realidad cruel que en gran medida se debe a la falta de formación e información del profesorado y a la falta de recursos como vamos a argumentar en el siguiente apartado.

Competencias estratégicas docentes en el aula que integra al alumnado sordo.

Hoy en día, la concepción que se tiene de una educación inclusiva exige al profesorado no sólo que domine la materia que imparte, sino también una serie de estrategias, métodos, técnicas o procedimientos que aseguren el aprendizaje del alumnado, sea cual sea su condición personal. (Camacho, 2014, p.3)

Como ya hemos dicho anteriormente, no es suficiente dominar los contenidos que se van a enseñar sino, poseer las técnicas y estrategias para enseñarlos. Soukup & Feinstein (citados por Camacho, 2014), han estudiado las adaptaciones que el profesorado pone en práctica, así como la formación recibida, poniendo de manifiesto que gran parte de ellos no se siente suficientemente preparados para enseñar a niños sordos, expresando su deseo de una mayor formación en aspectos tales como la identificación, la evaluación o la intervención con este tipo de alumnado. Las limitaciones pedagógicas para poder atender a la diversidad, suponen un déficit formativo en los docentes.

Este es el mayor problema que encontramos en la intervención de alumnos con sordera. La falta de formación e información del profesorado hace imposible la correcta práctica educativa, así como la adecuada utilización de los recursos disponibles para este colectivo y que son favorecedores para ellos.

Sin ir más lejos, existen muchos programas informáticos de los que el profesorado puede apoyarse con estos alumnos a la hora de trabajar los contenidos de aula y que desconocen. Programas como el sistema Visha o el visualizador fonético de IMB, son recursos gratuitos y al alcance de todos. Esta brecha digital a la par que reproduce el patrón en los alumnos, es por otro lado, una de las principales causas de exclusión social. Por último, dejar constancia de que las tecnologías no son una metodología, sino un recurso.

A pesar de que se han realizado numerosos estudios sobre la atención educativa del alumno sordo (matemáticas, escritura, lectura...) son escasas las investigaciones centradas en el ámbito de los estilos de enseñanza y competencias docentes para atender al alumnado sordo.

De algunos estudios como el de Valero (citado por Camacho, 2014) se han identificado los patrones de conducta más significativos que caracterizaban los estilos interactivos del profesor con el alumnado sordo. Esta figura describió también los posibles cambios que se podían producir en dichos estilos a medida que aumentaba la experiencia con este alumnado. Otros estudios como los de Silvestre & Valero (citados por Camacho, 2014) llevaron a la agrupación de los patrones

comportamentales en cuatro categorías: contextual, instruccional, lingüística y conversacional.

Los docentes no tienen una posición clara, con argumentos y conocimientos actuales, frente a la educación para los estudiantes sordos, y esto las lleva a que tomen decisiones equivocadas y no puedan orientar adecuadamente a los padres de familia ni al resto de personas que hacen parte de la comunidad educativa. (Vesga & Vesga, 2015, p.121)

"Los docentes asumen la educación de niños sordos más como una exigencia social o gubernamental" (Vesga & Vesga, 2015, p.121). Estas son otras de las conclusiones obtenidas por de los estudios de estas dos hermanas. ¿Qué quiere decir esto? Pues que la ley obliga a la institución a albergar a estos niños en las aulas ordinarias, sin importar si hay una capacitación humana y material.

Ante esta realidad, no sorprende el desconocimiento de estrategias pedagógicas, la carencia de formación y de herramientas pedagógicas. Los docentes preparan actividades solo para niños oyentes, promoviendo la adaptación a estas de los niños sordos. Desde esta perspectiva se tiende a diseñar actividades que, más que atender las necesidades de los estudiantes sordos, buscan que estos niños pasen el día entretenidos sin dar problemas en el aula.

El docente refleja incapacidad para comunicarse de manera efectiva con el niño sordo; esto, a su vez, conduce a que no encuentre modos precisos de generar ambientes incluyentes entre los niños oyentes y el niño sordo, permaneciendo este último en una especie de soledad acompañada, sintiéndose rodeado de muchos, pero a la vez infinitamente solo, como en un espacio construido para otros en el que él se siente siempre extraño, excluido. (Vesga & Vesga, 2015, p.122)

Barreras que impiden el aprendizaje y participación en condiciones de igualdad.

Comprender esta dependencia de las personas con discapacidad de los factores sociales en los que se desenvuelven y con los que interactúan desde sus condiciones personales, nos permite apreciar que, cuando el entorno social que les rodea se hace accesible físicamente, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza –a través de políticas precisas y coherentes–, para prestar los apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se "diluye" y tan solo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. (Echeita, 2004, p.4)

Para conseguir una sociedad inclusiva, hay que empezar eliminando las barreras físicas (de edificación, transporte...) a través de ayudas técnicas o diseños para todos. Ambos conceptos no pueden utilizarse como sinónimos pues se refieren a cosas distintas. La sociedad debe acogernos a todos en igualdad y para ello hay que respetar las diferencias individuales y educar en ese respeto.

Indagando en las prácticas educativas, las mayores barreras son incomprensibles si analizamos los conocimientos que mediante el estudio durante años en campos específicos tenemos.

Echeita (2009) nos dice que tendríamos que preguntarnos si la dificultad de la tarea tiene que ver con que no disponemos de conocimientos didácticos, educativos o recursos suficientes, una pregunta que debiera producirnos vergüenza, puesto que hoy más que nunca tenemos muchos conocimientos psicopedagógicos y mucha capacidad para compartirlos. (p.6) Algo que es ciertamente desconcertante, pues a través de la ciencia hemos obtenido un amplio campo de conocimiento, el cual no aplicamos.

Respecto a los recursos, es evidente que el problema no es tanto que estemos hablando de una empresa "inaccesible" por sus costes, cuanto los criterios políticos y los canales de participación en las decisiones, en función de los cuales se priorizan unos determinados gastos y no otros. (Echeita, 2009, p.6)

Es evidente que los presupuestos educativos son precarios. Algo tan básico como es recibir una educación digna, algo que es un derecho, tan importante para formar a los hombres para que convivan en sociedad y armonía, es un gasto secundario, destinando cuantías millonarias a áreas de menor índole.

Batista (citado por Mendoza, 2008) nos propone unas condiciones para que la inclusión escolar se desarrolle con éxito:

- El establecimiento de programas y experiencias piloto que preceden a cualquier generalización de los procedimientos inclusivos.
- La realización de campañas de información y mentalización que preparen adecuadamente el terreno para la inclusión.
- Una legislación que garantice y facilite la misma.
- Cambios y renovación de la escuela tradicional referidas a su organización, estructura, metodología, objetivo, etc.
- Reducción de la proporción profesor/ alumnos por aula.
- Un diseño curricular único, abierto y flexible.
- Supresión de barreras arquitectónicas y adaptación de centros ordinarios.
- Recursos personales, materiales y didácticos adecuados.
- Participación activa de los padres.
- La formación y perfeccionamiento del profesorado.

Depresión y ansiedad en los alumnos con deficiencia auditiva.

Connolly, Rose & Austen (citados por Casas et al., 2009) señalan que la relación entre la deficiencia auditiva y los problemas relacionados con la salud mental, particularmente ansiedad y depresión, ha sido un tema que ha recibido poca atención en la investigación científica; esto se refleja en la escasa literatura que puede hallarse en el medio académico. Motivo por el que Restrepo & Clavijo (citados por Casas et al., 2009) afirman que por ello, es necesario considerar las implicaciones emocionales, afectivas y sociales que vienen ligadas a la deficiencia auditiva, puesto

que las situaciones de aislamiento, comunicación y las dificultades a las que esta población se enfrenta en su cotidianidad, pueden repercutir negativamente en el proceso de integración y relación social. De acuerdo a lo dicho, son evidentes las dificultades de tipo práctico y/o social que las personas con discapacidades físicas o con enfermedades crónicas, manifiestan.

La prevalencia en el padecimiento de este tipo de problemas ha importado a numerosos autores, como a Fellinger et al. (citados por Casas et al., 2009) que han llegado a la conclusión de que las dificultades emocionales y de comportamiento en niños con deficiencia auditiva parecen ser mayores que en niños oyentes. O a Albofotouh & Telmesani (citados por Casas et al., 2009) coinciden recalcando que las personas con deficiencia auditiva, son un tipo de población particularmente susceptible a problemas sociales y emocionales, asociados directa o indirectamente con la experiencia de su discapacidad. Al igual que Restrepo & Clavijo (citados por Casas et al., 2009) que afirman que las personas con deficiencia auditiva son proclives a ser socialmente inmaduras, egocéntricas, deficientes en adaptabilidad social, presentan rigidez en sus interacciones e impulsividad, lo que podría configurarse como un tipo de personalidad característica de esta población. Añaden que estos sujetos establecen unas relaciones sociales más difusas, menos estructuradas, más inflexibles y menos funcionales, lo que puede desencadenar en ellos dificultades como ansiedad y depresión.

Como vemos, es más que evidente la necesidad de llevar a cabo programas de intervención temprana con este colectivo para que no aparezcan problemas futuros de mayor índole.

De cara a la intervención educativa es importante tener en cuenta información obtenida en estudios ya realizados en este campo por diversos autores, que ya veremos que son pocos y que pueden orientarnos en el proceso.

Casas et al. (2009) afirma:

"El tipo de pérdida de algún sentido influye sobre el nivel de ansiedad que un individuo pueda presentar" (p.7). "Los niveles de ansiedad de un niño con discapacidad, tanto visual como auditiva, van a depender en gran medida de su etapa evolutiva, siendo directamente proporcional la edad con la ansiedad" (p.7). "Los problemas emocionales o de comportamiento parecen ser más frecuentes en familias donde hay una comunicación pobre entre padres e hijos" (p.10).

Agrawal et al. (citados por Casas et al., 2009) señalan que la presencia de síntomas ansiosos se ve modulada por la edad en la que se presenta la pérdida auditiva, de tal forma que aquellas personas que pierden la audición tempranamente manifiestan menores niveles de angustia, que aquellas que la pierden en etapas posteriores.

Aún siendo conscientes de la gravedad de estos problemas y de la repercusión que pueden conllevar en las aulas donde se trabaje con este tipo de alumnado, este campo de investigación está aún por explorar. "El tema de depresión y ansiedad en

personas con deficiencia auditiva ha sido poco explorado a nivel mundial, lo cual dificulta encontrar en el medio académico investigaciones que hablen acerca de este tema" (Casas et al., 2009, p.5). Sin estudios que nos indiquen el camino para apaliar estos problemas, jamás podremos actuar frente a ellos.

Así pues, analizando todo lo anterior podemos concluir que las personas con deficiencia auditiva tienen mayor riesgo de padecer síntomas emocionales y comportamentales, tienen menores niveles de calidad de vida y presentan una mayor vulnerabilidad al desarrollo de trastornos de ansiedad y del estado de ánimo, en comparación con las personas oyentes, algo que puede verse reflejado en las aulas y para lo cual poseemos pocos conocimientos para abordarlos.

Conclusión.

La lucha para combatir la exclusión social y educativa de los niños sordos es cada vez más fuerte en nuestros días pero aún insuficiente pues tenemos alumnos que no reciben respuesta educativa en aulas ordinarias a pesar de todos los conocimientos científicos que poseemos hoy. Todo es un cúmulo de desperfectos que van desde la escasa formación y preparación docente hasta la escasez de recursos humanos y materiales derivados de las administraciones.

En la inclusión educativa de este alumnado es muy importante la utilización de sistemas alternativos de comunicación, prevaleciendo entre ellos, el lenguaje de signos. La existencia de la figura de un Intérprete en Lengua de Signos dentro del aula ordinaria es esencial para hacer llegar al niño sordo los contenidos curriculares impartidos por el docente.

Hablaremos de completa inclusión cuando el propio docente se refiera al alumno sordo como un alumno más dentro del grupo y no perciba ante sus ojos un grupo de alumnos "normales" y un alumno sordo. Bajo este tupido velo, a priori la metodología empleada nunca va ser inclusiva. A la hora de hablar no nos damos cuenta de que en ocasiones ya estamos excluyendo y regendonos inconscientemente por unas estrategias y pautas de intervención no puramente inclusivas. Deberíamos ser conscientes de ello y tratar las discapacidades como una diferencia más de las tantas que poseemos todos los seres por el hecho de ser únicos.

Quiero recalcar la necesidad de continuar realizando investigaciones sobre las personas sordas pues las investigaciones hasta ahora no son abundantes y para intervenir en su realidad necesitamos el máximo de conocimientos posibles.

Para concluir, entendemos que los objetivos prioritarios de una propuesta según Lluch et. al (citados por Llorent & López, 2010) serían: fomentar una actitud abierta, flexible y comprometida con el alumno «diferente»; despertar el interés por diferentes culturas, generar estrategias para prevenir y solucionar, en su caso, actitudes discriminatorias que se producen o pueden llegar a producirse en los centros educativos, tanto individual como grupalmente por parte de miembros de esa

comunidad; aceptar la pluralidad de las características del alumnado; proporcionar una visión crítica sobre la realidad sociocultural del alumno; respetar la igualdad de oportunidades y la distribución equitativa de los recursos; fomentar la búsqueda de la propia identidad; y preparar a los docentes para enseñar en un contexto sociocultural diverso.

Difícilmente puede haber una escuela inclusiva en una sociedad excluyente y el sector educativo demanda gritos una transformación en todos sus niveles.

Llorent & López (2010) afirman:

Lejos de reducir esta diversidad, debemos fomentar la identidad de cada colectivo y las distintas expresiones culturales que integran el planeta, donde el desarrollo curricular en las aulas se configura como una pieza clave en una estrategia social y política que luche por la igualdad de oportunidades y la equidad de todos los ciudadanos (p. 123).

Referencias.

- García, V. J. L., & González, M. L. (2010). Atención educativa a la diversidad. Los alumnos sordos en las aulas de Portugal y Turquía. *Foro de Educación*, 8(12), 111-123.
- Sarrionandia, G. E. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42.
- Hermoso, M. D. L. C. C., & Ferra, M. P. (2014). Aspectos que influyen en las competencias estratégicas didáctico curriculares para atender alumnado sordo desde la voz del profesorado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 342-366.
- Casas Idárraga, D. A., Linares Rincón, M. S., Lemos Hoyos, M., & Restrepo Ochoa, D. A. (2011). Depresión y ansiedad en personas con deficiencia auditiva: revisión de literatura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(28).
- Vesga Parra, L. D. S., & Vesga Parra, J. D. M. (2015). Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 3(46), 115-128.
- Mendoza Laiz, N. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Intervención psicosocial*, 17(3), 269-279.
- Gámez, M. C. G. G., & Cáceres, R. G. (2013). Uso de la Lengua de Signos Española en la educación del alumnado sordo. *Etic@net*, 2(13), 231-258.
- González, B. V. (2003). Una propuesta para el desarrollo de una política pública para la atención integral temprana de las deficiencias auditivas en Venezuela. *Laurus*, 9(15), 90-110.
- Barrio, Ó. S. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (8), 135-150.
- Mata, F. S., & Ortega, J. L. G. (1999). Dilemas sobre los profesores en educación especial. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (35), 129-143.
- Perales, C., Arias, E., & Parada, M. B. (2013). Enseñanza bilingüe y bicultural para niños Sordos en el nivel de Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 43-63.

ASPECTOS GENERALES SOBRE EL SÍNDROME DE DOWN.
(General on down syndrome)

Antonio Daniel Fernández Morales
Universidad de Granada

Páginas 33-38

Fecha de recepción: 21-10 -2015

Fecha de aceptación: 22-11-2015

Resumen.

En este artículo hacemos una revisión de la definición, característica (física y psicológica) la etiología y de los antecedentes históricos del Síndrome de Down, con el objetivo de establecer el contexto teórico sobre dicho síndrome. Dicho síndrome es comúnmente conocido pero no todos lo conocen en profundidad. También incluyo aspectos relacionados con la atención temprana en los niños y niñas con Síndrome de Down. En la actualidad, este síndrome ha sido cada vez más conocido pero, siempre es importante conocer toda la información relacionada con él. El trato que han sufrido los niños y niñas con dicho síndrome, ha ido, por suerte de forma favorable, evolucionando.

Palabras clave: Síndrome de Down, trisomía, educativo.

Abstract.

In this article we review the definition, characteristic (physical and psychological) the etiology and the historical background of Down Syndrome, in order to establish the theoretical context of this syndrome. This syndrome is commonly known but not everyone knows in depth. I also include aspects related to early intervention in children with Down syndrome. Currently, this syndrome has been increasingly known but it is always important to know all the information related to it. The treatment suffered by the children with the syndrome, has, fortunately favorably, evolving.

Keywords: Down syndrome, trisomy, education.

Concepto.

Fue Langdon Down quien, en el año 1866, describió por primera vez en un artículo el Síndrome de Down. También se les denominó como Mongoles (aunque ya ese término está en desuso). Este síndrome consiste en una alteración de los cromosomas, siendo estos responsables de las características morfológicas y de conducta de los sujetos afectados. Los primeros trabajos científicos sobre el Síndrome se centraron en el estudio de las características morfológicas, la presencia de cardiopatía, la probable influencia de la edad de la madre y las características estructurales del cerebro. Y ya en el año 1959 Léjeune demuestra la presencia de un cromosoma extra en el par 21.

La sospecha de que el Síndrome de Down tuviera su origen en un trastorno de los cromosomas se tuvo desde muy pronto, pero no se disponía de técnicas adecuadas para su identificación. De hecho, en los años 30 ya se planteó la hipótesis de la posible no disyunción de los cromosomas (Penrose, 1939). Será en 1959 cuando Lejeune demuestre la existencia de un cromosoma acrocéntrico extra, o trisomía 21, con un número total de cromosomas de 47. En el año 1960 Polani et al. Observan la existencia de una translocación en un niño con Síndrome de Down cuya madre era joven. Más tarde se publicarán los primeros casos de mosaicismo.

Características físicas.

El síndrome de Down conlleva deficiencia mental, problemas del desarrollo físico y fisiológico y de la salud del individuo. Normalmente estas alteraciones orgánicas se producen durante el desarrollo del feto, por lo que el diagnóstico puede realizarse en el momento del nacimiento.

Las características físicas de estos niños, sin ser iguales en todos, les da un aspecto similar. Estas características, Lamber las enumero de manera resumida (Lamber, J.L. y Rondal, J.A. 1982):

La cabeza es más pequeña de lo normal, siendo la parte trasera de ésta, prominente. La nariz es pequeña y con la parte superior plana. Los ojos son sesgados. Las orejas son pequeñas. La boca es relativamente pequeña y la lengua de tamaño normal. Las manos son pequeñas con los dedos cortos. A menudo, la mano sólo presenta un pliegue palmario. La piel aparece ligeramente amoratada y tiende a ser relativamente seca, sobre todo a medida que el niño crece.

Otras peculiaridades es que suele tener una altura inferior a la media y cierta tendencia a la obesidad ligera o moderada. También existe una mayor incidencia a determinados problemas de salud como las infecciones, trastornos cardíacos, del tracto digestivo, sensoriales, etc.

Etiología.

Es conveniente destacar que, durante el embarazo, no hay nada que contribuya a que se produzca esta anomalía. En general, se está de acuerdo en que existe una multiplicidad de factores etiológicos que interactúan entre sí, dando lugar a la

trisomía; no obstante desconocemos exactamente de qué manera se relacionan, por lo que se habla normalmente de posibles causas.

Una posible causa son factores hereditarios, como que la madre esté afectada, en la familia haya varios casos, etc. Otro factor etiológico, es el de la edad de la madre, siendo significativamente más frecuente a partir de los 35 años. También pueden influir factores externos como pueden ser procesos infecciosos (agentes víricos como la hepatitis y la rubeola); la exposición a las radiaciones; algunos agentes químicos que pueden determinar mutaciones genéticas; o por deficiencias vitamínicas. En el instante de la división celular es cuando los cromosomas deben distribuirse con acierto. Se presenta el problema cuando dicha distribución es defectuosa. Lo que sucede, es un error de distribución cromosómica. Una de las dos células recibe un cromosoma extra, y la otra, uno de menos. Esto ocurre en el par 21. Los demás pares se distribuyen correctamente. Una defectuosa distribución puede producirse en cualquier momento, pero la importancia no va a ser la misma, dependiendo del momento en que ocurra. Cuanto más temprana sea la aparición de la célula trisómica, mayores dificultades encierra.

Cada una va a dar lugar a características diferenciales e intelectuales que más que hablar de grados en el síndrome de Down, deberíamos hablar de clases de síndromes de Down. Son las siguientes:

1.- Trisomía-21, en la que todas las células tienen 47 cromosomas, con un cromosoma de más en el grupo extra.

2.- Trisomía-21, mosaicismo normal, en que hay una proporción variable de células trisómicas, mientras que son normales las restantes.

3.- Translocación, en que el cromosoma 21 aparece fundido con otro cromosoma. Esta es la que más frecuentemente aparece asociada al tipo de síndrome de Down hereditario. Se pueden dar varios subgrupos.

Aspectos psicológicos.

A partir de los años 70, se iniciaron una serie de estudios multidisciplinarios, con el fin de lograr un mayor conocimiento acerca del desarrollo cognitivo y motor, de la vida socio-afectiva y los procesos de desarrollo subyacentes en los niños con síndrome de Down. Según Piaget, el desarrollo intelectual en los disminuidos mentales se efectúa a una menor velocidad y con detección final en un estadio inferior de la organización cognitiva, variando este estadio de detención por el tipo de disminución intelectual. Este desarrollo intelectual se caracteriza porque en su evolución, permanecen mayor tiempo que los sujetos "normales" en los estadios y subestadios intermedios, retrocediendo con mayor facilidad de un subestadio a otro. Los escasos trabajos que nos hablan sobre la evolución de los hábitos de autonomía en los niños con Síndrome de Down aportan datos que pueden resultar algo desfasados. Es innegable que hay un desfase en estas adquisiciones respecto de los niños no deficientes, pero también es cierto que han cambiado sensiblemente las actitudes de los padres y ha mejorado el ambiente en que se desenvuelve el niño.

Se han descrito problemas en las habilidades de comida y alimentación: dificultades de masticación, que les llevan a preferir la comida triturada, y alteraciones en los movimientos de la lengua durante la comida. Con respecto a la percepción, los niños

con síndrome de Down, presentan mayores déficits en ciertos aspectos como la capacidad de discriminación visual y auditiva, reconocimiento táctil en general y de objetos en tres dimensiones, copias y reproducción de figuras geométricas, y rapidez perceptiva. En lo referido a la atención, para Zeaman y Horse (1963) y Furby (1974), existe un déficit de atención en los niños mentalmente disminuidos. Es decir, les requiere más tiempo crear el hábito de dirigir la atención al aspecto concreto que se pretende; tienen dificultad en inhibir o retener su respuesta hasta después de haberse tomado el tiempo en examinar con detalle los aspectos más útiles y los componentes más abstractos de los estímulos. Según Spitz, respecto a la memorización, opina que el mecanismo de base del aprendizaje y memorización son los mismos que para el resto de niños y que la diferencia estriba en los procedimientos empezados para organizar espontáneamente los aprendizajes y memorizaciones. Otros autores destacan que los problemas en la memorización son debidos a las dificultades en la categorización conceptual y en la codificación simbólica. Por último, comentar que a nivel expresivo, este tipo de niños se ven afectados frecuentemente por dificultades respiratorias, trastornos fonatorios, trastornos de audición, tiempo de latencia de respuesta aumentando y por trastornos articulatorios producidos por la confluencia de varios factores (hipotonía lingual y bucofacial, malformaciones del paladar, etc.).

Necesidades Educativas Especiales.

Es conveniente recordar que en cualquier cerebro son miles y miles las neuronas que están continuamente intercambiándose información y que estas neuronas no son un elemento estático sino que tienen un cierto grado de plasticidad, es decir, su estructura y función son moldeables dentro de sus posibilidades o potencialidades reales. Desde este punto de vista es imprescindible una intervención lo más temprana posible, que trate de evitar la tendencia a la desvinculación del ambiente y a encerrarse en sí mismo (produciéndose conductas a veces de autoestimulación). Un ambiente en el que las limitaciones sean las que imperen a la hora de valorar o definir a la persona llevan al determinismo genético de pensar que "se es lo que se nace". Es imprescindible para la mejor evolución posible del niño o niña, aprovechar la plasticidad neuronal de los primeros años, proporcionando estímulos visuales si los auditivos son peor percibidos, proporcionándole los apoyos y ayudas necesarias para que mantenga una buena actitud hacia un aprendizaje que evidentemente es más complejo para él o ella, para sacarle de la apatía o exceso de tranquilidad que suelen manifestar y hacerle más reactivo e interactivo, etc. Ha de mantenerse una actitud de ayuda para el desarrollo del niño, debiendo esta actitud poner el acento en los recursos y potencialidades y no en las limitaciones, no sobreproteger ni mantener una postura infantilizadora; permitir la "equivocación" ya que ayuda al aprendizaje; ver una persona global, no identificarla sólo por su déficit; conceder tiempos y ritmos que favorezcan sus intervenciones; hacer comprensible el mundo a sus posibilidades de comprensión; aceptar y promover la comunicación para estimular la interacción con el entorno. Aunque el aprendizaje del niño con Síndrome de Down va a prolongarse más allá del periodo escolar obligatorio, el sistema educativo tiene que poner todos los medios necesarios para intentar desarrollar en ese tiempo las

mismas capacidades en este alumnado que en el resto. El criterio para la elección de los objetivos y contenidos del curriculum ordinario que conformen la adaptación curricular para un niño/a con S.D. debe ser la funcionalidad de los aprendizajes. Hay una serie de aspectos médicos que deben conocerse en el ámbito escolar porque pueden ayudar a alertar a la familia para una visita médica preventiva que evite posibles complicaciones posteriores, que además de repercutir en la calidad de vida del niño o niña pueden suponer la reducción del absentismo escolar por enfermedad o un menor rendimiento o aprovechamiento académico por malestar, deterioro de los canales sensoriales, etc. En definitiva porque "el bienestar físico favorece el desarrollo de la actividad mental" (FEISD, 1993). Además de la colaboración con la familia para un diagnóstico o tratamiento precoz, el profesor o profesora en el contexto escolar se mantendrá alerta para la utilización óptima de las prótesis auditivas, las gafas; ayudar a mantener en el centro el hábito de la limpieza dental, tras la comida, como complemento a las revisiones periódicas al dentista que precisan; detectar posibles anomalías en la deambulación, ayudando a controlar la obesidad en colaboración con la familia.

Atención temprana.

Se entiende por Atención educativa Temprana al conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgos de presentarlos. A raíz de esto se desprende que los objetivos de la atención temprana son el de reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño; optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño; introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas; y evitar o reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo. La intervención educativa temprana es así mismo, una variable predictora del nivel de desarrollo, lo que la persona adulta no haga para fomentar el desarrollo de las conexiones cerebrales, el niño/a con deficiencia mental no podrá tomarlo por sí solo del entorno. La atención y la motivación son dos factores muy importantes en el aprendizaje y que habitualmente suelen estar poco presentes en las personas con deficiencia mental. Para desarrollarlas hay que conocer cuál es la vía de llegada de información más permeable en la persona y qué tipo de respuesta le genera menos necesidad de esfuerzo, según las estrategias que utiliza para responder se deberán proponer las actividades. Se ha comprobado que los niños estimulados mediante atención temprana tienen un nivel más alto de desarrollo o coeficiente intelectual y que como adultos logran una mayor calidad de vida que aquellos que no han seguido estos programas. Los programas de atención temprana dirigidos por profesionales y que se llevan a cabo durante los tres primeros años de la vida del niño, son muy sistematizados (Candel, 2003; 2005; Zulueta y Mollá, 2004). Están estructurados por áreas y por niveles. El objetivo fundamental es lograr que el niño con síndrome de Down o con otra discapacidad adquiera las progresivas etapas de su desarrollo de la forma más adecuada y correcta posible, con el mínimo retraso en relación con el

progreso que realizan los niños sin dificultades, quienes sirven como modelo o patrón del desarrollo. Hoy en día, después de varios años de experiencia, se ha comprobado que este planteamiento es incompleto y a veces inadecuado. Es preciso tener en cuenta otros factores, en función de las patologías biológicas de los niños y de sus ambientes familiares y socio-culturales. Algunas veces puede ser un error grave plantearse los mismos objetivos de desarrollo que para los niños sin discapacidades de otro ámbito cultural muy diferente. En conjunto, la atención temprana aporta innumerables beneficios para el niño, puesto que potencia al máximo su autonomía, pero también para su familia, ya que ayuda a los padres ante el impacto emocional que sufren, les ofrece grupos de apoyo, les proporciona información sobre el síndrome de Down y un servicio profesional para atender sus dudas, especialmente un terapeuta que les dará las pautas de estimulación en su domicilio.

Conclusión.

Para concluir este artículo, quiero comentar que, gracias a los numerosos adelantos que se han realizado en los últimos años, tanto en lo referente al conocimiento de Síndrome de Down, como en su tratamiento y en las técnicas pedagógicas, deben servir de motivación para que todos nosotros nos informemos sobre este problema que quizás dejaría de serlo cuando esta información llegase a nuestras manos.

Este artículo sirve de ayuda para conocer algo más sobre el síndrome de Down, pero a esta sociedad le falta mucho camino por andar hasta llegar a un conocimiento que sirva para educar a muchas personas que se encontrarán a nuestro lado de una forma inclusiva. Gracias a la mejora de los servicios médicos y educativos, ahora muchos niños con Síndrome de Down pueden formarse para participar de lleno en su comunidad, acudiendo a escuelas regulares y encontrando trabajo en el mercado laboral, lo cual les facilitará la vida en un futuro.

Referencias.

- Basile, H.S. (2008) Retraso mental y genética Síndrome de Down. Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, Año XVII, Vol. 15, Nº 1, , págs. 9 a 23
- Bautista, R. (1993). Necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe.
- Burns, Y. (1995). El síndrome de Down: estimulación y actividad. Barcelona. Herder.
- Fernández, M.B.; González, A.M; y otros. (Curso 1999/2000) La historia de la Educación del Síndrome de Down.. C.E.S. Don Bosco. Universidad complutense. Madrid.
- Pintor Garcia, I. Fernández Méndez, J.C. Bello Grela, A. Estudio sobre teoría de la mente en personas con síndrome de Down. REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN eISSN: 2386-7418, 2015, Vol. Extr., No. 9.
- Hernández, A. De Barros, C. (2015). Fundamentos para una educación inclusiva. Valencia: Olélibros.com
- Parada Navas, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. Educatio. Siglo XXI, 28(1), pp. 17-40.
- Pueschel, S.M. (1998). Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor. Barcelona. Salvat.
- Troncoso, M.V. (2012) La evolución del niño con síndrome de Down: de 3 a 12 años. Portal downcantabria.

ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES: DETECCIÓN Y RESPUESTA EDUCATIVA.

(High ability students: detection and educational response)

Alvares Molina Arguedas
Universidad de Zaragoza

Páginas 39-54

Fecha recepción: 04-12-2015

Fecha aceptación: 22-12-2015

Resumen.

Los alumnos con altas capacidades presentan unas determinadas características asociadas a sus capacidades personales, su creatividad, sus intereses y motivaciones, su ritmo de aprendizaje y su compromiso con las tareas. Por ello, debemos ofrecerles una respuesta educativa que se adapte a tales necesidades para que puedan tener un desarrollo adecuado a sus características. Mediante este artículo pretendo mostrar cómo es el proceso de detección de estos alumnos y qué estrategias educativas podemos llevar a cabo con ellos. Con este propósito, voy a introducir el tema con un marco teórico sobre las altas capacidades. Posteriormente, se describirá todo el proceso de detección de estos alumnos, desde que se observa que un alumno está mostrando indicadores de altas capacidades hasta que se establece una respuesta educativa para el mismo. Por último, se detallarán las principales estrategias educativas en el ámbito escolar y extraescolar.

Palabras clave: Altas capacidades, detección, observación y respuestas educativas.

Abstract.

Gifted and talented students present a number of features associated to their personal capabilities, their creativity, imagination, their interests and motivations, their learning rhythm and their responsibility with their duties. Because of that, we have to offer them an educational response which adapts to their needs, so they can have a proper development suited to their characteristics. Through this article I pretend to show how is the detection process of these students and the educational strategies we can use with them. With this purpose, I am going to introduce the theme with a theoretical framework about the gifted and talented students. After that, I will describe the whole detection process of these students, starting with the way you observe how the student is showing some indicators of high capabilities until you set an educational answer for him or her. Finally, I will describe the principal educational strategies used at school.

Keywords: Gifted and talented students, detection process, observation and educational methods.

Concepto.

El concepto de alumno de altas capacidades es abstracto ya que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Sin embargo, es necesario establecer unos criterios y principios teóricos para delimitarlo (Garnica, 2013).

Debemos tener en cuenta que las altas capacidades no es un grupo heterogéneo y que por lo tanto todos los alumnos no mostrarán todos los rasgos definidos ni lo harán de una forma continuada (Barrera, Durán, González y Reina, 2008).

Algunas de las definiciones que dan los autores sobre las altas capacidades intelectuales son las siguientes:

"Aquellos que tienen unas aptitudes potenciales o que muestran unas destrezas generales o específicas que les permitirán, en un entorno favorable, rendir respecto a su grupo de referencia por encima de la media" (López, 2012, p. 12).

Aquellos que poseen un cociente intelectual por encima de la media, que además destacan en múltiples aspectos y que tienen una gran capacidad creativa, ya sea artística, literaria, científica, etcétera. A todo esto se le une el rasgo de implicación en la tarea, pero, sólo en aquellas tareas que les interesan, les motivan y les atraen (Garnica, 2013, p.21).

No debemos confiar en encontrar una definición exacta sobre qué son las altas capacidades intelectuales, pues es conocida la falta de acuerdo para llegar a un consenso sobre la misma. Sin embargo, se muestran con la precocidad, el talento y la sobredotación intelectual que son conceptos que pertenecen a su universo; y sobre los que se ha profundizado desde distintas perspectivas. (Fernández y Sánchez, 2011, p.11).

El término de altas capacidades intelectuales no solamente engloba al término superdotación, sino también a otros como talento, precocidad, prodigio, genio... (Albes et al., 2013). A continuación se van a diferenciar cada uno de estos términos:

- Superdotados: alumnos que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales en cualquier área (Álvarez et al., 2004)
- Talentosos: alumnos que muestran ciertas habilidades específicas en áreas o materias concretas (Garnica, 2013). Algunos de los talentos según Castelló y Martínez (1999) (citado en López, 2012) son:
 - Talento artístico: fundamentado en la interacción entre aptitud espacial-figurativa y el razonamiento lógico y creativo.
 - Talento académico: talento complejo en el que se combinan recursos elevados de tipo verbal, lógico y de gestión de memoria.
 - Talento creativo: talento simple de alta capacidad de pensamiento creativo.
 - Talento matemático: talento simple que cuenta con elevados recursos de representación y manipulación de informaciones cuantitativas y numéricas.

- Talento verbal: talento simple que se caracteriza por disponer elevados recursos verbales.
- Precoces: un alumno es precoz cuando presenta un mayor desarrollo evolutivo a una edad más temprana que los niños/as de su misma edad. Adquieren conocimientos y realizan destrezas antes de lo esperado para su edad (Albes et al., 2013).
- Prodigio: alumno que realiza una actividad muy por encima de las capacidades para su edad. Produce algo con lo que puede competir en un área o materia con los adultos (Garnica, 2013).
- Genio: persona que ha producido una obra importante para la cultura en la que vive y que es reconocida por la sociedad. Tienen excepcionales capacidades en inteligencia y creatividad (Garnica, 2013).

Características de las altas capacidades.

Los niños y niñas con altas capacidades tienen algunas características y cualidades que los distinguen. Sin embargo, no forman un grupo heterogéneo por lo que la mayoría de estos alumnos no mostrarán todas las características y cualidades que se van a definir a continuación. Será muy importante conocer el desarrollo personal de cada alumno y su entorno para conocer cuáles son sus necesidades específicas. Los alumnos con altas capacidades pueden presentar las siguientes características cognitivas (Albes et al., 2013, Álvarez et al., 2004 y Barrera et al., 2008):

- Alta capacidad para manipular símbolos y comprender ideas abstractas.
- Alta capacidad intelectual.
- Capacidad para recordar varias ideas al mismo tiempo. Recuerdan con rapidez y facilidad, datos, hechos e información diversa debido a que tienen mayor número de estrategias para recuperar la información.
- Gran velocidad en la adquisición y procesamiento de la información. Suelen tener conocimientos de muchos temas, sobre todo, si son de su interés.
- Poseen una gran habilidad para abstraer, conceptualizar, comprender, sintetizar, así como para razonar, argumentar y preguntar.
- Tienen una capacidad superior para resolver problemas complejos, aplicando el conocimiento y las habilidades de razonamiento que ya poseen a la nueva situación. Les gusta resolver sus propios problemas, escogiendo las estrategias más adecuadas y desestimando las menos eficaces.
- Presentan un desarrollo madurativo precoz y elevado en habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.
- Gran capacidad lectora, sobre todo en aquellos temas que les interesan. En muchas ocasiones, comienzan a leer muy pronto y disfrutan con ello.
- Mayor capacidad de razonamiento complejo: pueden conectar y relacionar distintas ideas y conceptos; realizar esquemas complejos, etc.
- Tienen mayores habilidades comunicativas y lingüísticas: dominan el lenguaje, en su comprensión, expresión, uso e interpretación, con una expresión y vocabulario rico, fluido y preciso.

- Muestran mayor facilidad para automatizar destrezas mecánicas, como la lectura, escritura, cálculo...

Como síntesis de estas características cognitivas podríamos enumerar las que recoge Howell (1997) (citado en Sánchez, 2009):

- Capacidad para adquirir, recordar, y emplear gran cantidad de información.
- Capacidad para recordar varias ideas al mismo tiempo.
- Capacidad para hacer buenos juicios.
- Capacidad para comprender el funcionamiento de sistemas superiores de conocimiento
- Capacidad para adquirir y manipular sistemas abstractos de símbolos.
- Capacidad para resolver problemas, reelaborando las preguntas y creando soluciones nuevas.

Además, respecto al estilo de aprendizaje que tienen estos alumnos también podemos destacar las siguientes características:

- Realizan aprendizajes de forma temprana y sin necesitar mucha ayuda. Una vez aprendidos, transfieren fácilmente estos contenidos a nuevas situaciones, elaborando con facilidad principios y generalizaciones.
- Poseen un gran potencial de aprendizaje, por lo que pueden obtener un alto rendimiento con poco esfuerzo.
- Son capaces de dirigir su propio aprendizaje y realizar las tareas de forma autónoma.
- En general, su rendimiento escolar es bueno, excepto cuando están desmotivados, pudiendo tener un bajo rendimiento e, incluso, fracaso escolar.
- En el contexto escolar, son capaces de realizar trabajos excelentes cuando son de su interés. Sin embargo, evitan aquellas actividades monótonas y rutinarias.

Los alumnos con altas capacidades también se distinguen por sus características emocionales, personales y sociales. Con estas características nos referimos a los sentimientos, actitudes y otros rasgos de personalidad que suelen presentar con más frecuencia estos alumnos. Estas características son las siguientes (Álvarez et al., 2004, Barrera et al., 2008 y Bellver, 2013):

- Son buenos observadores y presentan gran curiosidad y deseo constante sobre el por qué de las cosas. Por eso, suelen plantear preguntas sobre su entorno interesándose por juegos o noticias atípicas para su edad.
- Tienen preferencia por estar con adultos o con niños de mayor edad para discutir ideas y trabajar en temas estimulantes por su complejidad.
- Son muy independientes, por lo que prefieren trabajar solos.
- Suelen ser muy perfeccionistas y críticos consigo mismos en las tareas y en el trabajo que desarrollan. Por este motivo, se plantean metas muy altas.

- Son muy perseverantes en aquellas tareas y actividades que les motivan e interesan.
- Sus habilidades sociales suelen ser buenas y, en principio, no tienen dificultades de interacción, excepto cuando las diferencias con sus compañeros son muy altas.
- Pueden liderar y organizar grupos de trabajo debido a su capacidad de convicción y persuasión y a la seguridad que manifiestan.
- Manifiestan gran sensibilidad hacia el mundo que les rodea e interés con los temas morales y relacionados con la justicia.
- Su sentido del humor es alto, inteligente, elaborado e irónico y, sobre todo, inusual para su edad, buscando el lado divertido de las cosas. Tienen facilidad para captar los mensajes de doble sentido.
- Con respecto a su autoconcepto y autoestima, en algunos casos, pueden sentirse diferentes a los demás, lo que les hace sentirse raros, inseguros y con dificultades en sus relaciones sociales. En otros casos, se pueden llegar a sentir superiores, sobre todo en los que destacan bastante respecto a sus compañeros.

Otra diferencia que define a los alumnos con altas capacidades es un alto nivel de creatividad. La creatividad es una capacidad que poseemos todos los seres humanos y en las personas con altas capacidades se trata de una característica muy significativa que puede observarse desde muy temprana edad y que puede manifestarse de muy diferentes maneras y grados (Albes et al., 2013).

Cuando hablamos de creatividad, no solo nos referimos a la capacidad de creación artística si no que existen otros tipos de creatividad: literaria, matemática, musical, etcétera. El niño con altas capacidades posee un alto nivel de creatividad que se puede dar en uno o en varios aspectos de la misma (Garnica, 2013). Por ello, estos alumnos suelen presentar originalidad en las producciones que realizan y facilidad para imaginar situaciones inacabadas y para inventar historias, entre otras características.

Detección.

La detección del alumnado con altas capacidades intelectuales es necesaria para conocer el perfil de los alumnos, es decir, saber los recursos intelectuales que dispone, sus aptitudes, su rendimiento y estilo de aprendizaje, sus intereses, sus características personales y emocionales, etcétera. También nos sirve para responder adecuadamente y tempranamente a sus necesidades, además de desarrollar su potencial y sus competencias al máximo. Gracias a esta detección podremos identificar las dificultades del alumno y así, proporcionar al alumno el máximo acceso al aprendizaje y facilitarle una evolución natural que le permita ser más feliz en la sociedad. (Albes et al., 2013)

Asimismo, debemos ofrecer una igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos y sólo la podremos ofrecer cuando conozcamos los diversos potenciales, los distintos niveles de desarrollo, los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, los

saberes previos y los marcos teóricos contruidos, los diversos caminos de pensamiento y sobre todo, la naturaleza del sujeto que aprende. (Gerson, 2009)

❖ **Observación.**

La observación es la primera estrategia o instrumento diagnóstico que se debe de llevar a cabo para la detección de altas capacidades. Cuando el profesor-tutor observa que alguno de sus alumnos está mostrando indicadores de altas capacidades, es el momento de hacer una observación estructurada y lo más completa posible del alumno en el aula para conocer sus características cognitivas y el estilo de aprendizaje. También será importante observar al alumno en el recreo debido a que es una espacio de formación no formal en el cual podemos observar como el alumno resuelve las situaciones sociales, cómo afronta los conflictos entre sus compañeros, su adaptación al grupo, sus preferencias respecto a las actividades lúdicas, la relación del alumno con sus compañeros, etcétera. (Martínez y Guirado, 2010). Esta tarea de observación puede ser llevada a cabo tanto a iniciativa del profesor-tutor, como correr cuenta del equipo de orientación del centro escolar. En la mayoría de los casos es la segunda opción la encargada de esta tarea.

A continuación, se expone una tabla con diferentes ítems para llevar a cabo una observación en el aula. Es importante preestablecer con anterioridad que días vamos a hacer la observación, y en el caso de la observación en el aula en qué horario y en qué materia.

Tabla 1. Pauta de observación para llevarla a cabo en el aula. Elaboración propia. Información recogida de los autores Martínez y Guirado (2010).

PAUTA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA		
Alumno/a:		
Curso:		
Materia:		
Fecha de observación:		
Número de sesión observada en el aula:		
Espacio dónde se lleva a cabo la observación	Características del aula	- Cómo están estructuradas las mesas y sillas en clase. - Recursos de interés
Primera actividad que se lleva a cabo en la sesión		
Actitud del alumno durante la actividad. Realización de la tarea.		
Tipo de actividad	- De copia, de razonamiento, de expresión...	
Metodología	- Tipo de agrupaciones: individual, parejas, grupo...	
Tiempo que el profesor deja para la realización		

Ritmo de realización de la tarea del alumno	
¿Participa el alumno en la actividad?	- Preguntas que le hace al profesor. - Si la actividad es de cooperación, cómo participa en ella...
¿Demanda la atención del profesor?	- ¿Le hace demasiadas demandas al profesor? - ¿Hace acciones para llamar la atención del profesorado?
¿Cómo se organiza el alumno a la hora de realizar la actividad?	- Realiza la actividad en orden, empieza por el final...
¿Qué calidad de producción y presentación tiene la actividad?	- ¿Ha respondido a lo que se le pregunta? - ¿Tiene buena presentación el ejercicio? - Si la respuesta era libre, ¿Ha tenido creatividad en la respuesta?...
Motivación del alumno durante la actividad	
¿Muestra curiosidad por la nueva tarea?	- ¿Hace preguntas de profundización en relación al tema?...
¿Se aburre realizando la actividad?	- ¿Qué estado de ánimo tiene cuándo está realizando la actividad? ¿Cuál es la posición de su cuerpo?...
¿Escucha las orientaciones del profesor?	- Cuando el profesor indica las orientaciones, ¿qué hace el alumno?: Mirar al frente, mirar al libro, mirar hacia atrás, está despistado...
Interacción con sus compañeros durante la actividad	
¿Orienta la actividad a sus compañeros?	- Si inicia la interacción con sus compañeros para explicarles la actividad... - En actividades cooperativas él es el que dirige la actividad...
¿Qué actitud tiene hacia sus compañeros?	- Ayuda, colabora, se mantiene al margen...
¿Qué actitudes tienen los compañeros hacia él o ella?	- Respeto, indiferencia, le prestan atención...
Comentarios generales	

* Se hará la misma pauta de observación con todas las actividades de la sesión a observar

Una vez hecha la observación del alumno, el siguiente paso es pasar dicho análisis al equipo de orientación para que ellos inicien la pertinente valoración psicopedagógica que se expone a continuación.

❖ Evaluación psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica es la aplicación de una serie de pruebas psicométricas o test, entrevistas, recogida de la información y otras técnicas y herramientas destinadas a obtener una serie de datos específicos para su posterior interpretación y conclusión. Mediante este proceso, realizado por los profesionales del Equipo de Orientación del centro, es decir, profesionales de la pedagogía, psicopedagogía y la psicología, se determina si el alumno es una alta capacidad o no lo es (Garnica, 2013). Esta valoración no debe ser una tarea que se realice en un momento concreto, con los datos aportados exclusivamente por test o pruebas psicométricas o basadas únicamente en la capacidad intelectual del niño o niña. Por lo tanto, debe ser (Albes et al, .2013):

- Multidimensional, considerando las capacidades intelectuales, sociales, emocionales y creativas del alumno y su contexto social.
- Cuantitativa (test y pruebas estandarizadas, calificaciones escolares,...) y cualitativa (informes y observaciones del profesorado, información de las familias, nominaciones de iguales y autoinformes).
- Contextualizada, que recoja todos los aspectos y entornos (social, educativo y familiar).
- Concebida como un proceso normalizado con el fin de detectar las variables que pueden favorecer la satisfacción de las necesidades.

Por ello, para llevar a cabo esta evaluación diagnóstica será necesaria la participación de (Rayo, 2001):

- La familia, ya que están en contacto permanente con el niño.
- El tutor, por su proximidad con el alumno dado su carácter de mediador y organizador de su aprendizaje.
- Otros profesores del alumno.
- Los compañeros de la clase a la que pertenece y otras personas que se relacionen con él.

Como se ha descrito anteriormente, la evaluación debe de ser contextualizada, por lo que la información a recoger deberá referirse a diferentes ámbitos y ser educativamente significativa. Será necesaria la información relativa al desarrollo del

alumno, es decir, relativa a aspectos de su desarrollo biológico, psicomotor, intelectual, emocional, social, nivel actual de competencia curricular del alumno para determinar lo que es capaz de hacer en relación con los objetivos y contenidos de las diferentes áreas del currículo. Además de saber qué es capaz de hacer, también necesitaremos saber el estilo de aprendizaje del alumno, es decir, cómo lo hace. Respecto al entorno de alumno será necesario recopilar información sobre el contexto del aula y el contexto familiar (Rayo, 2001).

Para recopilar esta información y poder llevar a cabo la evaluación diagnóstica del alumno se utilizan diversos instrumentos. Estos instrumentos pueden tener un carácter objetivo o subjetivo, dependiendo si están basados o no en estrategias y procedimientos normalizados y estandarizados. En función del aspecto a evaluar (inteligencia, motivación, estilo de aprendizaje, creatividad...) y de la persona que hará uso de este instrumento (padre o madre, profesor o profesora, orientador u orientadora...) puede ser más aconsejable la utilización de uno u otro e incluso la complementariedad de la información obtenida por varios de ellos.

Por un lado, los instrumentos objetivos son principalmente pruebas estandarizadas dirigidas al profesorado y/o las familias tales como escalas e inventarios de detección o dirigidas a los profesionales de la orientación como tests de inteligencia, tests de creatividad, batería de aptitudes, tests de potencial de aprendizaje, etc. Por otro lado, los instrumentos de carácter subjetivo más comunes son la observación de la conducta del alumno o alumna, los cuestionarios, la entrevista o el análisis de las producciones escolares (Barrera et al., 2008).

Una vez que se ha recopilado toda la información y se ha finalizado la evaluación psicopedagógica, podremos saber si el alumno es una alta capacidad o no lo es. En el caso de que sea, se iniciará el proceso para determinar qué respuesta educativa es más conveniente para sus características.

Respuestas educativas.

Debemos dar una respuesta satisfactoria a las necesidades únicas que presentan los alumnos con altas capacidades, ofreciéndoles unas intervenciones educativas diferenciadas que desarrollen todos sus potenciales, conocimientos, recursos, habilidades, intereses y motivaciones.

Según González (2000) citado en el *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades* (Barrera et al., 2008), los aspectos más relevantes para precisar cuáles son las necesidades educativas de estos alumnos son:

- El nivel de competencia curricular.
- Capacidades y habilidades de cada alumno.
- El estilo de aprendizaje.
- Actitudes del alumno ante el aprendizaje
- Las relaciones con los demás.

Atendiendo a estos aspectos, para cada alumno se aplicará una medida educativa distinta ya que no existe una medida que sea la más adecuada a todos los alumnos

con altas capacidades, si no que dependiendo de las características individuales de cada uno, será más adecuada una respuesta u otra. A continuación, voy a explicar las diversas respuestas educativas que existen para estos alumnos.

❖ Medidas educativas en el ámbito escolar

- Enriquecimiento

En el libro *Cómo intervenir educativamente con los alumnos de altas capacidades intelectuales* (Férrandez y Sánchez, 2011) recoge las ideas principales de esta medida educativa:

El objetivo del enriquecimiento es adaptar las programaciones a las características individuales del alumno. Puede realizarse introduciendo contenidos procedimentales y actitudinales o utilizando la estrategia metodológica que se adapte mejor al estilo de aprendizaje de cada alumno.

Algunas formas de intervención a través de enriquecimiento (Genovard, C. y González, J.P., 1993, citado en Férrandez y Sánchez, 2011) son:

- Motivar al alumno con el uso de elementos complementarios como las bibliotecas, videotecas, recursos de internet, museos...
- Solicitar a los alumnos con altas capacidades que actúen como ayudantes del profesor. De esta forma, estimulamos su capacidad de ayuda y de responsabilidad hacia los demás.
- Introducirles en campos científicos y culturales, que deriven del currículo, pero que amplíen todos los campos (física, filosofía, política, sociología...)
- Reforzar los aspectos más relacionados con el desarrollo del lenguaje.
- Conectar el aprendizaje con los sectores lúdicos como las actividades artísticas y deportivas.

En la Programa de altas capacidades "*Orientación Andújar*" podemos encontrar procedimientos de actuación para aplicar esta medida educativa:

- Enriquecimiento a través de rincones o talleres de ampliación: esta opción consiste en diseñar espacios en el aula donde desarrollar actividades altamente motivadoras. En estos rincones o espacios hay un banco de materiales y recursos que permiten al alumnado trabajar de forma más autónoma y creativa. Pueden utilizarse como recurso cuando los alumnos de altas capacidades o de rápido aprendizaje van terminando las actividades ordinarias o bien dedicando todos los alumnos de clase un tiempo semanal al trabajo por rincones.
- Programar un área o más por proyectos: los proyectos permiten que el alumnado trabaje a distintos niveles de profundidad, ritmo y ejecución. Posibilitan el uso de diversas formas de acceso y tratamiento de la información y el uso de distintas formas de expresión para un mismo contenido. Pueden realizarse de forma individual y en agrupamientos pequeños. Permiten partir de los intereses del alumno. La realización de un

proyecto puede ser la suma de tareas que se pueden repartir entre los alumnos en función de los niveles de competencia.

- Introducir nuevos contenidos no contemplados en el currículo de la materia: esta medida de enriquecimiento consiste en planificar temas o actividades que presentan escasa o nula relación con el currículo y que se centran en los intereses específicos del alumnado al que van dirigidos. El alumno o grupo de alumnos, en función de sus motivaciones, elige de un conjunto de ofertas aquellos temas, contenidos o áreas de estudio e investigación que prefiera y los trabaja de forma paralela a las clases normales.
- Introducir programas específicos de desarrollo cognitivo: Reforzar el trabajo de las habilidades cognitivas, metacognitivas y el pensamiento divergente a través de programas específicos.

- **Agrupamiento**

Esta respuesta educativa consiste en la formación de pequeños grupos de niños con características y capacidades similares para los que se diseñan unos programas específicos.

En los centros educativos, se suelen realizar agrupamientos para alumnado con algún tipo de discapacidad o dificultad, pero esta medida no se aplica con tanta frecuencia en el caso de los niños con altas capacidades.

Algunas sugerencias para esta medida educativa (Fernández y Sánchez, 2011) son:

- Organización de grupos flexibles en un mismo nivel educativo o inter-niveles, en determinados momentos concretos, estableciendo esa agrupación dependiendo de las características de los alumnos para poder ampliar en una materia o profundizar en un tema. Los pequeños trabajos de investigación son buenas tareas para trabajar en esta respuesta educativa.
- Los materiales didácticos deben ser recursos variados y concretos para ampliar los contenidos de las diferentes áreas.
- Los agrupamientos se pueden organizar en un rincón del aula donde puedan profundizar en diversos temas.

- **Adaptación curricular individualizada**

Esta medida consiste en adaptar el currículo ordinario a las capacidades del alumno superdotado. Se adaptan los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación y se amplían los contenidos de forma horizontal, es decir, sin adelantar materia de otros cursos (Garnica, 2013).

La elaboración y puesta en práctica de la adaptación curricular es llevada a cabo por el profesor de apoyo junto con el profesor de la materia que se quiere adaptar, coordinados ambos por el equipo de orientación. Antes de hacer la adaptación, se debe hacer una correcta valoración del alumno, evaluando también el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández y Sánchez, 2011).

- **Aceleración**

Esta medida educativa consiste en adelantar al alumno uno o más cursos escolares con el fin de ubicarles en un contexto curricular de dificultad suficiente para sus posibilidades.

Van Tassel-Baska (1981) (citado en Rayo, 2001) señala que para una buena aceleración, los criterios a seguir serían:

- La naturaleza del sujeto y la naturaleza de su superdotación.
- La preferencia de los alumnos por la aceleración.
- Varios alumnos que tengan una aceleración para que se apoyen mutuamente y puedan interaccionar.
- La necesidad de incluir modificaciones adicionales al programa, como por ejemplo ampliaciones extracurriculares.
- El profesor tiene que estar a favor de la aceleración y ser flexible.
- Las expectativas que se tengan sobre el alumno superdotado deben ser moderadas.

Con esta medida, los contenidos estarán más adecuados al potencial del alumno pero cursar un nivel por encima puede influir directamente sobre su desarrollo socioafectivo, por lo que hay que analizar los aspectos personales y valorar si esta medida le puede llegar a perjudicar. No todos los alumnos están preparados para llevar a cabo este cambio (Garnica, 2013).

- **Homeschool**

Esta medida educativa se lleva a cabo principalmente en EEUU y se trata de una educación individualizada en la que los profesionales de la educación van a los hogares de sus alumnos. De esta forma, el alumno puede llevar su ritmo personal de aprendizaje debido a que el currículo es adaptado a sus características. En la página www.homeschool.com podemos encontrar los "Homeschooling methods".

- **Ventajas y desventajas de las medidas educativas**

Tabla 2. Ventajas y desventajas de las medidas educativas. Elaboración propia. Información obtenida de las autoras Fernández y Sánchez (2011).

Ventajas	Medida educativas	Desventajas
-Valora y se adapta a todos los aspectos del desarrollo personal del niño en todos los ámbitos. -Esta medida es válida para todos los alumnos de altas capacidades, ya sean superdotados o	Enriquecimiento	-Es una estrategia muy costosa e implica un trabajo curricular más extenso que el habitual.

talentos.		
<ul style="list-style-type: none"> -Esta medida es muy motivadora para el alumno ya que aprende con compañeros que tienen en común algunos intereses. -Favorece las relaciones sociales del alumno con sus compañeros de grupo. 	Agrupamiento	<ul style="list-style-type: none"> -Agrupar a estos alumnos puede provocar desajustes en su autoconcepto. -La socialización con el resto de los alumnos se dificulta.
<ul style="list-style-type: none"> -Se adapta a las necesidades del alumno sin separarlo de sus compañeros de la misma edad cronológica. -Es una respuesta educativa bastante integradora -Es la respuesta más individualizada que se le puede ofrecer al alumno. 	Adaptación curricular individualizada	<ul style="list-style-type: none"> -Gran trabajo por parte de los profesionales. -Requiere un contexto educativo flexible. -Se puede confundir con un ajuste curricular.
<ul style="list-style-type: none"> -Se incrementa la productividad del alumno. -Es una medida rápida, cómoda y económica para la organización del centro. - Al relacionarse con niños de mayor edad, el alumno puede estar más motivado ya que las conversaciones e intereses se asemejan más a los suyos. -El alumno aumenta su nivel de contenidos y con eso sus técnicas de estudios. 	Aceleración	<ul style="list-style-type: none"> -Puede afectar al desarrollo socioafectivo del alumno. -El alumno puede tener problemas de adaptación con el nuevo grupo. -Pueden aparecer lagunas en el proceso de aprendizaje del alumno.
<ul style="list-style-type: none"> -Educación personalizada. -Se respeta el ritmo de aprendizaje de cada alumno. - Flexibilidad horaria. -El alumno no tiene presión en el aprendizaje. -Mayor desarrollo de la creatividad. 	Homeschool	<ul style="list-style-type: none"> -No hay interacción ni relación social con otros compañeros de su misma edad. -Sensación de soledad. -Incomprensión o falta de información sobre temas sociales. -Pérdida de una serie de

vivencias con un marcado carácter social, sobre todo en la etapa de la adolescencia.

❖ Respuesta educativa en el contexto extracurricular

En España contamos con programas y actividades extracurriculares para el desarrollo de alumnos con altas capacidades que son ofertados por asociaciones públicas o entidades privadas para enriquecer las medidas educativas del ámbito escolar. A estos programas llegan alumnos que están diagnosticados como altas capacidades pero, en ocasiones, también participan otros alumnos que no lo están pero sí destacan en sus aulas sobre sus compañeros. De esta forma, estos alumnos también pueden desarrollar al máximo sus capacidades y aprovechar estos programas y actividades para mejorar su rendimiento escolar. En el caso de la alumna que estoy describiendo en este trabajo, acudir a estos programas sería una medida bastante útil y motivadora para ella aunque todavía no esté diagnosticada como alta capacidad.

En estas asociaciones, en general, se plantean actividades para desarrollar la creatividad del alumno, para mejorar sus habilidades sociales y su autoestima y para estimular la inteligencia emocional. Además, se trabaja con diferentes metodologías de trabajo, sobre todo con la cooperativa y a través de la investigación los alumnos descubren diferentes áreas y campos de estudio. Es decir, se desarrollan actividades que los alumnos no suelen hacer en el ámbito escolar. También, estas asociaciones tienen como objetivo ayudar, colaborar y orientar a las familias de estos alumnos.

En España, cabe destacar el Centro "Huerta del Rey" localizado en Valladolid. Es un centro de psicología y educación, de un reconocido prestigio en el ámbito internacional, especializado en la atención de alumnos con superdotación intelectual (www.centrohuertadelrey.com). En 1989 se creó este centro, y desde entonces, han tenido como objetivo atender las necesidades educativas y psicológicas del alumno con altas capacidades así como a sus familias y profesionales que inciden en su educación. También, han mantenido siempre los mismos cinco niveles de trabajo: identificación, cursos de enriquecimiento, cursos de formación, investigación y publicaciones.

Podemos encontrar infinidad de programas, actividades y recursos para trabajar y ayudar a estos alumnos en diversas páginas y blogs en internet. Todas las comunidades autónomas y muchas ciudades cuentan con una asociación para alumnos con altas capacidades. Por ejemplo, en Aragón, encontramos la asociación "Sin Límites" (www.altacapacidad.net). En esta página podemos ver todas las actividades y proyectos que se llevan a cabo con los niños de nuestra comunidad autónoma.

En otros países también existen otras asociaciones, como es el caso de Bright Hub Education (www.brighthubeducation.com), de Canadá. En la página sugieren algunas actividades para trabajar con "gifted students". Por ejemplo, proponen actividades para colaborar en iniciativas ciudadanas, como escribir una carta al editor de un

periódico local exponiendo un problema de la comunidad, diseñar un invento para ayudar a la gente y averiguar cómo podrían solicitar una patente para el mismo, organizar un evento para recaudar dinero para una causa... Además de diversas actividades, en esta página también podemos encontrar consejos para los profesores para ayudar a los alumnos con altas capacidades.

Conclusiones.

Es preciso aceptar el hecho de que en nuestras escuelas hay niños con altas capacidades que presentan necesidades educativas especiales por tener una serie de características que les permiten realizar los aprendizajes de un modo más rápido y efectivo. Es comprensible que el profesorado ponga más atención en los casos opuestos, aquellos en los que el alumno presenta algún tipo de deficiencia, sin embargo estos niños con altas capacidades son alumnos ávidos en conocimientos que requieren de una atención igual o incluso mayor para evitar el desaprovechamiento de sus capacidades. Por lo tanto, el currículo deberá adaptarse para responder a las necesidades generadas por dichas características.

Estas particulares características hacen que, en ocasiones, los conocimientos relativos al ciclo formativo en el que se encuentra el alumno ya sean conocidos por éste, de tal manera que la principal tarea del colegio debe ser llevar dos ritmos diferentes dentro del aula para que el alumno en cuestión no sienta lo que se conoce como "*efecto aburrimiento*" y conciba esta diferencia como una gran posibilidad. La forma más usual de enfrentarse a ello es diseñar programas educativos que tengan en cuenta esas diferencias en la capacidad de aprendizaje, aunque siempre deben tenerse en cuenta las características singulares de cada individuo.

El proceso de identificación de los alumnos de altas capacidades no solo tiene en cuenta el resultado de pruebas psicométricas, si no que se requiere un proceso en el que se analicen conjuntamente los resultados de dichas pruebas formales y los de las observaciones sistemáticas sobre comportamientos y resultados académicos de los alumnos. Deben intervenir el centro escolar, la familia y el equipo de orientación pedagógico del centro. La forma en la que la familia y el centro docente participan en este proceso de detección es mediante la facilitación de información. En edades tempranas, los mejores identificadores son los padres, pues son los que mayor contacto tienen con el alumno, y son los que pueden observar si su hijo destaca en actividades habituales, o presenta una especial habilidad.

Fallar en este proceso de detección no solo es negativo para el alumno sino para la sociedad que pierde miles de oportunidades, ya que desde el punto de vista social la capacidad de aportación es infinitamente superior. Por ello es importante que verdaderamente se trabaje con estos alumnos ajustando el método de trabajo a sus características personales y utilizando diversos procedimientos para conseguir que se sientan más motivados. Se debe avivar el carácter curioso del niño suscitando interrogantes que le ayuden a pensar, llevándole más allá del libro y del currículo y animándole a dar respuestas y formular preguntas que pongan a prueba su ingenio.

Con todo, debemos estar contentos porque a día de hoy, en el marco de la escuela tanto pública como privada, la atención a la diversidad se concibe como equidad y educación de calidad para todos los alumnos, sin distinciones. En educación se habla de igualdad, y su significado es dar las mismas oportunidades, aunque estas tengan que aclimatarse a la condición del alumno. Es importante que continuemos trabajando hacia una escuela y sociedad más inclusivas.

Referencias.

- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galande, I., Santamaría, P., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales* (1a. ed.). Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/tr43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Álvarez, B., Cardona, C., Gervilla, Á., Gordillo, V., Guzmán, M., Jiménez, C., Pérez, R. y Prieto, D. (2004). *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos intelectualmente superdotados*. Madrid: omagraf, s.l.
- Barrera, Á., Durán, R., González, J. y Reina C.L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Manual.pdf>
- Bellver, (2013). *Niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Pautas para padres y madres*. Recuperado de <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/Encarte%20Ni%C3%B1os%20y%20Ni%C3%B1as%20con%20Altas%20Capacidades%20Intelectuales%20CEAPA.pdf>
- Fernández, T y Sánchez, T (2011). *Cómo intervenir educativamente con los alumnos de altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores*. Sevilla: MAD, S.L.
- Garnica, M. (2013). *¿Cómo reconocer a un niño superdotado?* Barcelona: Cúpula
- Gerson K, (2009). *Propuesta Arco Iris. Siete caminos para desarrollar los altos potenciales en el aula*. Buenos Aires: Lumen
- López, J.C. (2012). *Didáctica para alumnos con altas capacidades*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Martínez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: GRAO
- Rayo, J. (2001). *Quiénes y cómo son los superdotados. Implicaciones familiares y escolares*. Madrid: EOS
- Sánchez, E. (2009). *La superdotación intelectual*. Málaga: Aljibe.

ESTUDIO DE LA ATENCIÓN EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.

(Attention research with Mild Intellectual Disability people)

Elena Quilez Santacreu
Máster Educación Especial (Madrid)

Páginas 55-65

Fecha recepción: 16-12-2015

Fecha aceptación: 22-12-2015

Resumen.

Las investigaciones en el campo de la Educación Especial, hasta el momento presente, no han tenido en cuenta la importancia que posee el estudio de la atención en personas con Discapacidad Intelectual Leve aspecto que potenciaría el conocimiento del funcionamiento cognitivo de estas personas y por consiguiente, posibilitaría mejorar las estrategias psicoeducativas de intervención (mejoraría la respuesta educativa). Los objetivos de esta investigación se centran en analizar dos tipos de atención (procesual y perceptiva) en las personas adultas con Discapacidad Intelectual y compararlo con la población general. Para el desarrollo de la investigación se empleó una metodología cuantitativa, utilizando como instrumento de evaluación el test KCC y el test Caras que fue completado por 29 personas con Discapacidad Intelectual Leve y otras 29 personas sin DIL.

Palabras Claves: discapacidad intelectual leve, atención perceptiva, atención procesual y educación especial.

Abstract.

Research in the field of Special Education up to this time has not taken into account the importance of studying people with a mild degree of Intellectual Disability, aspect that would strengthen the knowledge of the cognitive running of this people and as a result it would make possible to improve the psychoeducative's intervention strategies (the educative response would improve). The aims of this research are focus on analyze two kinds of attention (processual and perceptive) in adult people with Intellectual Disability and comparing with the population in general. For the development of this research we used the quantitative methodology, using as resource of assessment the KCC and Caras' tests that were concluded by 29 candidates with mild degree of Intellectual Disability, and other 29 candidates without it.

Keywords: mild intellectual disability, perceptive attention, processual attention and special education.

El concepto actual de Discapacidad Intelectual.

El concepto Discapacidad Intelectual (DI) reemplaza a otro constructo, Retraso Mental, desde hace relativamente poco tiempo. La diferencia más significativa se encuentra en el lugar que ocupa la discapacidad. El constructo Retraso Mental concebía la discapacidad como un defecto de la persona, haciendo alusión a una condición interna del individuo, como era la lentitud mental. El constructo de DI ve a la discapacidad como el ajuste entre las capacidades de la persona y su contexto, haciendo mención a un estado de funcionamiento, y no a una condición (Verdugo, 2011).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales en su quinta edición (DSM-V), la define como un trastorno que presenta tanto **déficits intelectuales** (en el razonamiento, la resolución de problemas, la organización, la síntesis, la opinión, las decisiones, el aprendizaje académico) como del **funcionamiento adaptativo** en el *dominio conceptual* (académico, que conlleva habilidades en memoria, lenguaje, lectura, escritura, razonamiento matemático, adquisición de conocimientos prácticos, resolución de problemas), en el *dominio social* (en el conocimiento de otros pensamientos, sentimientos y experiencias; empatía, habilidades de comunicación interpersonal; habilidades de amistad; juicio social, entre otras) y en el *dominio funcional* (que trae consigo, aprendizaje y organización propia a lo largo de los diferentes ambientes de la vida, incluyendo cuidado personal, responsabilidades laborales, organización monetaria, recreación, tratamiento propio del comportamiento, y organización de tareas de la escuela y el trabajo, además de otras) y todos estos déficits, deben manifestarse durante el periodo de desarrollo (APA, 2013).

Se considera como déficit del funcionamiento adaptativo cuando el dominio conceptual, social o funcional es lo suficientemente deficiente como para que una persona necesite apoyo continuo para desempeñarse adecuadamente en uno o más de los ambientes de la vida.

Se puede evaluar usando tanto evaluación clínica e individualizada, culturalmente apropiada. Así como, fuentes adicionales de información como puede ser: las evaluaciones educativas, las evaluaciones de desarrollo, médicas y de salud mental.

Una gran relevancia adquiere el funcionamiento adaptativo, en el DSM-V, puesto que es este, el que determina el nivel de apoyos requerido, y especifica la gravedad de la Discapacidad Intelectual, y no en función del cociente intelectual (CI) como se ha establecido en los anteriores manuales hasta la publicación del DSM-IV-TR (APA, 2002). De este modo se establecen cuatro niveles de severidad: leve, moderada, severo y profundo.

Nivel de severidad, Discapacidad Intelectual Leve.

TABLA 1: Funcionamiento adaptativo en DIL

DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE
<i>Dominio conceptual.</i> Las diferencias en este dominio aparecen en niños de edad escolar: existen dificultades en el aprendizaje de aptitudes académicas relativas a la lectura, la escritura, la aritmética, el tiempo o el dinero, y, precisan de apoyos en una o más áreas para cumplir las expectativas acordes a la edad. En adultos, existe alteración en el pensamiento abstracto, memoria a corto plazo y otras funciones ejecutivas, están dañadas.
<i>Dominio social:</i> el individuo es inmaduro en interacciones sociales. Puede haber dificultades para regular emociones y comportamientos, para vestir acorde a la edad. Hay entendimiento limitado del riesgo en situaciones sociales; a juicio social es inmaduro para su edad y la persona está en riesgo de ser manipulada por otros.
<i>Dominio práctico:</i> tienen unas habilidades de cuidado personal y recreativo acorde a su edad. Pero requieren de apoyo con tareas complejas diarias como: la compra, organización del cuidado de niños, preparación de comida nutricional, banca, etc., en decisiones relativas al bienestar y organización, en la toma de decisiones legales, aprender a desempeñar una vocación cualificada competentemente.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE APA (2013).

El diagnóstico de este nivel leve puede no ser identificable hasta la edad escolar cuando la dificultad con el aprendizaje académico se hace evidente.

Enfoque multidimensional de la Discapacidad Intelectual.

En la publicación del manual de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Desarrollo (AAIDD) en 1992, se propuso por primera vez un modelo multidimensional del funcionamiento humano. Revisado posteriormente, en el manual de 2002. Este funcionamiento humano presenta el siguiente marco conceptual, constituido por cinco dimensiones: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto.

Atendiendo a este modelo, el término funcionamiento humano comprende "todas las actividades vitales e incluye estructuras y funciones corporales, actividades individuales y participación, que influyen a su vez en la propia salud y factores ambientales" (Verdugo, 2011: 43). De este modo, se califica como *discapacidad* a las limitaciones en el funcionamiento debidas a problemas en estructuras y funciones corporales y en actividades individuales.

El proceso psicológico básico de la atención.

Todo lo que ahora mismo sabemos sobre la atención es el resultado de un largo proceso histórico, desarrollado a lo largo de la psicología científica, considerada como tal a partir del año 1879 (Fuentes y García Sevilla, 2008).

Estos autores así como Roselló i Mir (1997); Tudela (1992); Pedraja, Campos y García Sevilla (2000) comprenden que la psicología científica ha pasado por tres etapas: mentalista, conductista y cognitiva.

Será la etapa cognitiva, que comienza a finales de los años 50, la que mayor interés despierte en el estudio del proceso psicológico de la atención. Este estudio de la atención se lleva a cabo, dentro del paradigma del Procesamiento de la Información mediante la elaboración de *minimodelos teóricos*. Esta forma de trabajar, ha permitido explicar un proceso psicológico concreto, proporcionando una fundamentación empírica a partir de una determinada serie de experiencias.

El problema de la elaboración de estas *miniteorías* es que no siguen un supuesto teórico básico que mantenga una relación entre ellas, lo que lleva a poseer una gran cantidad de datos dispersos, que no han permitido desarrollar una gran línea unificada de la Atención. El lado positivo de todo esto es, que disponemos de una enorme cantidad de información contrastada sobre aspectos muy diversos, a la que le queda ser integrada en teorías más amplias e integradoras.

Todo esto, ha provocado que no dispongamos de una concepción clara y definitiva de la atención que está aceptada por gran parte de los investigadores en este tema, aunque una de las más aceptadas sea, la establecida por García Sevilla y Fuentes:

Sistema de control, y como tal no es un concepto único sino que responde a una arquitectura funcional en la que las distintas operaciones atencionales se implementan en una serie de circuitos neuronales, cuya anatomía es un aspecto fundamental en la comprensión de lo que denominamos atención. (Fuentes y García Sevilla, 2008: 46)

Estos autores definen la atención como un sistema, entendiendo a este, como un conjunto estructurado de unidades relacionadas entre sí, con una función básica de control. Las acciones atencionales se llevan a cabo por unos circuitos neuronales, que son el componente básico de la atención.

Del mismo modo, muchos autores remarcan esta multidimensionalidad de la atención García-Sevilla (2007), Ramos (1999) y Roselló i Mir (1997) observable a partir de tipos atencionales. Dependiendo de los criterios que tomemos, podemos obtener distintas clasificaciones de los tipos de atención. Si como criterio empleamos los mecanismos implicados distinguiremos entre atención selectiva, atención dividida y atención sostenida. Si el criterio es la amplitud o intensidad con que se presenta la atención diferenciaremos entre atención global y atención selectiva. Cuando el criterio es el grado de control voluntario, podemos encontrar atención voluntaria e involuntaria. Si establecemos el criterio en el grado de procesamiento de la información atendida entonces hablaremos de atención consciente y atención inconsciente. Estos son algunos ejemplos de clasificaciones, pero existen muchos más. Esto sólo nos ayuda a comprender que bajo el constructo de atención se alude a un conjunto de procesos.

Desde el punto de partida de la diversidad que entraña el constructo de atención, González Calleja, Morales y Ramos (1995) defienden una base inicial de una teoría factorial de la atención, distinguiendo entre dos tipos básicos de atención: la *atención perceptiva* y la *atención procesual*.

La base del presente trabajo empírico, se basa en esta teoría factorial de la atención. Entendiendo por *atención perceptiva* a aquella que se encarga de la detección y selección de los estímulos e interviene en los momentos iniciales del procesamiento de la información. Es la encargada del análisis de las características básicas de estos estímulos, como son el tamaño, el color, la forma, la orientación, el brillo, la dirección del movimiento, la intensidad del tono.... Y este procesamiento inicial se caracteriza por ser automático, produciéndose, por tanto, en paralelo y con un mínimo gasto atencional (Ramos, 1999).

La atención siempre ha estado muy vinculada a la percepción, de ahí, se explica que la atención se haya estudiado durante mucho tiempo en las primeras etapas del procesamiento. Pero a partir del paradigma cognitivo, se establece la idea de que la atención interviene en todas las etapas del procesamiento, explicándose así, su vinculación con el resto de procesamientos psicológicos, es esta postura la más aceptada actualmente por los investigadores. De este modo, son funciones de la atención la selección de información, la selección de respuestas, la distribución de recursos... este conjunto de teorías constituye las llamadas *teorías extraperceptivas* de la atención (García Sevilla, 2007), y dentro de este grupo se sitúa la denominada *atención procesual* (Ramos, 1999)

La atención procesual se enmarca dentro de los modelos sobre control cognitivo estando relacionada con los procesos psicológicos superiores. Se caracteriza por ser un mecanismo vertical y central, encargado de la activación o de la inhibición de las estructuras y procesos específicamente responsables del procesamiento cognitivo. (Ramos, 1999: 352)

Esta atención, se encuentra implicada en todos los momentos del procesamiento de la información y no sólo en la selección de la información perceptual entrante. Las funciones específicas más destacadas de este mecanismo, según (García Sevilla, 2007) son:

- Ser más receptivo a los sucesos del medio.
- Realizar un adecuado análisis de la realidad.
- Ejecutar las tareas, especialmente las que requieren de un esfuerzo.

Esta definición de la *atención procesual* tiene como objetivo básico conseguir el control de la cognición y de la acción del organismo, sobre todo ante situaciones novedosas, situaciones que necesiten actividades bien planificadas y situaciones que se apoyan en conocimientos insuficientemente asimilados. Así, podemos afirmar que la atención no es un proceso. Entendido este, como un conjunto de cambios o transformaciones que se llevan a cabo durante los diferentes pasos del mismo, sino que se encuentra vinculado directamente con la actividad psicológica superior.

Esta primera distinción entre los dos tipos de atención (perceptiva y procesual) llevada a cabo por los profesores González Calleja, Morales y Ramos (1995), vemos como se ve fortalecida por la investigación llevada a cabo por Ramos (1999), del mismo modo que en esta línea se encuentra la definición de atención que (Fuentes y García Sevilla, 2008) ofrece entendiéndola como un sistema estructurado de unidades relacionadas entre sí, con una arquitectura funcional en la que las operaciones atencionales se llevan a cabo gracias a un conjunto de circuitos neuronales. Con el fin de acoger las últimas aportaciones de la neurociencia a la comprensión de proceso de la atención.

Aportaciones de la neuropsicología al estudio de la atención

En estos últimos años, la Neurociencia Cognitiva, encargada del estudio de la estructura y organización funcional del sistema nervioso, nos ha permitido, mediante distintas técnicas neurocientíficas, como la Tomografía por Emisión de Positrones, la Resonancia Magnética funcional, observar la actividad cerebral mientras se realizaban tareas cognitivas en las que interviene la atención (García García, 2001).

En esta línea están las investigaciones llevadas a cabo por Michael Posner y Petersen, que comenzaron en la década de los ochenta. Se trata de un intento por organizar y dar claridad a la gran diversidad alrededor del término de la atención. De este modo (Posner y Petersen, 1990) defienden que las diversas manifestaciones atencionales se deben a la presencia de sistemas atencionales separados aunque relacionados entre sí. Estos autores han proporcionado evidencias neuropsicológicas de la existencia de tres redes atencionales relacionadas jerárquicamente (Funes y Lupiañez, 2003).

Estas investigaciones instauran como elemento imprescindible la contemplación de la atención como un órgano integrado por diversos módulos especializados, denominados redes neuronales atencionales. Que lleva a concebir la atención como un sistema complejo formado por distintas redes neuronales (Gómez, 2008).

En sus investigaciones iniciales Posner y Petersen (1990) exponen tres conclusiones fundamentales: primera, el sistema atencional del cerebro es anatómicamente independiente de los sistemas de procesamiento de información. Segunda, la atención se lleva a cabo a través de una red de áreas. Por último, cada una de estas áreas involucradas en la atención realiza una función específica. Estas conclusiones fundamentales se convierten en conceptos básicos en la revisión llevada a cabo unos veinte años después por Posner y Petersen (2012).

Al igual que la plasticidad cerebral permite desarrollos cognitivos en determinados momentos de la vida, las redes neuronales atencionales también cambian con el desarrollo y el aprendizaje, y se encuentran

Siguiendo la arquitectura neuronal elaborada por Posner y Petersen (1990) divide el sistema atencional, en tres redes: la red de alerta, la de orientación y la ejecutiva.

Estas redes presentan un cierto grado de independencia tanto anatómico como funcional, como en el sistema de neurotransmisión, a pesar de que estas actúan conjuntamente.

- a) "La *red de orientación* se centra en la capacidad de priorizar la entrada sensorial mediante la selección de una modalidad o ubicación" (Posner y Petersen, 2012:3). Esta red de atención también es llamada por otros autores como atención espacial, visual, sensorial o exterior.
- b) La *red ejecutiva* estaría encargada del control voluntario del procesamiento ante situaciones que necesitan planificación, resolución de conflictos, situaciones novedosas, sentimiento subjetivo de esfuerzo, etc. Además, se vincula con la memoria de trabajo (Posner y Dehaene, 1994). Esta red se encuentra relacionada con las limitaciones del sistema de atención y a menudo recibe el nombre de atención focal, ejecutivo central y de supervisor general.
- c) Dentro de la *red de alerta* existen dos componentes imprescindibles. Uno exógeno, se activa automáticamente ante una señal externa, este elemento trae consigo la detección más rápida del estímulo objetivo, aunque también puede producir mayor número de errores. Este componente ha sido denominado *alerta fásica*. El otro componente se encuentra vinculado con el mantenimiento de un estado de alerta endógena que se manifiesta en tareas que necesitan atención sostenida o vigilancia, también llamado *alerta tónica*. El sistema de alerta se activa a partir de cualquiera de estos componentes exógeno o endógeno, pero cuando es activado por el componente exógeno se verá reducida la necesidad de la activación endógena.

Existe una relación de excitación entre el sistema de alerta y la atención espacial, e inhibitoria con la red ejecutiva. En general se ha descubierto que existe un lazo de excitación entre la red de alerta, que está en la base de las emociones (energía para la acción, luchar o huir) y la atención espacial, y un lazo de inhibición entre la red de alerta y la red ejecutiva. (Gómez, 2008:202)

La red ejecutiva y la inteligencia.

Los psicólogos, durante muchos años, han afirmado que la inteligencia es eso, que miden los test de inteligencia. Y fue Hunt el primero en relacionar las puntuaciones en test de inteligencia con los procesos psicológicos básicos. La principal diferencia que existe entre los sujetos que puntúan alto y bajo en estos test, tiene que ver con la memoria de trabajo. Más específicamente, las diferencias en inteligencia se relacionan con el componente principal de la memoria de trabajo, la red ejecutiva (Gómez, 2008).

La red ejecutiva y la memoria de trabajo.

La memoria de trabajo se define como "aquella que guarda y procesa durante breve tiempo la información que viene de los registros sensoriales y actúa sobre ellos y también sobre otros" (Etchepareborda y Abad-Mas, 2005: 80). Este tipo de memoria

participa en al menos dos tipos de procesos: control ejecutivo (mecanismo de procesamiento de la información) y sostenimiento activo (almacenamiento temporal).

Discapacidad Intelectual Leve y funciones ejecutivas.

Un concepto que todavía, en la actualidad, sigue sin conseguir el beneplácito entre los investigadores, es el de funciones ejecutivas. Pero, aunque no exista una concepción universalmente aceptada, lo que sí está claro, es que los procesos como la memoria de trabajo, actuaciones como la toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva, el control de impulsos, la autorregulación, la inhibición, etc. Se encuentran dentro de este constructo.

Rodríguez, López-Risco, García-Gómez y Rubio (2011) recogen en su artículo la necesidad de continuar investigando sobre la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas en discapacitados intelectuales. Por un lado, porque existen muchas sugerencias de que tanto la memoria de trabajo como las funciones ejecutivas deben ser conceptos clave para el estudio de la Discapacidad Intelectual. Y por otro lado, se ha demostrado el importante papel de la memoria de trabajo en actividades diarias, así como del resto de funciones ejecutivas. De este modo, el estudio de estas funciones ejecutivas en personas con DI podría ayudarnos a comprender la razón por la que tienen tantas dificultades para las actividades de la vida diaria. Estas serían las razones fundamentales, por las que se plantean el siguiente estudio empírico.

Estudio empírico

En general se admite que los adultos con DIL tienen dañado el pensamiento abstracto, las funciones ejecutivas (como la memoria a corto plazo) y las habilidades académicas, tal como podemos ver en (APA, 2013). Pero son escasas las investigaciones que se han centrado en este tema. Esto crea una laguna de conocimiento, en el tema de las funciones ejecutivas y los procesos psicológicos superiores en personas con Discapacidad Intelectual Leve en particular y, en personas con Discapacidad Intelectual, en general.

Objetivos del estudio Con el fin de intentar contribuir y despertar el interés por la investigación de los procesos psicológicos superiores y las funciones ejecutivas en personas con DIL, teniendo muy presente las limitaciones existentes, se lleva a cabo esta investigación. Nos planteamos como objetivo observar y analizar dos tipos de atención, atención procesual y atención perceptiva, en una muestra extraída de 56 personas con y sin DIL.

Intentando concretar donde se establecen los mayores déficits en las habilidades atencionales con personas con DIL, para apostar por una intervención desde la Educación Especial más específica que estimule las áreas más deficitarias y por consiguiente mejorarlas a través de unos apoyos individualizados, que lleguen a la raíz de los déficit.

El interés por estudiar esta atención procesual proviene de su vinculación con los procesos de aprendizaje y, es ahí, donde se estable nuestro objetivo prioritario, llevar

a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje que estimule las fortalezas y mejores las habilidades más deficitarias de las personas con DIL.

Hipótesis principales P1: Las personas con DIL presentan un funcionamiento menos preciso en la atención procesual, caracterizada por intervenir en los procesos cognitivos complejos. P2: La atención perceptiva presenta un funcionamiento similar en los sujetos con y sin DIL.

Diseño de la investigación emplearemos una metodología cuantitativa. Se trata de un estudio transversal, dadas las dos poblaciones a estudiar en el momento actual.

Variables investigadas: atención procesual (definida operativamente como la puntuación que obtienen los participantes en el Test KCC); atención perceptiva (definida operativamente como la puntuación que obtienen los participantes en el test de CARAS).

Instrumentos Test KCC (González Calleja y Cerro, 1986), Test de CARAS (Thurstone, L.L y Yela M.)

Conclusiones.

Tras analizar los resultados obtenidos, observamos como las hipótesis de las que partíamos se cumplen. Según los datos estadísticos, la comparación de las medias de los resultados obtenidos en el test Caras, muestra que la atención perceptiva en personas con DIL es similar a la obtenida en persona sin discapacidad. Lo que significaría que estas personas no tienen dificultades en la discriminación, detección y selección de estímulos en los momentos iniciales del procesamiento de la información. Son capaces de analizar las características básicas de los estímulos. Este tipo de atención está estrechamente relacionada con la realización de tareas no complejas, tales como la encuadernación, el trabajo de la arcilla, entre otras actividades no complejas; tareas donde las personas con Discapacidad Intelectual Leve suelen mostrar unos resultados muy satisfactorios, con un alto nivel de perfección en la ejecución de las mismas. Por otro lado, y de acuerdo con nuestra hipótesis inicial, hemos encontrado grandes diferencias en la atención procesual entre las dos muestras, estas diferencias tan significativas estadísticamente, nos revelan que es en este tipo de atención, muy relacionada con los procesos cognitivos más complejos (los denominados "procesos ejecutivos"), es donde las personas con DIL tienen más dificultades. La existencia de dificultades en la atención procesual, que puede desempeñar un papel muy importante en las habilidades mentales y adaptativas, sería conveniente, tenerla en cuenta, tanto en la planificación como en el desarrollo de los apoyos y refuerzos desde el ámbito de la Educación Especial. Pues desde la aceptación del modelo multidimensional del funcionamiento humano se establece un marco conceptual, integrado por cinco dimensiones (habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto). El papel de los apoyos en esta concepción se instaura como indispensable para las personas con DIL, pues como apunta Verdugo (2011) la diferencia entre las personas con DIL y el

resto de la población se encuentran en la naturaleza e intensidad de los apoyos que requieren para participar en la vida comunitaria. Por otra parte, podemos ver la posible relación entre la teoría factorial de la atención, enunciada inicialmente por Calleja, Morales y Ramos (1995) y la división en tres redes atencionales neuronales propuesta por Posner y Petersen, 1999 citado en Gómez (2008) y Fuentes y García Sevilla (2008). La red de orientación estaría implicada en la dirección de la atención en busca de información y en el ajuste de su foco. Esta red atencional, cabe la posibilidad que intervenga, como lo hace la atención perceptiva, en los momentos iniciales del procesamiento de la información. La red de alerta constituida por dos componentes. Uno, permitiría la activación automática ante la presencia de una señal externa y, el otro, se manifestaría ante situaciones que necesitan atención sostenida o vigilancia. Estando vinculada con la obtención y el mantenimiento del estado de alerta. Podría estar vinculado, el primer componente, el componente exógeno, con la atención perceptiva, facilitando la búsqueda de un estímulo externo, ya que no deja de intervenir en los momentos iniciales del procesamiento de la información y, su segundo componente, el componente endógeno con la atención procesual. Este estaría vinculado con el mantenimiento de la atención sostenida o vigilancia en una tarea intensa como puede ser una situación novedosa. La red ejecutiva estaría vinculada con aquellas situaciones que intentan conseguir una meta, enfrentarse a situaciones novedosas, alcanzar un plan preestablecido, que requieren de un esfuerzo, de una intención y de un control voluntario y es imprescindible para el aprendizaje explícito. Esta red guarda cierta vinculación con la atención procesual encargada de la activación e inhibición de las estructuras y procesos responsables del procesamiento cognitivo. Ambas intervienen en actividades bien planificadas, situaciones apoyadas en conocimientos insuficientemente asimilados, etc. Todo esto no deja de ser una conjetura, que debe ser contrastado con futuras investigaciones para que nos ayude a comprender que localizaciones cerebral intervienen en cada tipo de atención, con el fin de concretar mejor la intervención para mejorar cada una de estas atenciones, dependiendo de las necesidades que requiera cada sujeto

Referencias.

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4ª ed., Text rev.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing Inc.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5ª. Ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing Inc.
- Etchepareborda, M.C., Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Rev Neurol*. 40 (1), 79-83.
- Fuentes, L. y García Sevilla, J. (2008). *Manual de psicología de la atención: una perspectiva neurocientífica*. Madrid: Síntesis.
- Funes, M. J., y Lupiáñez, J. (2003). La teoría atencional de Posner: Una tarea para medir las funciones atencionales de orientación, alerta y control cognitivo y la interacción entre ellas. *Psicothema*, 15(2), 260-266.
- García García, E. (2001). *Mente y Cerebro*. Madrid: Síntesis.
- García-Sevilla, J. (2007). *Psicología de la Atención*. Madrid: Síntesis.
- Gómez E. (2008). La atención. En J. Santiago (Ed.), *Procesos psicológicos básicos* (189-206). España: Mc Graw Hill Interamericana de España.

- González Calleja, F. y Cerro, V.J (1986). *Manual del Test de Velocidad de Anticipación K.C.C.* Madrid: Kelvin S.A.
- González Calleja, F., Morales, J. y Ramos (1995). Bases iniciales para una teoría factorial de la atención. *II Congreso Internacional de Psicología y Educación, comunicación 188.* Madrid: Asociación Cultural Psicología y Educación.
- Pedraja, M^a.J., Campos, J.M., García Sevilla, J. (2000). Una aproximación a la psicología de la atención en su desarrollo contemporáneo. *Revista de Historia de la Psicología*, 21 (2-3), 285-400.
- Petersen, S. E., y Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual review of neuroscience*, 35, 73.
- Posner, M.I., y Dehaene, S. (1994). Attentional networks. *Trends in Neuroscience*, 17, 75-79.
- Posner, M.I., y Petersen, S.E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neurosciences*, 13, 25-42.
- Ramos, J.J. (1999). *Atención y velocidad de anticipación. Una aproximación crítica al estudio y medida de la atención* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rodríguez, M., López-Risco, M., García-Gómez, A y Rubio, J.C. (2011). Funciones ejecutivas y discapacidad intelectual: evaluación y relevancia. *Campo abierto*, 30 (2), 79-93.
- Roselló i Mir, J. (1997). *Psicología de la Atención: Introducción al estudio del mecanismo intelectual*. Pirámide
- Tudela, P. (1992). "Atención". En J.L.F. Trespalacios y P. Tudela (Coords.). *Atención y Percepción*, (Cap. 4). En J. Mayor y J.L. Pinillos (Eds.), *Tratado de Psicología General*, Vol. 3. Alhambra: Madrid.
- Verdugo, M.A. (2011) *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Undécima Edición. Madrid. Psicología Alianza Editorial.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

*(The teacher training in teaching process learning across from the inclusion of
students with intellectual disabilities)*

**Carlos Medeiros Monteiro
Jussara Jane Araújo Sales
Rosa Janisara Araújo Sales
Takechi Gomes Nakazaki**

Páginas 66-74

Fecha recepción: 22-12-2015

Fecha aceptación: 22-12-2015

Resumo.

A Educação da criança com deficiência tem seus avanços gradativamente e é atualmente um dos maiores desafios para os professores. O ponto fundamental nesse processo de constituição de escolas inclusivas é a formação dos professores. Ao oferecer subsídios para a identificação e o planejamento das atividades educacionais dos alunos com deficiência, o professor faz com que haja o reconhecimento e a promoção dos seus potenciais. Nessa perspectiva, o curso de formação que ora se vivencia, torna-se um componente importante no cenário, pois oferece as informações necessárias para prática pedagógica. O professor que leciona para alunos com deficiência mental deve ser além de professor, ele deve ser um pesquisador para atualizar-se constantemente na área dos aspectos cognitivo e sócio afetivo para desenvolver um bom trabalho em sala de aula com esses alunos com Deficiência Mental.

Palavras-chaves: Inclusão Escolar, Deficiência Mental, Formação Docente.

Abstract.

The child of Education with disabilities has his advances gradually and is currently one of the biggest challenges for teachers. The fundamental point that inclusive schools constitution process is the training of teachers. By offering subsidies for the identification and planning of educational activities of students with disabilities, the teacher means that there is the recognition and promotion of their potential. From this perspective, the training course that is now experiencing, it is an important component in the scenario because it provides the necessary information for pedagogical practice. The teacher who teaches for students with mental disabilities should be beyond teacher, it must be a researcher to update constantly in the field of cognitive and affective aspects partner to develop a good job in the classroom with those students with mental retardation.

Key words: School Inclusion, Intellectual Disability, Teacher Training

Introdução.

A educação é considerada como a condutora do conhecimento para a formação humana, dela se faz um espaço público para o qual devem convergir as propostas que reconciliem a escola com a sociedade e desta com a escola. Por assim ser, deve a educação aceitar a inclusão de todos como sujeitos de sua autonomia, na manutenção de suas crenças, valores e individualidade. A escola, entretanto existem em função do aluno. E neste meio está o professor, e o ensinar constitui a atividade principal na profissão do docente. O professor, em sua formação acadêmica, deve aprender sobre as diferenças, o diferente de todas as questões sociais, políticas e econômicas inerentes à formação do aluno em sua essência, sendo esse aluno deficiente ou não.

Então, a formação do professor precisa ser repensada em diferentes níveis para que a educação das pessoas com necessidades educacionais permite aos professores reverem a sua própria formação para enfrentar a diversidade social e as diferenças de seus alunos. A busca de uma formação continuada é acima de tudo, uma transformação da cultura pedagógica, e é hoje a grande alavanca do docente desta época. Para isso relembremos alguns conceitos que são necessários para a inclusão, faremos um passeio pela conceituação da palavra e alguns documentos fundamentais que no decorrer do texto estaremos falando de cada um deles.

Para entendemos o que de fato é a Inclusão Escolar veremos abaixo o conceito de alguns autores e da Declaração se Salamanca.

O que diz a Declaração de Salamanca (1994, p. 61) sobre Inclusão Escolar:

O princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferentes que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmo diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar para que se lhes assegure uma educação efetiva [...]

Para Mantoan , (2007, p. 45) a inclusão é:

A inclusão é um desafio que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. [...] A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado.

Educação Inclusiva, segundo GUIMARÃES (2002, p.42), "Educação com igualdade e equidade: uma educação para todos, centrada no aluno e que atenda às necessidades educacionais especiais de todos, desde as diferenças étnicas, culturais, sociais e econômicas".

A educação é o caminho que temos para tonar diferente a realidade da exclusão para uma educação de qualidade, sem obstáculos para alunos com deficiências Intelectuais.

Declaração de Salamanca.

Foi na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas que se produziram alguns documentos importantes para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, teve, como objeto específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visão a inclusão social. Ela é resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída dos movimentos de direitos humanos que surgiram a partir das décadas de 60 a 70.

Nela, os países signatários, dos quais o Brasil faz parte, declaram:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, tem direito fundamental à educação e que elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- Cada criança tem características interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas características e, necessidades;
- As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos.

Concepções do Ser professor para atuar na Escola Inclusiva.

A capacitação docente é um dos meios de começar a mudança na qualidade do ensino inclusivo. Então o ofício do professor não é, mais uma vocação e sim é uma profissão que requer transformações para trabalhar com a diversidade e ser educador, nesta nova dimensão significa comprometimento com essa nova realidade chamada inclusão.

Quando se trata da inclusão o professor deve este preparado para trabalhar com a diversidade valorizando as diferenças. Almeida (2007, p.336) ressalta que: "Formar

professor é muito mais que informar e repassar conceitos, são prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.

Então vale ressaltar que o professor é uma ponte fundamental no processo da inclusão e é de fato que a inclusão traz em si um novo paradigma de educação, e com essa mudança espera-se um novo professor, que seja capaz de compreender e praticar a diversidade e que esteja aberto a práticas inovadoras.

Portanto, ser professor nesta nova dimensão significa comprometimento com a construção de um novo mundo, pois a escola hoje quer um professor preparado para construção do integral que seja ético, político e social.

Segundo Mittler (2003, p.184) O processo inclusivo é respeitar às diferenças e o professor nesta situação é um mediador por excelência.

Mas, o sucesso da escola inclusiva não depende unicamente do professor, dependerá de vários fatores como o contexto político e social e o contexto pedagógico que permitirão o acesso de alunos portadores de deficiências ou não em salas regulares.

A Educação Inclusiva no século XXI e a Formação do Professor.

A proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Especial e no documento intitulado “A Formação de Professor para a Educação Especial”, divulgada pelo MEC/SEESP-Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial sendo que o segundo documento afirma que:

1- Na formação inicial de todos os professores, em nível médio ou superior, incluindo teoria e prática acerca de necessidade educacionais especiais de alunos, que lhes possibilitem desenvolver processos de ensino e aprendizagem, em classes comuns de educação básica. Esta formação que trata também de alunos com necessidades especiais deve ser de caráter generalista, isto é deve completar as diferenças, as deficiências, a superdotação, na perspectiva de o professor saber reconhecer a existência de respostas educativas e buscar implementar os apoios pedagógicos demandados (MEC,200,p.4);

2- Na formação de professores de educação especial, em curso de licenciatura nível superior, orientados para o atendimento a uma categoria específica de necessidades; para apoio pedagógico especializado à escola, ao docente da classe comum, ao processo pedagógico e aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, (quer sejam elas temporárias ou permanentes) matriculados em escola de ensino regular, ou para docência em classes e escolas especiais da educação básica. Esta formação deve ocorrer preferencialmente associada ao processo de formação inicial dos professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; ou em forma de complementação de estudo, para qualquer professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; ou em forma de complementação de estudos, para qualquer professor da educação básica (Idem, p.5);

3- Na formação de professor dos professores e de outros profissionais especialistas no planejamento, na gestão e na supervisão da educação, em nível de pós-graduação, desenvolvimento estudos sobre as diversas áreas da educação especial, com a incumbência de atuar nos sistemas de ensino e de formar novos professores para o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, em todas os níveis de educação e particularmente, para atuação na educação superior (Idem, p.5)

No caso dos professores especializados em educação especial são assim reconhecidos aqueles aos quais cabe desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais; definir e programar respostas educativas a essas necessidades; apoiar o professor da classe comum; atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas.

Segundo as autoras Prioste, Raiça e Machado (2006) afirmam que o preparo do professor para educar alunos com deficiência mental envolve vários aspectos como:

- Consciência e compromisso com sua escolha profissional;
- Ampliação da visão acerca de processos excludentes na sociedade e na escola;
- Identificação de preconceitos sociais cristalizados no cotidiano e no próprio discurso;
- Embasamento teórico e flexibilidade para fazer adaptações da teoria e prática;
- Capacidade intuitiva de buscar dentro de si soluções para resolver questões do cotidiano;
- Credibilidade no potencial de desenvolvimento específico de cada educando;
- Conhecimento dos alunos, identificando habilidades prévias, interesses, motivações e limitações;
- Auto – reflexão acerca do relacionamento com os alunos e sobre as práticas pedagógicas;
- Reformulação contínua tanto das concepções teóricas, quanto do planejamento, buscando contemplar a singularidade de cada aluno;
- Percepção das aquisições apresentadas pelo aluno, ou seja, das transformações ocorridas em determinado período;
- Valorização de cada passo avançado pela criança, pois cada passo é uma vitória para ambas;
- Avaliação estruturada a partir do percurso individual, buscando sempre estabelecer novas metas que possam ser alcançadas pela criança. (p.48).

De acordo com as autoras, o preparo da escola também envolve aspectos relevantes, como gestão participativa que mobilize o grupo a refletir continuamente sobre os desafios da diversidade, montagem de equipes de apoio a professores, alunos e familiares.

A escola enquanto espaço social privilegiado de transmissão de valores, socialização de saberes deve, a partir dos desafios, buscar se constituir em um lugar de discussões, de inovação, dando oportunidade ao professor de compreender e participar ativamente da criação de um processo de escolarização com base nos princípios da inclusão. Por isso, mais do que transmitir informações a escola precisa ser um ambiente educativo que possibilite a busca pelo conhecimento, diante da diversidade nela vivenciadas. Sabe-se que os professores são fundamentais nos processos de mudança não só da escola, mas da sociedade como um todo, podendo contribuir, efetivamente, para a construção de um novo ensino e um novo sentido para a escola. Para que isto ocorra é preciso utilizar de estratégias que proporcionem participação ativa do professor no seu processo formativo, favorecendo o desenvolvimento profissional necessária para lidar com exigências impostas pelas reformas educacionais, buscando a sua prática à diversidade. Ou seja, é preciso novas alternativas de ensino, praticas pedagógicas inovadas.

A adaptações do currículo para os alunos com deficiência intelectual.

A deficiência intelectual incluso na escola representa um desafio às praticas pedagógicas para os professores pelo fato da dificuldade de se estabelecer um diagnósticos da deficiência e isto tem dificultado a inclusão no ensino regular.

Cabe à escola ser transformadora se preparar para aceitar a diversidade e não ser conservadora, mas que possa inovar práticas educativas para acolher a diversidade para ensinar a todos independente de sua deficiência. (PARÂMETROS CURRICULARES 1998, p.96/97).

É através do currículo que acontece às reflexões e as mudanças que acontece na escola e nas práticas pedagógicas. É o currículo que nos ditar o que devemos fazer ou não e em uma escola com alunos que tem DI, pois é preciso pensar na diversidade e neste sentido Rodrigues (2003) ressalta que:

[...] não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, um diferenciação na classe assumida como um grupo heterogêneo'. (P.92).

Já para Prioste, Raiça e Machado (2006) mencionam que o desejo de ensinar do professor e as estratégias usadas é de grande significados na aprendizagem da criança, que, as vezes, é percebida em curto prazo, mas certamente é fundamental ao longo da vida da pessoa com deficiência. O papel do professor como integrante da escola inclusiva e que nesta instituição esteja matriculado um aluno com DI, cabe ao professor a responsabilidade pelo ensino. A escola é compreendida como um lugar de socialização, de aprendizagem, de todos os alunos e deve se organizar para receber toda clientela, desenvolvido estratégias e praticas pedagógicas que possibilitem aprendizagens a cada um. Assim o grande desafio do professor deixar de lado práticas centradas em atividades de repetição e de memorização.

Assim, entendemos que adaptação curricular funciona como um instrumento, um guia para programar uma pratica educativa para a diversidade de uma escola e a inclusão do portador de deficiência mental representa uma grande mudança no currículo, uso de material adaptado, mudanças de método de ensino, mudança de

ideais dos professores do ensino regular em relação ao ensino de aprendizagem de portadores de deficiência mental e outras deficiências. Compreendemos que as práticas pedagógicas da educação inclusiva requerem do professor uma postura de atitudes novas do professor. É importante destacar que as atividades são feitas na sala de aula e devem ser extensivas a todos os alunos. Cabe ao professor favorecer e aceitar a diversidade nos ritmos, formas e estilos dos alunos ao executarem as tarefas. Neste caso sendo deficiente ou não o aluno poderá necessitar de adaptação curricular. Freitas (2008) destacar que além da formação do professor, ser considerada de suma relevância para uma nova escolar, outros fatores, como a existência de um currículo apropriado e flexível é fundamenta. Retoma, assim, o papel do professor atuante na escola comum que precisa “[...] reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando, com isso, uma educação de qualidade” (p. 24). É importante destacar que as atividades são feitas na sala de aula e devem ser extensivas a todos os alunos. Cabe ao professor favorecer e aceitar a diversidade nos ritmos, formas e estilos dos alunos ao executarem as tarefas. Mittler (2003) destacar a formação dos professores, o apoio de outros profissionais como alguns dos fatores capazes de melhorar a transformação das escolas atuais em escolas inclusivas. Defende, portanto, que “[...] ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão. Todos têm algo a aprender sobre ela” (p.183).

A mesma autora afirma que:

A inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional. Eles também merecem apoio dos seus diretores e das autoridades locais, assim como dos coordenadores de necessidades especiais da escola e dos serviços externos de apoio à escola. Isto deve ser expresso com clareza no plano de desenvolvimento da escola e na política de necessidades especiais (MITTLER, 2003, p. 36).

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica delinea as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5)

A escola de hoje não é a ontem, a inclusão de alunos com deficiência intelectual é uma realidade e o professor precisa inovar suas práticas pedagógicas e para isso é preciso investir mais na formação continuada do professor, valorizar a pessoa do docente. No próximo capítulo falaremos sobre a formação do professor na educação

inclusiva e falaremos também de documentos importantes que norteiam a educação inclusiva e estaremos dando a conceituação de inclusão.

As adaptações do currículo para a inclusão.

No Brasil, a necessidade de se elaborar um currículo para a escola inclusiva foi oficializada a partir das medidas desenvolvidas junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação através da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento define o conceito de adaptações curriculares. Para atender às exigências e necessidades das novas gerações, no entanto a escola precisa mudar repensar suas práticas e enfrentar novos desafios, incluindo o respeito às diferenças. Para que se coloquem em prática os princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Base da Educação vigente, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Fundamental elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs foram elaborados tendo como diretrizes: auxiliar os professores na condução das práticas pedagógicas e melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos. Sem caráter obrigatório, os PCNs constituem um instrumento pedagógico que oferece alternativas de aperfeiçoamento do trabalho docente, auxiliando na elaboração e na execução do projeto pedagógico da escola, assim como na revisão das propostas curriculares e na definição dos critérios de avaliação dos sistemas municipais e estaduais de ensino. Em relação à Educação Inclusiva, os PCNs trazem uma proposta que propõem estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais através de adaptações curriculares. Baseiam-se no pressuposto de que as adaptações curriculares podem atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Focalizado no direito de acesso à escola e visando à melhoria da qualidade de ensino e à aprendizagem para toda a escola, enquanto voltada à diversidade, busca consolidar o respeito às diferenças, não como obstáculo, mas como fatores de enriquecimento. Vale ressaltar que o currículo é central para a escola e associa-se à própria identidade da Instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce.

Considerações Finais.

A Educação Inclusiva é um processo que implica mudança de paradigma educacional. Hoje a inclusão escolar leva em consideração a diversidade da cultura. Ela beneficia todos os alunos com e sem deficiência. Para que haja a admissão de deficientes em classes regulares, acredita-se ser necessária a capacitação do professor que se propõe a fazer parte do processo inclusivo, bem como a redefinição da posição da instituição educacional. Esta, por sua vez, deverá ter uma visão de transdisciplinar do curricular em que o saber deverá ser acessível à assimilação, identificado pelo que é comum entre as disciplinas sobre um aspecto criativo e estruturado, para autonomia possa ser alcançada. O professor, frente a esta nova proposta, deverá ainda abandonar a postura de um disseminador de conhecimento para assumir uma nova postura, a de promotor do desenvolvimento individual e grupal, tendo como referência a formação da pessoa humana. Portanto, o seu papel será o de ajudar na construção do indivíduo, sem a preocupação primordial em

definir o nível de capacitação de cada um, mantendo-se atualizado e preparado, com autonomia suficiente para desenvolver ele próprio seu trabalho com o aluno.

Referencias bibliográficas.

- BRASIL.(2005) *Saberes e práticas da inclusão. Recomendações para a construção de escolas inclusivas.* Brasília, MEC/SEESP.
- BRASIL. (2001) *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília: MEC.
- BRASIL. (2002) *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A formação do professor para a educação especial.* Brasília.
- BRASIL. (1998) *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares.*
- BRASIL. (1998)– *adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais.* Brasília, MEC/SEF/SEESP. Parâmetros curriculares Nacionais
- BRASIL.(2002) *Proposta de diretrizes curriculares para os cursos de educação especial. Curso de licenciatura em educação especial.* Brasília.
- BRASIL. (2007) *SEESP/SEED/MEC. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado –Deficiência Mental –Brasília/DF.*
- Darcy, Raíça; PRIOSTE, Claudia; MACHADO, Maria Luisa Gomes. (2006) *10 questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental.* São Paulo: Avercamp.
- Educação Inclusiva. (2004) v.1 : *a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha.* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Freitas S. N. (2008) *Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente.* In: FREITAS, S. N. (Org.). *Tendências contemporâneas de inclusão.* Santa Maria: UFSM.
- Guimarães A. (2003) *Inclusão que funciona.* Revista Nova Escola, São Paulo.
- Montoan M.T.E. (2004) *Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva.* IN:GAIO, Roberta e MENEGETTI, Rosa G. KROB (Orgs). *Caminhos pedagógicos,* RJ: Voze.
- _____. Maria Tereza Eglér. (2003) *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer* São Paulo: Editora Moderna.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007) *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.* Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 08 nov.2015.
- Mittle-Peter. (2003) *Educação inclusiva: contextos sociais.* Tradução: : Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre.
- Prado, M. E. B. B.; Freire F. M. P. (2001) *A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional.* In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) *Aprendendo para a Vida: os computadores na Sala de Aula.* São Paulo: Cortez.
- Rodrigues-David. (2003) *Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva.* In: *inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação Inclusiva.* David Rodrigues (org).- São Paulo:Summus.
- UNESCO. (1994) *Declaração de Salamanca: Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994.* Genebra: UNESCO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 nov.2015.

LAS ALTAS CAPACIDADES EN LA ESCUELA INCLUSIVA.

(Gifted and talented youth in an inclusive school)

Patricia Tijada Inés
Universidad de Zaragoza

Páginas 75-88

Fecha recepción: 18-12-2015

Fecha aceptación: 29-12-2015

Resumen.

En este artículo tratamos las Altas Capacidades en la escuela inclusiva. Los alumnos con Altas Capacidades constituyen un reto en la atención educativa en la escuela. El propósito del artículo es conocer cuáles son las características y las voces de los alumnos y de sus profesores sobre las medidas educativas que se llevan a cabo en la escuela, destacando la inclusión en la práctica educativa. El análisis de la información obtenida muestra que los alumnos con Altas Capacidades valoran unas metodologías como el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos, ambas metodologías favorecen la inclusión.

Palabras clave: Altas Capacidades, medidas de atención educativa, voces del alumnado, escuela inclusiva, motivación y creatividad.

Abstract.

The purpose of this article is to improve the educational attention of these students in an inclusive school. Gifted and talented youth are a challenge for school's attention. The object is to get to know teachers' and students' features and experiences about these educational measures. The results claim that talented students are able to value some methodologies such as cooperative working and projects, both are inclusive methodologies.

Keywords: gifted, educational attention, experiences, inclusive school, motivation and creativity.

Conceptualización de las Altas Capacidades.

El concepto evoluciona pasando de ser un factor único basado en el cociente intelectual a la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner de 1993 (Gardner, 1993, citado en Torrego, 2011) en la que se presenta como una "variedad de capacidades cognitivas" (Torrego, 2011: 23). A esto se une la explicación de las Altas Capacidades desde tres tipos de estudios. Los modelos están basados en el rendimiento, en los aspectos cognitivos y en los aspectos socioculturales. Una vez finalizada la evolución histórica, se atiende a los diferentes términos que engloban las Altas Capacidades. Finalmente se exponen las medidas educativas de atención a la diversidad que se llevan a cabo en la escuela con los alumnos que presentan Altas Capacidades.

Evolución histórica sobre el estudio de Altas Capacidades.

Durante años se han realizado estudios sobre la inteligencia y el funcionamiento cognitivo. Esto ha hecho que el término fuese evolucionando. En su origen en 1925, Terman y sus colaboradores empezaron a estudiar en la Universidad de Stanford a estos alumnos a través de sus trabajos sobre inteligencia y psicomotricidad.

A lo largo de los años 1995-1996 en la normativa se define a estos estudiantes, como alumnos que tienen un gran potencial de aprendizaje y un excepcional rendimiento académico (Garnica, 2013).

Terman, es conocido como el padre de la superdotación. En 1921, trabajó para analizar la inteligencia de las personas superdotadas, para ello realizó un proyecto. En él los objetivos principales eran comprobar si el potencial de la inteligencia de las personas superdotadas en la infancia perduraba hasta la vida adulta, comparando también a las personas con superdotación con las personas que tenían una inteligencia normal. Tras estos estudios Terman, pudo empezar a crear un perfil de los niños con Altas Capacidades (Ardanaz, 2010).

Cuando hablamos de Altas Capacidades, el término de inteligencia está implícito, por ello hay que tener en cuenta la evolución de este término. De él depende su definición. A lo largo de la evolución, se ha dejado atrás la concepción de la inteligencia psicométrica basada en el cociente intelectual, para entenderla como un concepto más dinámico y cambiante, que se desarrolla a lo largo de la vida. Esto intensifica la importancia de tomar medidas adecuadas con los alumnos de Altas Capacidades. Anteriormente, se creía que si una persona tenía un cociente intelectual alto no tendría dificultades, sin embargo hoy en día teniendo en cuenta esta definición de inteligencia, queda claro que hay que ayudar a estas personas a desarrollar sus capacidades. En su desarrollo intervienen el ambiente y aspectos como la motivación, esfuerzo... (Aretxaga, 2013).

Modelos explicativos de las Altas Capacidades

Modelos socioculturales

Modelos cognitivos

Modelos basados en el rendimiento.

Características	Cultura	Factores cognitivos	CI superior a la
	Sociedad	puestos en marcha	media.
	Contexto familiar y social	al desempeñar una tarea de nivel superior.	Creatividad elevada
			Compromiso en la tarea desempeñada

Tabla 1: Modelos explicativos de las Altas Capacidades y evolución de estos. Elaboración propia a partir de Torrego (2011).

Los estudios sobre la inteligencia humana han evolucionado a lo largo del siglo XX, pero se siguen manteniendo las distintas corrientes psicológicas más tradicionales. Estas corrientes defienden de una manera muy simple y monolítica lo que significa excepcionalidad intelectual. A diferencia de esto, hoy en día también se estudia el término de inteligencia teniendo en cuenta que una persona debe resolver problemas cotidianos en al menos tres ambientes generales: el académico, el laboral y el personal. Conforme evoluciona el término se consigue percibir que la inteligencia hace referencia a una multiplicidad de capacidades, y no solo a un conocimiento unidimensional (López, 2012).

Significado de Altas Capacidades.

El término de Altas Capacidades es más general que el de superdotación. Este se utiliza para recoger de forma más amplia a los alumnos talentosos, niños precoces, genios, prodigios, eminencias... y también a aquel alumnado que puede presentar conductas de un estudiante bien dotado (Aretxaga, 2013).

La clasificación de los términos que se incluyen dentro de las Altas Capacidades es importante. En ocasiones se usan indistintamente. Este término permite saber más sobre ellos con el objetivo de mejorar la respuesta educativa (Aretxaga, 2013).

Los alumnos con Altas Capacidades son: "aquellos que tienen unas aptitudes potenciales o que muestran unas destrezas generales o específicas que le permitan, en un entorno favorable, rendir respeto a su grupo de referencia por encima de la media" (López, 2012:12-13).

El término de Altas Capacidades se presenta a través de los siguientes términos:

Superdotación: según la Organización Mundial de la Salud (OMS) una persona superdotada es aquella que tiene un cociente intelectual superior a 130. Es decir, es la persona que tiene capacidades superiores a las normales o esperadas en una determinada edad, en una o diversas áreas de la conducta humana (Ros y Úcar, 2011).

Los alumnos precoces son los que muestran cualidades de superdotación o de talento tempranas. Posteriormente, bien sea en la adolescencia o a lo largo de la adultez no mantienen una diferencia significativa respecto a su grupo de edad (Garnica, 2013).

Los niños que poseen Altas Capacidades tienen comportamientos de niños más mayores en uno o varios campos de conocimientos. Su estructura mental se aproxima ya a la de las personas adultas, aunque siguen siendo niños (López, 2012).

Los perfiles talentosos: son las personas que tienen un potencial o un rendimiento extraordinario en un campo específico del conocimiento humano. Este ámbito puede ser amplio. (López, 2012).

Las personas prodigios: son los niños que realizan una actividad fuera de lo normal para su edad. Su trabajo puede ser equiparado al realizado por un adulto, por ello es de admirar para la sociedad. Se caracterizan por tener una competencia admirable y prematura (López, 2012).

Genio: es una persona que debido a su creatividad e inteligencia, ha producido una obra importante para la cultura en la que vive y para la sociedad. La sociedad lo exalta (López, 2012).

Eminencia: es una persona que ha producido una obra genial sin que el nivel intelectual sea un factor determinante. Esta persona ha realizado la obra por perseverancia, azar, suerte u oportunidad (Garnica, 2013).

Características de los alumnos con Altas Capacidades.

Los niños con Altas Capacidades son una población muy heterogénea. Por ello, es difícil realizar un listado de características. Diferentes autores Acereda y López, (2012), Arroyo, Martorell y Tarragó, (2006), Benito, (1997) y Martínez y Guirardo, (2010) coinciden en señalar que estos niños no solo tienen en común un cociente intelectual alto, sino que suelen destacar en otros aspectos, como son la inteligencia, la creatividad, la implicación en la tarea, etc.

Desde *el punto de vista intelectual*, los alumnos que tienen Altas Capacidades presentan las siguientes características:

- Mayor facilidad para aprender con rapidez cuando están interesados en la tarea. Ellos son capaces de utilizar el conocimiento que han ido adquiriendo para resolver los problemas que les van sucediendo. Además, usan un lenguaje oral y un vocabulario amplio y avanzado que les ayuda a comprender mejor que el resto las ideas complejas y abstractas. A esto se une la mayor facilidad para relacionar sucesos, personas e ideas (Arroyo et al., 2006).
- Comportamiento sumamente creativo. Creativos en la producción de ideas, objetos y soluciones. También, es importante el profundo interés que tienen en algún área de investigación intelectual (Arroyo et al., 2006).
- Iniciativa para seguir proyectos ajenos. (Benito, 1997).
- Perfeccionistas, siendo muy autocríticos, en ocasiones aspiran a niveles elevados de rendimiento, ya que desean sobresalir (Benito, 1997). Los alumnos con Altas Capacidades poseen una gran sensibilidad con respecto a sí mismos y a los otros (López, 2007).
- Los niños con Altas Capacidades suelen tener una mayor edad social. (Gross, 2000, citado en López, 2007).
- Amplia memoria de trabajo (Calero, García y Gómez, 2007).
- Gran flexibilidad cognitiva. Pueden afrontar situaciones novedosas, resolviendo problemas de una manera rápida, por lo que esto en ocasiones aumenta su motivación. Véase el siguiente ejemplo, que muestra el

razonamiento de una niña con Altas Capacidades de tan solo 3 años (Romagosa, 2013:22).

Leyre (en la piscina): Mamá, he tenido que apagar las pilas porque si no hubiera chocado con aquellos niños

Leyre (al rato de estar en Barcelona): ¿Todo el mundo se ha vuelto catalán de repente?

Leyre: Por cierto, mamá, ¿cómo se construye la sangre?

Leyre: Tengo el virus del mareo.

Su padre: Tú no tienes eso.

Leyre: ¿Tú cómo sabes que no lo tengo si tú no eres yo?

Leyre: A los aviones les faltan las plumas

Ejemplo que muestra la sensibilidad y la madurez precoz de una niña de 9 años con Altas Capacidades:

La madre de esta niña no le deja ver una película que es para mayores de 13 años porque en la película hay escenas violentas. La niña se enfada y le dice a su madre que no sabe por qué le deja ver el Telediario, si ahí salen escenas muy violentas y son reales, sin embargo en la película no lo son (Romagosa, 2013).

Desde el *punto de vista emocional y social*, a los alumnos con Altas Capacidades se les atribuyen las siguientes características. Por inteligencia emocional se entiende la capacidad de manejar las emociones. Es importante tener en cuenta la inteligencia emocional porque está influye en nuestra vida diaria, por lo tanto en nuestras habilidades sociales (Sánchez, 2013).

- Problemas de relación. No suelen presentar excesivos problemas de relación con compañeros y compañeras. En algunas ocasiones, sí que se pueden dar problemas. El escuchar sus voces, nos permite conocer los problemas (Benito, 1997).
- Problemas a la hora de integrarse en un grupo debido a la diferencia de intereses.
Tiene gran importancia la pertenencia y aceptación de un grupo (Benito, 1997).
- Pueden sentirse incomprendidos (Benito, 1997).
- Autoexigentes tanto en el ámbito académico como en otros. Ante críticas ajenas pueden reaccionar con malos comportamientos (Garnica, 2013).
- Problemas con su autoconcepto y su autoestima. Pueden tener un autoconcepto y una autoestima errónea. (Garnica, 2013).
- Estos alumnos pueden tener muchos momentos de frustración. Esto puede ocurrir por pensar que al tener Altas Capacidades van a ser perfectos (Garnica, 2013).
- Aparición de disincronías y desajustes entre el desarrollo cognitivo y emocional.

Según Terrassier, citado en Garnica (2013) estas se producen cuando el niño con Altas Capacidades no tiene una buena sincronización entre el desarrollo afectivo, social y físico- motor.

Finalmente las características más destacadas de estos alumnos son su gran creatividad, el interés por la tarea que les gusta, perfeccionismo y presencia de posibles disincronías.

Medidas de atención a la diversidad a alumnos con Altas Capacidades.

Las medidas que se llevan a cabo con alumnos con Altas Capacidades son acciones educativas. Nos referimos a un conjunto de acciones que el docente lleva a cabo en el contexto escolar con el objetivo de optimizar los aprendizajes del alumnado. El alumno se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el docente es el mediador que debe facilitar el aprendizaje y el desarrollo del individuo (Artiles y Jiménez, 2005; Betancour y Zavala, 2006, citado en Martínez y Guirardo, 2010). En ocasiones las medidas se basan en una educación diferenciada, basada en la capacidad de los alumnos y en el nivel de aprendizaje hasta las centradas en la educación inclusiva pasando por diferentes propuestas.

La intervención educativa ha seguido tres líneas principales: *aceleración, agrupamiento y enriquecimiento*.

Medidas	Aceleración	Agrupamiento especial	Enriquecimiento
Definición	Adelantar a un alumno a uno o dos cursos superiores en relación a su edad cronológica	Reunión de alumnos con características similares en pequeños grupos. Atendidos por personal especializado. (Sánchez, 2013 y Tourón, 2013).	Diseño de ajustes curriculares adaptados a las necesidades de los alumnos (Sánchez, 2013).

Tabla 2 : Medidas educativas que se trabajan con alumnos con Altas Capacidades. Elaboración propia a partir de Sánchez, (2013) y Tourón, (2013).

Para finalizar este apartado hay que decir que la medida del agrupamiento por capacidad, es una medida controvertida. Sobre ella ha habido muchos debates. De una parte se interpreta que las agrupaciones por capacidades no promueven la igualdad, mientras que otros piensan que los agrupamientos homogéneos optimizan el desarrollo.

A continuación se exponen los argumentos a favor y en contra de una escuela diferenciada.

Argumentos de los defensores	Argumentos de los detractores
Fácil proporción de materiales y estrategias de enseñanza.	Medida elitista
Mejor clima de aprendizaje.	Antidemocrática
Optimización de la interacción entre compañeros.	Racismo

Aceptación de diferencias individuales	Desigualdad de oportunidad
Currículo flexible.	Dedicación de los mejores profesores para estos niños.
Beneficios académicos, sociales y emocionales.	Perjudica la autoestima de los menos capaces.
Beneficio para todos los alumnos	Inexistencia de argumentos de peso que indiquen que ésta medida optimiza el aprendizaje de todos.

Tabla 3: Tabla sintética de los argumentos a favor y en contra de los agrupamientos. Elaboración propia a partir de Ainscow (1999, citado en Torrego, 2011), González (2002), Tourón (2013) y Yogan (2000, citado en González, 2002).

Estas medidas educativas de atención a la diversidad, intentan ayudar a los niños con Altas Capacidades a desarrollar su potencial, en ocasiones no son las más adecuadas o no se llevan a cabo correctamente. Algunas están más orientadas hacia una pedagogía diferenciada y otras hacia una escuela inclusiva.

Escuela inclusiva.

La escuela inclusiva se rige por el principio de inclusión. Este principio se basa en que "todos los alumnos deberían ser escolarizados en el centro educativo que les corresponda por su proximidad, sin que sus circunstancias particulares, por necesidades educativas que precisen ayuda específica, condicionen dicha escolarización" (Guirardo y Martínez, 2010:134). Pretende romper las barreras y ayudar a que se produzca un aprendizaje y una participación de aquellos alumnos con necesidades específicas. Para ello se debe ofrecer oportunidades educativas con el objetivo de que todos desarrollen sus habilidades.

A lo largo de los años se han provocado cambios que han hecho que las políticas educativas impulsaran una educación equitativa y de calidad. Trabajar teniendo en cuenta estos conceptos es muy importante. Partiendo de que cada alumno es diferente y por ello cada uno debe tener una respuesta diferente (Echeita, 2006). En cuanto a los principios de equidad y calidad:

No significa que se deba tratar a todo el mundo de la misma manera, como si las personas no fueran diferentes, sino que se ha de tratar a todo el mundo igual de bien, en función precisamente de las diferencias y de lo que cada persona necesita específicamente (Pujolàs, 2004:33).

El significado de la inclusión parte de que la escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos (Pujolàs, 2004).

La escuela inclusiva tiene como objetivo ayudar a cada persona a adquirir su máximo de aprendizajes, bien sea habilidades técnicas o habilidades sociales que son necesarias para vivir en sociedad. Para conseguir esto hay que tener en cuenta que

cada persona es diferente, por lo que no se trata de saber más que nadie, sino de saber todo lo que se pueda. La escuela inclusiva quiere conseguir unos alumnos cooperativos, pero no competitivos.

La clave para conseguir estos objetivos es ser capaz de disfrutar mientras se aprende. Esto es posible si todos los participantes de la comunidad se encuentran bien y seguros en la escuela. El sentirse bien hará que quieran ir y que tengan una actitud positiva (Pujolàs, 2004).

El objetivo principal de estas escuelas es garantizar que todos los alumnos, tanto los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos como los superdotados, entre otros sean aceptados y se desarrollen juntos (García, 2004). En relación a esto se deben entender las altas capacidades.

Las Altas Capacidades en la escuela inclusiva.

La escuela inclusiva facilita una educación para todos, sin olvidar las diferencias de ellos. El aula es un reflejo de la sociedad, por lo que es heterogénea y tiene que verse la diversidad como un factor positivo, teniendo en cuenta a los alumnos con Altas Capacidades. En ello baso los siguientes apartados.

La escuela inclusiva acerca la vida real a las aulas. Los alumnos pueden convivir en una sociedad como la que les espera en el futuro, en el mundo que vivirán de adultos. En relación a las Altas Capacidades, cada alumno tiene unas necesidades académicas, por lo que las necesidades académicas de los alumnos con altas capacidades son distintas a las de sus compañeros, aunque no incompatibles (Sánchez, 2014).

Dentro de las tres amplias medidas de atención a la diversidad expuestas anteriormente se proponen diversas metodologías relacionadas con la escuela inclusiva como son el aprendizaje cooperativo, la tutorización entre iguales, el trabajo por rincones y el trabajo por proyectos para los alumnos con altas capacidades.

	Aprendizaje cooperativo	Tutorización entre iguales.	Trabajo por rincones.	Trabajo por proyectos.
Significado	Elemento básico: interdependencia positiva.	Los alumnos ejercen de tutores.	Espacios organizados dentro del aula con materiales adecuados a las necesidades (Ibáñez, 2002, citado en Márquez, 2010).	Conjunto de estrategias enlazadas para resolver un problema.

<p>Aprendizaje y ventajas.</p>	<p>Interacción social Múltiples aprendizajes. Desarrollo metacognitivo. Todos los alumnos participan activamente.</p>	<p>Mejora las relaciones sociales y emocionales. No se sienten diferentes. Mayor participación. Desarrollan sus conocimientos según su ritmo. Mayor motivación.</p>	<p>Contenidos, valores, actitudes. Mayor responsabilidad y autonomía con los materiales. Estimulan a investigar</p>	<p>Trabajan en equipo. Realizan observaciones, revisión de bibliografías. Desarrollan creatividad y competencias lingüísticas. Automotivación Asumen retos y se enfrentan ante problemas reales</p>
---------------------------------------	---	---	---	---

Tabla 4: Metodologías. Elaboración propia a partir de Ainscow, (1999, citado en Torrego, 2011), Márquez, (2010), (Tobon, 2006) y Torrego, (2011).

Otras formas de trabajar que pueden mejorar las situaciones en la escuela son: el aprendizaje mediante pequeños grupos o investigaciones en la clase, la realización de entrevistas, la investigación independiente, participación en revistas, realización de charlas, exposiciones, la búsqueda de recursos en la comunidad (bibliotecas, centros cívicos...) (Arroyo et al., 2006). Dentro de todas las metodologías se debe tener un currículo flexible.

Voces de los alumnos con Altas Capacidades.

Diferentes trabajos de investigación y reflexión sobre el tema destacan la importancia de atender las voces de estos niños en el proceso de enseñanza- aprendizaje ya que a través de sus voces y de las voces de sus padres se conoce cómo se sienten y podemos saber cuáles son sus demandas, sus características y sus necesidades a cerca de las medidas de atención a la diversidad que se llevan a cabo en los centros escolares. Las voces de los protagonistas pueden facilitar la mejora de la práctica educativa, por lo que escuchar es fundamental (Romagosa, 2013). Tras el análisis realizado es posible observar diferentes percepciones sobre su experiencia.

<p>Voces que expresan malestar y demandan cambios.</p>	<p>Voces satisfechas con las medidas de atención a la diversidad que han recibido.</p>
<p>Demanda de aceptación y atención cuando la metodología no se centra en el alumno.</p>	<p>Más cómodos con compañeros con características, en agrupamientos especiales.</p>

Manifestación de confusión e inadaptación ante situaciones de aceleración.	Actitud positiva de los alumnos que acuden a programas.
	Motivación de los alumnos al recibir un enriquecimiento curricular.
Importancia de saciar las ganas de conocer.	Satisfacción de alumnos que han podido aprender según sus capacidades en su aula ordinaria
Reclaman trabajar por proyectos y no guiarse por los estereotipos que surgen sobre las Altas Capacidades.	Buena implicación y formación de la maestra en el aula. Buen trabajo de la inteligencia emocional
Reclaman valorar a estos alumnos, no ver las Altas Capacidades como un problema.	
Reclamo de una escuela inclusiva.	

Tabla 5: Voces de alumnos con Altas Capacidades y de familiares con hijos con Altas Capacidades. Elaboración propia a partir de Arroyo et al., (2006), González, (2002), Martín, (s, f), Romagosa, (2013) y Sánchez, Cobeñas, Chauvet, y Belinchón ,(2008). Voces que expresan malestar y demandan cambios.

Demanda de aceptación y atención cuando la metodología no se centra en el alumno.

Diferentes trabajos (Arroyo et al., 2006) señalan que estas personas expresan aburrimiento, por ello demandan ser atendidos y aceptados, ya que en clase pasan desapercibidos, entienden y asimilan los conocimientos, pero no va más allá. La falta de motivación hace que no quieran estudiar ni ir a clase. En otras ocasiones pueden parecer niños muy movidos ya que sus ganas de conocer le incitan a ello.

Sergio, de 12 años: leo mucho y muy rápido, sobre todo en verano; sacó buenas notas casi sin estudiar; me gusta lo complejo; tengo un vocabulario rico, mucha gente me lo dice; lo que me explican lo asimilo muy bien; tengo mucha imaginación y la expreso con facilidad; me aburro en clase si ya se lo que me explican... (Arroyo et al., 2006: 89).

Javier, 12 años, alumno de 1º de Eso: El año pasado empezó todo, porque hasta entonces iba haciendo lo que tocaba. Fue un curso desastroso y mis padres estaban siempre cabreados conmigo. Mis padres casi no me hablaban y yo tampoco tenía nada que decirles... En la escuela me aburría, siempre es lo mismo y lo que paso es que me harté de estudiar. No quiero estudiar, bueno ahora sí, pero el año pasado no (Arroyo et al., 2006: 109).

Carlos, un niño de 1º de Educación Secundaria Obligatoria al que los profesores ubicaron en el grupo de mayor rendimiento: estuvo todo el año

escolar intentando bajar de nivel (...) El propósito de este alumno era que lo pusieran en otro grupo de inferior nivel donde estaban sus amigos (Arroyo et al., 2006:95).

Manifestación de confusión e inadaptación ante situaciones de aceleración.

En ocasiones estos niños pueden sentirse inquietos, llegando a parecer hiperactivos. Este es el caso de un chico de ocho años. Se le había diagnosticado déficit de atención con hiperactividad y posteriormente se vio que no era así, sino que era superdotado. Su gran actividad, se basaba en una gran inquietud por descubrir y aprender cosas nuevas (Arroyo et al., 2006).

Puede tener lugar ante situaciones de aceleración. Un niño al que se le ha acelerado de curso en algunas asignaturas de 4º y 5º de primaria, pregunta: "¿con quién voy hoy de excursión? ¿Ahora me toca clase con 4º o con 5º?" (Arroyo et al., 2006: 102). Por ello se puede ver que esta medida en algunos casos puede provocar confusión, ya que pueden pensar que no pertenecen a ningún grupo.

Los siguientes 5 testimonios pertenecen a familias con hijos con Altas Capacidades.

Saciar las ganas de conocer.

Gracias a un profesor mucho más comprensivo y que le propone hacer proyectos con el fin de exponerlos en otras clases, este alumno puede saciar sus ganas de conocer. Tras saber que su hijo tenía Altas Capacidades, muchos profesores les comentaban que necesitaba reposar la mente. Cuando acababa de hacer algo en clase no le dejaban hacer nada que le gustase como un dibujo. El niño al final de la tarde estaba muy aburrido y nervioso. Los padres se sentían incomprendidos. Ellos demandan un colegio donde a parte de los contenidos también fuesen creativos y se atendiesen a los problemas emocionales. Esta familia reclama una mayor formación en este ámbito y más recursos para saciar sus ganas de aprender (Romagosa, 2013).

Importancia del trabajo por proyectos y ruptura de los estereotipos que surgen sobre las Altas Capacidades (Romagosa, 2013).

Valorar a estos alumnos, no ver las Altas Capacidades como un problema.

Estos padres creen que lo ideal sería una escuela integradora. Un colegio donde los chicos se sientan valorados, en la que estos niños sean una ayuda en vez de un problema. Los alumnos podrían ayudar a los que tienen más dificultades para aprender.

Reclamo de una escuela inclusiva.

La madre reclama una escuela inclusiva, donde los profesores estén preparados y motivados. En su experiencia el niño ha ido a dos colegios, en el primero no le hicieron caso y en el segundo le han ido proponiendo tareas más avanzadas, hoy en día está integrado y se le ha realizado una aceleración total (Romagosa, 2013).

Voces que están satisfechas con las medidas de atención a la diversidad que se les han prestado.

Cambios de metodologías adaptadas al alumno.

Niño de 6 años

Mamá: Marc, explícame alguna cosa chula que te haya pasado hoy.

Marc: Mmmm... ¡salir del cole!

Mamá: Ah eso lo dirás porque te habrá pasado algo en el colegio que no te ha gustado ¿verdad?

Marc: No mamá, es que a mí no me gusta el cole.

Mamá: Pero, ¿por qué?

Marc: Porque me aburro y porque hay cosas muy fáciles y están chupadas y otras muy difíciles. En el cole no hay nada normal... (Romagosa, 2013:16).

En el colegio que va ahora una de las cosas que más le gusta es que les dejan hacer trabajos libres con temas que les interesan. Él hace trabajos con los que se divierte y expone al resto lo que sabe. Durante el curso le realizan una aceleración parcial de 5º a 6º, esto al principio le confundía pero ahora está contento

Más cómodos con compañeros con características similares

Estudios que muestran que los alumnos de grupos con Altas Capacidades se sienten más entusiasmados y seguros, tanto consigo mismos como en su competencia académica cuando participan en grupos con alumnos con capacidades similares (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998, citado en González, 2002).

Actitud positiva de los alumnos que acuden a programas.

Hay diferentes programas que han obtenido resultados positivos en sus prácticas. Hoy en día hay diversos programas que intentan ayudar a los alumnos con Altas Capacidades, en estos programas los alumnos, en ocasiones, se sienten más cómodos que en el aula ordinaria.

Motivación de los alumnos al recibir un enriquecimiento curricular.

Según el Ministerio de Educación y Ciencia, el enriquecimiento del proceso, es una de las medidas más enriquecedoras que se pueden llevar a cabo en la escuela inclusiva. Esta es positiva para los niños con Altas Capacidades y para el resto. (Arroyo et al., 2006).

Satisfacción de alumnos que han podido aprender según sus capacidades en su aula ordinaria, gracias a una buena metodología (Martín, s, f).

Esto hace ver que una buena práctica educativa en el aula ordinaria, puede dar lugar a una educación inclusiva y a una obtención de resultados positivos.

Importancia de la colaboración y formación de la maestra del aula, así como de atender la inteligencia emocional de los alumnos con Altas Capacidades.

Entre los aspectos favorables es posible observar la atención a la inteligencia emocional.

Es muy importante la labor de la maestra, su comprensión y sensibilidad con la situación de los alumnos con altas capacidades. En esta experiencia cuenta la buena experiencia que tuvo con una maestra que quiso colaborar con él y realizó pequeñas adaptaciones (Romagosa, 2013).

A través de las voces de estos alumnos y de los familiares se relacionan las diferentes experiencias educativas de los alumnos con Altas Capacidades con las medidas de atención a la diversidad que se llevan a cabo.

Conclusiones.

Como conclusión a esta presentación de estudios, es interesante destacar la importancia de conocer en profundidad las Altas Capacidades sin limitarlas a la

superdotación. Junto a este concepto conocer cuáles son las características y las voces de los alumnos y de sus profesores sobre las medidas educativas que se llevan a cabo en la escuela es necesario para mejorar las futuras propuestas educativas. Esto quiere decir, tenerlos en cuenta ya que en muchos testimonios reclaman una atención. Durante sus experiencias destacan positivamente el aprendizaje cooperativo y los programas extraescolares en los que se reúnen con alumnos similares. A estas voces de los alumnos hay que unir las voces de los padres. Sus familiares demandan realizar actividades diversas, motivadoras, comprender, integrar y educar emocionalmente a sus hijos. Esto refleja la importancia de crear una escuela inclusiva.

Referencias.

- Acereda, A. & López, A. (2012). *La problemática de los niños superdotados*.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30 (181), 37-48.
- Ardanaz, I. (2010). Altas Capacidades. Estudios Científicos sobre la Superdotación. En *Universia*.
- Aretxaga, L. (Coord.).(2013) *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arroyo, S., Martorell, M. & Tarragó, S. (2006). *La realidad de una diferencia: los superdotados: diagnóstico, asesoramiento, atención escolar, integración social*. Barcelona: Terapias Verdes
- Asociación aragonesa de Altas Capacidades sin límites. (s,f). En *sin límites*.
- Benito, Y. (1997). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Calero, D., García, B. & Gómez, T. (2007) *El alumno con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- García, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad: de la educación integradora a la educación inclusiva. En *Revista Complutense de educación*, 15(2), 597-620.
- Garnica, M. (2013). *¿Cómo reconocer a un niño superdotado?* Barcelona: CÚPULA
- Gómez, M. S. (2006). De la verticalidad a la horizontalidad: Reflexiones para una educación emancipadora. En *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (107), 39-64.
- González, M. T. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. Em *Educación*, 29, 167-182.
- González, M^a A., Tourón, J. & López. E. (1991). Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. En *Revista Complutense de Educación*, (2) ,1 ,83-92.
- López, J.C. (2012). El nuevo paradigma de las altas capacidades intelectuales. En *Didáctica para alumnos con altas capacidades*. Madrid: SÍNTESIS.
- López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescente con Altas Capacidades Cognitivas. En *Psykhe*, 16 (2),17-28. Madrid: SÍNTESIS.
- Márquez, Pilar M^a. (2010). Trabajo por rincones en primaria. En *revista digital "innovación y experiencias educativas"*. (29), 1-9.

- Martín, R M^a. (s.f). Diseño de la organización pedagógica del aula, orientado a la participación activa de todos los alumnos. *En Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.*
- Martínez, M. & Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades.* Barcelona: GRAO
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes.* Barcelona: Octaedro.
- Romagosa, M. (2013). *Las necesidades emocionales en niños con Altas Capacidades.* Málaga: Aljibe.
- Ros, A. & Úcar, A. (2011). Definición de superdotación. *En Alumnado con altas capacidades intelectuales. 6(1-3), 120.*
- Sánchez, A. (2013) *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos. Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar.* Jaén: Zumaque.
- Sánchez, E. (2002). Presentación. *En Superdotados y Talentos (un enfoque neurológico, psicológico y pedagógico).* Madrid: CCS.
- Sánchez, M. (2014). *Las altas capacidades en la escuela inclusiva .Los Marramius de la calle Caballa Descarada.* Barcelona: Horsori.
- Tobón, S. (2006). Método de trabajo por proyectos. Madrid: Uninet.
- Torrego, J. (Coord.). (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo.* Madrid: SM.
- Tourón, J. (2013 d). ¿ Sabes qué implicaciones tiene para la escuela y el sistema educativo el agrupamiento por capacidad?

TRASTORNO OBSESIVO COMPULSIVO.

(Obsessive-compulsive disorder)

Matilde Martínez Anchuela

Grado en Educación Primaria

Universidad de Jaén

Páginas 89-100

Fecha recepción: 19-12-2015

Fecha aceptación: 29-12-2015

Resumen.

En este breve artículo daremos la definición de Trastorno Obsesivo Compulsivo así como sus tratamientos tanto de la perspectiva farmacológica como de la terapia cognitivo conductual. Además, aportaré mi experiencia personal de vida con este trastorno desde que tenía uso de razón, de forma que aquellos que también lo padezcan vean que no están solos en esta batalla contra el irraciocinio que supone tener este desorden neurológico.

Palabras clave: trastorno, desorden, obsesión, compulsión, mente, tratamiento.

Abstract.

This short article will give you the definition of obsessive compulsive disorder and its treatment both pharmacological perspective as cognitive behavioral therapy. Also, I bring my personal experience of life with the disorder since he could remember, so that those who also suffer to see they are not alone in this battle against illogical of having this neurological disorder.

Keywords: disorder, obsession, compulsion, mind, treatment.

Concepto.

El Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC), es un desorden que está incluido dentro de los desórdenes de ansiedad que recoge el DSM-VI. La definición que da es la siguiente:

Criterios para el diagnóstico de Trastorno obsesivo-compulsivo:

A. Se cumple para las obsesiones y las compulsiones:

Las obsesiones se definen por:

1. Pensamientos, impulsos o imágenes recurrentes y persistentes que se experimentan en algún momento del trastorno como intrusos e inapropiados, y causan ansiedad o malestar significativos.
2. Los pensamientos, impulsos o imágenes no se reducen a simples preocupaciones excesivas sobre problemas de la vida real.
3. La persona intenta ignorar o suprimir estos pensamientos, impulsos o imágenes, o bien intenta neutralizarlos mediante otros pensamientos o actos.
4. La persona reconoce que estos pensamientos, impulsos o imágenes obsesivos son el producto de su mente (y no vienen impuestos como en la inserción del pensamiento).

Las compulsiones se definen por:

1. Comportamientos (p. ej., lavado de manos, puesta en orden de objetos, comprobaciones) o actos mentales (p. ej., rezar, contar o repetir palabras en silencio) de carácter repetitivo, que el individuo se ve obligado a realizar en respuesta a una obsesión o con arreglo a ciertas reglas que debe seguir estrictamente.
2. El objetivo de estos comportamientos u operaciones mentales es la prevención o reducción del malestar o la prevención de algún acontecimiento o situación negativos; sin embargo, estos comportamientos u operaciones mentales o bien no están conectados de forma realista con aquello que pretenden neutralizar o prevenir o bien resultan claramente excesivos.

B. En algún momento del curso del trastorno la persona ha reconocido que estas obsesiones o compulsiones resultan excesivas o irracionales.

Nota: Este punto no es aplicable en los niños.

C. Las obsesiones o compulsiones provocan un malestar clínico significativo, representan una pérdida de tiempo (suponen más de 1 hora al día) o interfieren marcadamente con la rutina diaria del individuo, sus relaciones laborales (o académicas) o su vida social.

D. Si hay otro trastorno, el contenido de las obsesiones o compulsiones no se limita a él (p. ej., preocupaciones por la comida en un trastorno alimentario, arranque de

cabellos en la tricotilomanía, inquietud por la propia apariencia en el trastorno dismórfico corporal, preocupación por las drogas en un trastorno por consumo de sustancias, preocupación por estar padeciendo una grave enfermedad en la hipocondría, preocupación por las necesidades o fantasías sexuales en una parafilia o sentimientos repetitivos de culpabilidad en el trastorno depresivo mayor).

E. El trastorno no se debe a los efectos fisiológicos directos de una sustancia (p. ej., drogas, fármacos) o de una enfermedad médica.

Especificar si:

Con poca conciencia de enfermedad: si, durante la mayor parte del tiempo del episodio actual, el individuo no reconoce que las obsesiones o compulsiones son excesivas o irracionales.

Bien, el TOC se caracteriza por la presencia de ideas de carácter completamente involuntario en nuestra mente, ideas negativas e irracionales hasta el extremo de desequilibrar a la persona que lo padece así como causarle una alta incapacidad para llevar una calidad de vida normalizada. La persona con TOC se da cuenta de que tiene un problema y de que necesita ayuda. Si esa persona manifiesta síntomas de tipo físico o visible también se percata la familia de la existencia de un problema con esa persona, por el contrario, si los síntomas se manifiestan de manera únicamente mental, es más fácil que la persona esconda lo que le sucede y por tanto que su familia no se dé cuenta de la situación a excepción de estados extremos de crisis que padezca esa persona cuando esté completamente saturada de esos pensamientos intrusos. A pesar de que el paciente se dé cuenta de que esos pensamientos son irracionales, el cerebro no para de producirlos y la persona puede llegar a rendirse ante esta situación, por tanto es necesaria una atención que debe realizarse en el momento del diagnóstico para poder "combatir" este desorden de la mejor forma posible.

Un dato importante, es que el TOC no debe confundirse con las manías que podemos tener todos respecto a algunas cuestiones. Las obsesiones en el TOC invaden la mente de la persona, y ésta no puede sentirse tranquila hasta que no realiza la compulsión que la calma. A diferencia de las manías, las obsesiones crean angustia, no son controlables, son persistentes y disfuncionales, y afectan, en mayor o menor medida, al funcionamiento normal del sujeto en su vida cotidiana. Así mismo preocupaciones o pensamientos puntuales repetitivos e intrusivos, o conductas de rutina de tipo compulsivo son normales en la población general, y no limitan la vida del individuo. En el TOC la intensidad, frecuencia y duración de tales pensamientos y conductas son exageradas, ahí es donde reside la gravedad del trastorno y la diferencia existente con lo que denominamos manías.

Existe una amplia gama de diferentes tipos de TOC:

- **Lavadores y limpiadores:** son personas a las que carcomen obsesiones relacionadas con la contaminación y el contagio a través de determinados

objetos o situaciones (contaminarse a sí mismo o contagiar a los demás).

- **Verificadores:** son personas que inspeccionan de manera excesiva con el propósito de evitar que ocurra una determinada catástrofe. Se sienten obligados a comprobar los objetos, como las cerraduras de las puertas (ser asaltado por ladrones), los listados de contrataciones y los aparatos electrodomésticos (gas, vitrocerámicas, calentador, enchufes). Revisan cajones, puertas y aparatos eléctricos para asegurarse de que están cerrados, con seguro o apagados; viven con temor excesivo e irracional de causar daños a sí mismos o a los demás a causa de una falta de control y verifican constantemente las cosas; desarrollan elaborados rituales de control que hace que sea difícil para ellos completar las tareas diarias.
- **Repetidores:** son aquellos individuos que se empeñan en la ejecución de acciones repetitivas.
- **Ordenadores:** son personas que exigen que las cosas que les rodean estén dispuestas de acuerdo con determinadas pautas rígidas, incluyendo distribuciones simétricas (por ejemplo, la disposición de objetos en un escritorio).
- **Ritualizadores mentales:** acostumbran a apelar a pensamientos o imágenes repetitivos, llamados compulsiones mentales, con el objeto de contrarrestar la ansiedad que le provocan las ideas que origina su mente.
- **Numerales:** buscan sentido a los números que les rodean; sumándolos, restándolos, cambiándolos hasta que les da un número significativo para ellos.
- **Atormentados y obsesivos puros:** experimentan pensamientos negativos reiterados, que resultan incontrolables y bastante perturbadores. No obstante, a diferencia de quienes sufren los demás tipos de TOC, no se entregan a comportamientos reiterativos de tipo físico (sin compulsiones), sino a procesos reiterativos únicamente mentales.
- **Perfeccionistas:** son autoexigentes. Se preocupan por detalles menores e irrelevantes y tienen la necesidad imperiosa de hacer las tareas perfectas y de mantener en un perfecto orden las cosas.
- **Preguntadores compulsivos:** tienen la necesidad de estar continuamente preguntándose a sí mismos o a los demás sobre cualquier cosa por nimia, trivial o absurda que sea.
- **Dubitativos e indecisos (intolerancia a la incertidumbre):** los pacientes con TOC suelen tener dificultades con las situaciones ambiguas e inciertas, y con la toma de decisiones. Suelen preocuparse por los errores y dudar sobre sus acciones. Necesitan la afirmación y certeza necesaria para maximizar la predictibilidad y el control y reducir así la amenaza de forma que puedan paliar esa ansiedad.

Respecto a las causas que pueden originar el TOC podemos destacar la heredabilidad por parte de algún familiar (no necesariamente cercano) y el mal funcionamiento entre ciertos neurotransmisores como puede ser la serotonina (sustancia del cerebro que es la encargada de regular el estado de ánimo, la

agresividad y la impulsividad).

Antecedentes históricos.

El trastorno obsesivo compulsivo (TOC) se caracteriza por la aparición de pensamientos intrusivos y recurrentes, y por conductas o actos mentales repetitivos que el sujeto realiza con la finalidad de reducir un malestar o prevenir algún acontecimiento negativo, lo que provoca un deterioro funcional en la vida del individuo. El DSM-IV establece como criterio que estas obsesiones y compulsiones resulten excesivas o irracionales para el paciente, aunque aclara que este criterio no es aplicable a los menores, ya que es frecuente que estos síntomas sean egosintónicos para los niños e incluso para algunos adolescentes. En la actualidad, el TOC es entendido como un único trastorno sea cual sea la edad en el que aparezca, aunque en el 80% de los casos el inicio del trastorno ocurre antes de los 18 años. Existen aspectos diferenciales del TOC en menores y en adultos, entre ellos una mayor proporción de niños que de niñas –cuya distribución es igual posteriormente–, el patrón diferente de comorbilidad, la asociación frecuente a déficit neuropsicológicos y más antecedentes familiares en los cuadros de inicio infantil. Respecto a la etiopatogenia del trastorno, durante décadas se han aceptado explicaciones psicogenéticas, en especial a partir de modelos psicoanalíticos y conductistas. Actualmente, los datos disponibles, desde la neuroimagen, neuropsicología, neuroendocrinología, neurocirugía y neurología, sugieren la existencia de alteraciones cerebrales en el TOC, que han servido para conceptualizarlo como un trastorno neuropsiquiátrico. En el ámbito neuroquímico, se produce una alteración en los niveles de serotonina, especialmente en la corteza orbitofrontal, el córtex cingulado anterior, los ganglios basales y el tálamo, que se consideran implicados en el TOC. Existe una hipótesis inmunológica que explica la alteración del trastorno en un subgrupo de pacientes con unas características determinadas que han sufrido infecciones en la infancia. Desde el punto de vista neuropsicológico, se ha observado la presencia de un déficit en el procesamiento de la información, que afecta especialmente a funciones ejecutivas, aptitudes visuoespaciales y memoria no verbal. El objetivo del presente artículo es revisar algunas de las últimas investigaciones acerca del funcionamiento neuropsicológico del TOC, en relación con las bases neurobiológicas alteradas y los síntomas clínicos del trastorno. Si bien la mayoría de los estudios revisados han sido realizados con población adulta, un apartado está dedicado a los trabajos con población infantil.

Análisis actual de la etiopatogenia.

Las bases biológicas implicadas en la etiopatogenia del TOC se han llevado a cabo desde varias líneas de investigación. Desde los estudios de neuroquímica se observó que los pacientes respondían clínicamente a la clomipramina (antidepresivo inhibidor de la recaptación de serotonina), y presentaban disfunciones en las regiones cerebrales moduladas por neuronas serotoninérgicas, particularmente en la corteza. Pero la hipótesis serotoninérgica no puede aceptarse como la única causa del trastorno, debido a que la respuesta a los fármacos no ocurre en todos los casos,

mientras que en ocasiones la mejoría es parcial. En 1995 se describieron diversos casos de varones que habían presentado un inicio brusco y grave de tics y TOC. En estas fechas ya se conocía que en los TOC de inicio prepuberal existía un grupo de pacientes que presentaban un inicio súbito de los síntomas seguido de un período de desaparición progresivo a lo largo de varios meses. Al existir pacientes con TOC y trastorno por tics (TT) que habían padecido infecciones por estreptococo β -hemolítico del grupo A, se pensó que uno de los aspectos causantes del TOC podría estar constituido por factores autoinmunitarios concomitantes a la respuesta inmunitaria antiestreptococo. A partir de aquí se acuñó el término PANDAS (Pediatric Autoimmune Neuropsychiatric Disorders Associated with Streptococcal Infections), cuyos criterios diagnósticos quedaron definidos por: la presencia de TOC o TT, inicio de los síntomas entre los 3 años y la pubertad, un curso episódico de la gravedad del trastorno caracterizado por un principio brusco de los síntomas o por sus exacerbaciones dramáticas, exacerbaciones de los síntomas asociadas a infecciones por estreptococo β -hemolítico del grupo A, y anomalías neurológicas como actividad motora o movimientos adventicios. Lo ya referido, unido a la asociación de sintomatología obsesivo-compulsiva con algunas enfermedades neurológicas, como la corea de Sydenham, apoyan la hipótesis etiopatogénica de base autoinmune. Respecto a la neuroanatomía, estudios de neuroimagen han observado en los menores con diagnóstico de TOC que nunca han recibido tratamiento, anomalías volumétricas en la corteza prefrontal ventral y en las regiones estriatales, en el sentido de un aumento del tamaño del cíngulo anterior y una disminución del estriado respecto a la población sana. Además, los volúmenes alterados de estas áreas no se relacionan con la duración del tratamiento, pero sí con la gravedad de los síntomas, por lo que estas alteraciones no serían la consecuencia de la evolución del trastorno, sino que podrían formar parte de los factores etiológicos. Diversos estudios han comprobado cómo esta anomalía tiende a normalizarse con un tratamiento farmacológico o cognitivo conductual eficaz. Baxter et al encontraron en una muestra de pacientes diagnosticados de TOC una disminución del metabolismo cerebral en el núcleo caudado derecho, medido con tomografía por emisión de positrones (PET), en los sujetos que respondieron al tratamiento con fluoxetina y también en los que lo hicieron al tratamiento cognitivo-conductual, estudio que se replicó más tarde y en el que se obtuvieron resultados similares. En este sentido, Gilbert et al, tras estudiar una muestra de 10 pacientes con TOC, con edades comprendidas entre los 8 y los 17 años, que no habían recibido nunca tratamiento, descubrieron mediante resonancia magnética volumétrica (RMv) que el tálamo, después de 12 semanas de tratamiento con paroxetina, redujo su volumen, estando asociado a la disminución de la gravedad de los síntomas. Basándose en todos estos datos, Rosenberg y Keshavan concibieron un modelo etiológico del TOC relacionado con fallos en el neurodesarrollo, cuyo fenómeno central consistía en el desarrollo de una displasia de los circuitos corticales prefrontales ventrales de origen genético o adquirido (por una infección, por ejemplo). Durante la adolescencia se produce una reorganización de la anatomía y funcionamiento del cerebro, en especial de la corteza prefrontal, donde se produce un incremento inicial y una reducción posterior de la densidad sináptica. La reducción del volumen del estriado sugiere una exageración de la poda o una reducción de los elementos neuronales en este trastorno, y el incremento del volumen del cíngulo

anterior puede representar un retraso en esta reducción; es decir, la base anatomofisiológica del TOC estaría constituida por diferentes alteraciones madurativas.

Desde el punto de vista clínico, se sospechaba que el TOC estaba asociado a un déficit en el procesamiento de la información. Después de un período de grandes incongruencias en la bibliografía neuropsicológica del TOC, con hallazgos no suficientemente corroborados, en los últimos años han surgido datos más homogéneos acerca de los déficit neuropsicológicos de este trastorno. Se ha hallado que las funciones cognitivas afectadas con mayor frecuencia en el TOC son las ejecutivas y las aptitudes visuoespaciales, especialmente la memoria no verbal. A pesar de una mayor cohesión en los hallazgos, continúa sin describirse un perfil concreto de las alteraciones neuropsicológicas en el TOC; incluso algunos estudios sugieren que dichos déficit sólo se hallarían en un subgrupo de pacientes. Una dificultad añadida en la investigación del funcionamiento cognitivo estriba en los instrumentos de evaluación empleados, que en ocasiones no son lo suficientemente sensibles para detectar déficit sutiles.

Diversos estudios han hallado en pacientes diagnosticados de TOC una afectación de las funciones ejecutivas responsables de la capacidad para captar los aspectos globales de situaciones o problemas, y de utilizar esta información para priorizar objetivos, planificar y llevar a cabo la conducta de una manera estratégica. Lucey et al compararon una muestra compuesta por 19 pacientes con TOC con un grupo de controles sanos, apareados por edad y sexo. Se evaluaron mediante el test de clasificación de cartas de Wisconsin (WCST), un instrumento sensible a las disfunciones en las áreas prefrontales, y una técnica de neuroimagen funcional (SPECT) para relacionar errores neuropsicológicos y actividad cerebral. Los autores encontraron un incremento en la cantidad de errores perseverativos y respuestas incorrectas. Además, el número de ensayos para completar la categoría fue mayor y el total de categorías menor respecto al grupo control, déficit que fue igual tanto para los pacientes medicados como para los no medicados. Respecto a la neuroimagen, hallaron relación entre las respuestas incorrectas en el WCST y el flujo cerebral en la corteza frontal inferior derecha y el núcleo caudado en el grupo de pacientes. Se consideró que estas dificultades de categorización estaban relacionadas con el hecho de que los pacientes con TOC utilizan un pensamiento sobreinclusivo, de manera que clasifican la realidad en exceso, centran su atención en pequeños detalles y tienen dificultad para ejecutar tareas que requieran razonamiento intuitivo y una visión global. Moritz et al utilizaron el DAT (Delayed Alternation Test) para evaluar el funcionamiento de la corteza orbitofrontal en una muestra de TOC. Esta prueba consiste en acertar la mano en la cual está escondida una moneda. Si el paciente acierta, se cambia de mano, y si no lo hace, se mantiene la moneda en la misma mano. Concluyeron que los individuos con TOC mostraban una dificultad mayor para cambiar las respuestas cuando se enfrentaban a estímulos ambiguos, que explicaría por qué no se pueden distraer de sus pensamientos intrusivos. Otro paradigma que permite la evaluación de las funciones prefrontales es la inhibición de una respuesta automática. Rosenberg et al hallaron un porcentaje elevado de fracasos en la inhibición de respuestas oculomotoras, hecho que se asoció a la gravedad del TOC. Estos fracasos estarían

relacionados con las dificultades para inhibir las conductas repetitivas que configuran uno de los síntomas clínicos del TOC. En resumen, la alteración de las áreas orbitofrontales afecta a las funciones ejecutivas, responsables de la planificación de las acciones, resolución de problemas y adaptación. Si estas áreas resultan lesionadas, provocan inflexibilidad y disminución de la respuesta de inhibición. Estos procesos de flexibilidad cognitiva e inhibición de respuesta, que se hallan disminuidos en los sujetos con TOC, podrían indicar una alteración de la corteza prefrontal, especialmente de las áreas orbitofrontales. Tales alteraciones cognitivas son análogas a algunos síntomas clínicos del TOC, como los pensamientos intrusivos y la dificultad para distraerse de ellos y para inhibir compulsiones u otras respuestas repetitivas o estereotipadas.

Respecto al funcionamiento de la memoria en el TOC, hay una considerable evidencia de la presencia de déficit en la memoria no verbal, aunque últimamente han aparecido diversos estudios que hallan evidencias de alteraciones en el funcionamiento de la memoria verbal. Diversos estudios iniciales observaron afectación de los procesos de recuperación de la información no verbal. Savage et al estudiaron los procesos de recuperación libre y el recuerdo de la información verbal y no verbal aprendida previamente. Descubrieron déficit en la recuperación de la información visual, pero sólo cuando se pedía al sujeto que la evocase libremente, sin que existieran diferencias con el grupo control cuando la recuperación era mediante reconocimiento. Posteriormente se encontraron datos que indicaban que los problemas de memoria no verbal también estarían relacionados con alteraciones en la capacidad de codificación de la información. Savage et al compararon un grupo afectado por TOC con sujetos sanos en la ejecución de la figura compleja de Rey-Osterrieth, y analizaron las estrategias que los sujetos utilizaron para realizar la copia y la reproducción inmediata de la figura. Detectaron un peor rendimiento en el grupo de pacientes debido a problemas en el uso de estrategias para la organización de la información visuoespacial durante la copia de la figura. Estos problemas durante la copia fueron altamente predictores de la cantidad de información que se recuperaba durante el recuerdo inmediato. Estudios relacionados con la memoria han encontrado que los pacientes diagnosticados de TOC muestran dificultad para recordar también material verbal cuando se evalúa mediante el recuerdo de frases, que los autores consideraron que eran debidos a la dificultad en el uso de las estrategias de codificación de la información. Los pacientes mostraron una menor integración de las unidades semánticas presentadas, se fijaron más en los detalles que en el contexto general de la frase y comportaron un déficit en el aprendizaje y en el posterior recuerdo de la información. Otros trabajos también describen disfunciones en la memoria episódica verbal y no verbal relacionadas con alteraciones para el uso de estrategias eficaces de aprendizaje. Estos resultados son coherentes con la hipótesis de que los déficit en la memoria serían secundarios a una afectación frontal, que impide un procesamiento global de la situación y por lo tanto una afectación en la codificación de la información y el posterior recuerdo. En relación con esta dificultad para el aprendizaje de nueva información, el déficit en la memoria puede representar el sustrato cognitivo del fenómeno de la duda patológica y la posterior comprobación. Tolin et al han estudiado la memoria desde una perspectiva metacognitiva y han evaluado la confianza del sujeto hacia su propia memoria. Sus resultados sugieren que

cuando un individuo con TOC está repetidamente expuesto al mismo estímulo, su nivel de confianza sobre su recuerdo, paradójicamente, disminuye. Estos resultados son análogos a las situaciones de comprobación, donde incrementa la duda a medida que el paciente comprueba y necesita repetir la comprobación una y otra vez.

Tanto en adultos como en niños y adolescentes se han hallado evidencias a favor de patrones de déficit en respuestas de inhibición, funciones visuoespaciales, memoria visual y posiblemente verbal, y han quedado preservadas funciones lingüísticas e inteligencia, hallazgos que son compatibles con los actuales modelos neuroanatómicos que implican circuitos corticoestriatal-talamicocorticales. En la afectación de las funciones ejecutivas, responsables de procesos cognitivos, como apreciar la globalidad de diferentes contextos, planificar la conducta y modificarla de manera flexible, estarían implicadas las áreas frontoestriatales. Una anomalía en estos circuitos podría explicar los fenómenos intrusivos y las conductas ritualizadas que se llevan a cabo como respuesta a las obsesiones, síntomas clínicos del trastorno. Según los modelos neuropsicológicos actuales, esta disfunción frontoestriatal estaría implicada en la etiología del trastorno y sería la alteración primaria del TOC. Otras capacidades cognitivas, como la memoria no verbal, se verían afectadas secundariamente a través del déficit en las estrategias de codificación de la información y, consecuentemente, de su recuperación espontánea. El déficit de la memoria se ha relacionado con otros síntomas clínicos, como el fenómeno de la duda patológica y la posterior comprobación, que serviría de retroalimentación de esta duda, haciendo que se mantenga en el tiempo. Por otra parte, las conexiones talámicoamigdalinas serían el sustrato neuroanatómico de los componentes afectivos y motivacionales del TOC, ya que es en la amígdala donde tiene lugar la valoración del peligro, la priorización de las demandas de procesamiento de la información y la asignación de significado.

Experiencia personal.

¿Cómo empezar? Realmente, es difícil explicar mi experiencia con tantas palabras sencillamente porque todo se podría resumir en una sola, y esa palabra es pesadilla. Padezco de TOC desde que tengo uso de razón. Al principio, no sabía exactamente qué era lo que pasaba conmigo pero tenía constancia de que algo no iba bien. Se podría decir que los primeros síntomas que se empezaron a manifestar en mí desde pequeña eran de tipo físico, es decir, visible: tocar ciertas veces un objeto, colocar ese objeto en una determinada posición, andar sobre la misma línea de baldosas del pasillo o de la calle e, incluso, lavarme con bastante frecuencia (este último síntoma se fue al poco tiempo). A medida que pasaban los días, los años, me daba cuenta de que aquello no se esfumaba a pesar de mi esfuerzo mental por ignorar esas "cosas", y no sólo no se iban sino que iban en aumento. La frustración que padecía al no saber lo que me ocurría era horrible. A los 12 o 13 años (no recuerdo exactamente) les comuniqué a mis padres, en la medida de lo que pude, que algo no iba bien en mí. Aún tengo en mi mente grabado ese momento en que yo estaba en mi sofá llorando intentando explicar qué me pasaba y sin poder hacerlo. Sin pensarlo dos veces y extrañados sin entender nada me llevaron a la que fue mi primera psicóloga, Magdalena Rodríguez. Al llegar no supe decirle qué me pasaba porque estaban mis

padres delante y no sabía de qué manera proceder a explicar mi situación. Le dije que en mi cabeza había "voces sin sonido", voces que, sin hablar, me daban órdenes rotundas de lo que debía hacer, de lo que no debía hacer, y de cómo hacer las cosas, y que si no les hacía caso me podrían pasar cosas terribles. Ella me pidió que le pusiese un ejemplo, y le puse el ejemplo de "las llaves de casa" porque fue el primero que se me vino a la mente. Cuando llegaba a casa no podía dejar las llaves en cualquier posición porque si lo hacía podría, por ejemplo, morir mi madre, de modo que las llaves las dejaba y las cogía mil veces hasta que, más o menos, mi cabeza me dejaba tranquila. A los pocos segundos de anotar en su cuaderno, nos dijo que padecía un Trastorno Obsesivo Compulsivo, por lo que necesitaba con urgencia la atención profesional necesaria para ello. Al principio, mis padres, al no entender absolutamente nada ni saber por dónde me había podido venir ese problema, decían que lo que yo tenía eran manías en exceso y nada más. Al oír que me decían eso, me venía completamente abajo y me sentía incomprendida y frustrada porque yo sabía que una manía era algo totalmente distinto a lo que a mí me ocurría, yo también tenía mis manías como todo el mundo pero esto no tenía nada que ver, era algo completamente irracional y sin sentido alguno. Posteriormente, mi psicóloga les aclaró la diferencia que acabo de mencionar. En el fondo los entiendo, si unos padres ven que a su hija le está ocurriendo algo extraño que se sale fuera de su capacidad de entendimiento intentan restarle importancia para evitar sufrir y pasarlo mal y, por encima de cualquier cosa, que su hija esté bien.

Estuve yendo a terapia, sin tratamiento, durante un corto período de tiempo. Digo que fue corto porque quise abandonar la terapia debido a que no me notaba mejoría y, en cierta forma, me rendí. Para ello mentí a mis padres y a la psicóloga diciendo que me encontraba mejor, no aguantaba más aquello. Estuve sin ningún tipo de atención hasta los 17 o 18 años. En estos años intentaba hacer como que no pasaba nada pero no solucionaba nada, aquello no se iba de ninguna forma e iba en aumento a una velocidad increíble. A los 18 años, mis padres se separaron y la situación que había en casa era muy conflictiva e insostenible, lo cual fue un punto crucial para que mi cabeza, junto con mi trastorno, estallase. Caí en una profunda depresión y volví a pedir cita para que mi psicóloga me viese. Al observarme me recomendó que debía tomar una medicación, tanto para mi trastorno como para mi estado en ese momento. El psiquiatra me mandó antidepresivos y, también, Orfidal (medio comprimido cada noche). Me encontraba en aquel entonces estudiando Derecho aquí, en la Universidad de Jaén. La carrera me iba pésima, me saltaba las clases para fumar o beber alcohol. Empecé a tomar orfidal de forma descontrolada cada vez que me encontraba mal, lo cual casi me conduce a, quizás, no estar aquí el día de hoy escribiendo esto. Una de las tardes que me encontraba en la Universidad, me encerré en el despacho de la segunda planta del B-4, cerré la puerta, me senté en el suelo e ingerí siete pastillas de orfidal no sé si con la idea de acabar con todo porque no aguantaba más o, más bien, a modo de llamar la atención de forma que me ayudasen de alguna forma a salir del hoyo donde estaba metida. Gracias a que dejé un pie asomando por debajo de la puerta para que mis compañeras viesan que me encontraba ahí en caso de que me pasase algo, me encontraron tirada en el baño inconsciente. Sigo sin recordar absolutamente nada de ese día, me contaron que me cogieron del baño, me llevaron a clase a por mis cosas y, posteriormente me acompañaron fuera donde, según ellas,

pude llamar a mi padre para que me recogiese. A la mañana siguiente, desperté en mi habitación con mis padres mirándome fijamente y llorando. Recuerdo que no podía apenas hablar ni moverme. Me contaron que mi padre tuvo que llamar a la guardia civil en Jaén porque no daba conmigo. Me encontraron al lado de la universidad tirada e inconsciente y llamaron a urgencias. No me llevaron al hospital porque dijeron que todo lo que necesitaba era reposo para recuperarme de la dosis anormal que me había tomado. Al llegar a casa me metieron en la ducha y mi madre me abofeteó para que volviese en mí y, posteriormente, me metieron en la cama. Al escuchar todo lo que había ocurrido y al verles la cara de pánico me di cuenta de que me equivoqué, y que aunque yo no fuese feliz en ese momento por lo que me pasaba, junto con los demás problemas, no debía jamás recurrir a hacer ese tipo de cosas porque lo único que podía conseguir no era arreglar nada, sino provocar un sufrimiento innecesario. Al menos me sirvió para aprender de ello. Dejé de tomar la medicación en ese mismo instante. También recuerdo de esa época algo que me marcó bastante. Todo lo que necesitaba era atención, que me viesen realmente lo mal que me encontraba, que viesen que tenía un problema grave que precisaba de atención lo antes posible pero no sabía explicarlo con palabras, por ello hubo unas cuantas veces que recurrí a autolesionarme, me provocaba cortes en los brazos de forma que, al verlo, viesen que necesitaba ayuda con urgencia. Mientras me los hacía chillaba de dolor y rabia como una loca tirada en el suelo, pero a pesar de hacerlo para captar la atención de mi familia, me los tapaba para no hacerles sufrir mientras yo seguía sufriendo en silencio viviendo en una continua pesadilla de la que necesitaba despertar. También, pasada esa etapa, recuerdo que pasé por problemas de alimentación, perseguía la perfección extrema de mi cuerpo. Pasaron los años, me repuse de los problemas de alimentación y dejé de intentar llamar la atención para centrarme de forma seria en lo que me estaba ocurriendo. Empecé a buscar información sobre lo que me pasaba y a asesorarme de todo ello, fue entonces cuando, un día determinado, senté la cabeza y analicé todo lo que me había ocurrido detenidamente y llegué a la conclusión de que no podía ser así, debía de haber una solución para llevarlo de la mejor manera posible y realizar mi vida como cualquier otra persona. De modo que aquí fue cuando empecé, por recomendación de la psicóloga y del psiquiatra, a tomar Fluoxetina por la mañana acompañada, por la noche, de medio comprimido de Lorazepam en caso de verme muy agobiada, pero no quise recurrir a esta última, sólo a la fluoxetina. Me matriculé en Educación Primaria en la Universidad y aquí estoy, en el último año de carrera con ganas de poder hacer mil cosas y proyectos no sólo referentes a la carrera sino también en el mundo de la música y en otros ámbitos. Dejé de tomar fluoxetina (bajando las dosis) hace cuestión de un mes para comprobar cómo me encuentro sin ella pero lo cierto es, que aunque me pese, creo que la necesito. Se me olvidaba mencionar un dato importante, he dicho antes que cuando era pequeña los síntomas se me manifestaban de una forma más física y visible, pues bien, de lo físico y visible pasé a lo puramente mental, es decir, a mí no se me ve físicamente ningún tipo de comportamiento extraño, actuó como una persona que tenga su cerebro sano, los síntomas son puramente mentales, mi cerebro es el que "hace y deshace" sin ninguna manifestación a nivel comportamental que sea visible. Tal como he citado anteriormente, la tipología de mi trastorno es la que se denomina como "atormentados y obsesivos puros". Mi modo de proceder y actuar es totalmente normal sin ningún tipo

de indicador de "a esta chica le pasa esto", es decir, si yo no cuento lo que me pasa, nadie lo sabe ni se da cuenta. Este cambio se produjo aproximadamente a mis 21 años. Actualmente, tengo 25 años y, sinceramente, a pesar de no poder ser todo lo feliz que desearía porque el problema que tengo me incapacita bastante, soy feliz y doy gracias diariamente de todo lo que tengo en la vida. Tengo este trastorno, ¿y?, no pienso arrinconarme en una esquina a llorar ni a decir que desgraciada que soy, porque tengo 25 años, soy una chica que creo que tengo aptitudes y valores que si la mayoría de la gente los tuviese seguro que todo iría mejor en la vida. De hecho, y aunque resulte gracioso, hay gente que no padece ningún tipo de trastorno o enfermedad mental y están "como una cabra", peor que yo. Tengo mi carrera casi acabada, me dedico a muchas cosas en mi vida, he sido locutora de radio, he participado en certámenes musicales, en colaborado en teatro, es decir, cosas que realmente me llenan y que me enfrentan a lo que es la vida, no sé, hay gente que tiene problemas muy graves o gente que tiene que estar interna en un hospital y no puede hacer su vida y sin embargo yo sí, por este tipo de cosas es por la que doy gracias todos los días al levantarme, porque tengo todo lo que necesito. Puedo llegar donde yo me proponga y creo que esa sensación es la más satisfactoria que existe, esta razón es la que mayor sonrisa me saca cada día. A parte de ello, soy una chica muy positiva, siempre estoy sonriendo y de buen rollo, no por aparentar, sino porque realmente me siento así. Si necesito medicación en un momento dado no pasa nada, a fin de cuentas el cerebro es otro órgano más, y como tal, necesita su tratamiento y su atención. Tenemos que verlo de esta manera. Si tenemos mal el hígado nos produce tener una serie de problemas que necesitan tratamiento y atención, pues con el cerebro pasa lo mismo, es un órgano que si no funciona bien nos produce una serie de problemas a los que hay que darle tratamiento y atención.

Conclusión.

Tras este breve recorrido por lo que es el TOC y sobre lo que trata, lo único que me queda por mencionar es que no somos unos desgraciados ni tenemos que ser unos infelices por tener este tipo de desorden. Tenemos esto, pero es que el vecino de al lado tiene otra cosa, y la chica que vende en la tienda de abajo tiene también otro problema, es decir, todos tenemos algo, en mayor o menor medida, atendiendo a mayor o menor gravedad. Es cierto que este desorden incapacita muchísimo a la hora de llevar un nivel de vida normalizado pero no debemos rendirnos sino combatirlo de la mejor manera posible. El hecho de que nos pongan medicación y terapia no quiere decir que ya esté todo hecho, sino que somos nosotros mismos los que también debemos combatirlo diariamente armándonos de todas las estrategias necesarias. Como dato final, me gustaría resaltar algo que me hace muchísima gracia, y es cuando le dices a alguien que tienes un TOC y lo primero que te dice es "¡Ah, sí!, los que se lavan las manos tanto"...por favor, una persona con TOC no es una persona que se lave en exceso las manos. Dentro de la amplia tipología que hay, el lavarse en exceso es sólo una de esas tipologías. Yo tengo TOC y me lavo las manos como cualquier otra persona normal, de modo que creo que es necesario leer, estudiar y empaparse bien de un tema antes de afirmar algo que es erróneo. Ánimo a todos los que padecen TOC, esta lucha la ganamos nosotros.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: COMO AVALIAR PARA ENSINAR MELHOR.

(School evaluation: how to evaluate to teach better)

Agnaldo Fernandes Galvão

Especialista MBA Gestão Escolar - IBMEC

agnaldofg@gmail.com

Luiz Carlos Rodrigues da Silva

Doutorando da Universidad Autónoma de Assunción - UAA

solracro9@hotmail.com

Páginas 101-111

Fecha recepción: 12-11-2015

Fecha aceptación: 29-12-2015

Resumo.

Na era da globalização onde as informações são passadas de forma rápida e precisa, a educação aparece com exigência cada vez maior no que diz respeito à sua qualidade, o que faz da avaliação um tema relevante, devido a artificialidade da mesma e à falta de objetivos claros e coerentes. Na escola, a avaliação deve ter como finalidade emitir um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, sendo este satisfatório o quanto mais se aproximar do ideal estabelecido. Diante disto, aborda-se a melhor forma de avaliar e quais dados ou pré-requisitos devem ser levados em consideração no momento de avaliar, tendo uma visão construtiva e autônoma dos educandos numa busca constante pela transformação social. Esta pesquisa é o relato de todo um trabalho, oferecendo uma possível segurança ao educador que trabalha diretamente com o processo de avaliação, dando-lhe embasamento teórico justo e coerente para que ele não cometa injustiças quanto ao processo avaliativo.

Palavras-chaves: Globalização. Processo avaliativo. Educação.

Abstract.

In the age of globalization where information is passed quickly and accurately, education appears with growing requirement with regard to its quality, which makes the assessment a relevant topic because of the artificiality of it and the lack of clear and coherent objectives. In the school, the evaluation must have as purpose to give to a value judgment, what it means a qualitative affirmation on data object, being this satisfactory o the more if to approach to the established ideal. With this approach is the best way to evaluate and what data or prerequisites must be taken into consideration when evaluating and taking a constructive view of autonomous learners in a constant quest for society transformation. This research is just the story of an entire work, offering possible security to the educator who works directly with the assessment process giving it theoretical fair and consistent so it does not commit injustice on the evaluation process.

Key words: Globalization. Evaluative process. Education.

Introdução.

A dimensão do ato de avaliar implica na coleta, na análise atenta e na síntese dos dados que determinam o objeto da avaliação, agregado de uma atribuição axiológica, que se configura na comparação do objeto avaliado com um parâmetro de qualidade direcionado àquele tipo de objeto. A qualidade atribuída ao objeto determina uma tomada de posição positiva ou negativa em relação a ele. Após este posicionamento, positivo ou negativo, ação em devir, provoca uma nova decisão: manter o objeto no estado em que encontra ou inferir sobre ele.

Na concepção de Luckesi (2002), a avaliação, diferentemente da verificação, é envolvida por um ato que transcende a mera configuração do objeto, exigindo uma tomada de decisão sobre ele. A verificação tem uma força implícita de “congelar” o objeto; a avaliação, no entanto, metodologiza o objeto num devir dinâmico.

A avaliação da aprendizagem constitui um sério problema educacional desde há muito tempo. A partir da década de 60 do século XX, no entanto, ganhou ênfase em função do avanço da reflexão crítica que apontou os enormes estragos da prática classificatória e excludente: os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar, aliados a um baixíssimo nível de qualidade da educação escolar, tanto em termos de apropriação do conhecimento, quanto de formação de uma cidadania ativa e crítica. Mais recentemente a avaliação está também muito em pauta como decorrência das várias iniciativas tomadas por mantenedoras, públicas e privadas, no sentido de reverter este quadro de fracasso escolar. Entendemos, todavia, que a discussão sobre avaliação não deve ser feita de forma isolada de um projeto político pedagógico, inserido num projeto social mais amplo. As reflexões que faremos aqui sobre práticas de avaliação estarão supondo, portanto, esta articulação.

Torna-se necessário entender o que está sendo efetivamente privilegiado no atual debate sobre a avaliação, pois estamos vivendo em um momento de construção de proposta para a redefinição do cotidiano escolar, e a avaliação é uma questão significativa nesse processo, portanto, precisamos conscientizar os professores que consiste sempre em seguir rotinas transmitidas que não servem de garantia para uma ação eficaz, havendo um distanciamento da formação do professor com um contexto atual no qual o aluno está inserido.

No entanto, devemos estar atentos que, independentemente do nível de ensino em que ocorra, a avaliação não é um fato isolado; está para atender a um projeto ou a uma teoria, ou seja, é submetida às concepções que embasam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000, p. 122):

“A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica”.

Definições de avaliação.

Segundo Perrenoud (1999) avaliação é auxiliar o aluno a aprender e ao professor, a ensinar. Ela determina, também, quanto e em que nível os objetivos propostos estão

sendo atingidos. Com base nisto, entendemos que avaliação é um processo que consiste em um procedimento de ensino-aprendizagem em que ambos aprendem significativamente para a construção do seu conhecimento. Ao avaliar, o docente deve munir-se de técnicas diversas e de vários instrumentos, para que possa impregnar o processo avaliativo de teleologia, para que a partir de então possa progredir no complexo uso da didática e retomar o que não satisfatório para a aprendizagem dos discentes.

O pensamento de Luckesi (1999, p. 43) completa a ideia de avaliação: "Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos". Destaca o autor que para avaliar, faz-se necessário estabelecer critérios para que o aluno possa tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades, cabendo ao professor desafiá-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos.

A avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida forma os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor. (SARABBI,1971 apud NÉRICI, 1983, p.28). O julgamento apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto. É um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno. (MARQUES, 1976).

A avaliação deve, então, iniciar-se desde o momento em que o aluno explicita seus conhecimentos sobre aquilo que vai ser ensinado e continua a evidenciar-se ao longo do processo de aquisição do conhecimento. Isto possibilita o professor buscar cada vez mais possibilidades de ajudar a enfrentar desafios e que encontre soluções sobre a sua prática pedagógica em sala de aula, isso influi na sua transmissão do conhecimento para o aluno. Portanto, o processo avaliativo deverá ocorrer em favor do discente, sujeito e protagonista do processo, aliado de sua aprendizagem e promover o desenvolvimento de sua autoestima, gerando o desejo contínuo de conhecer o seu vínculo com a escola.

Embora a avaliação busque estabelecer relações entre o que se ensina e o que se aprende, ela não constitui simplesmente um confronto, pois possui, segundo Perrenoud (1999) e Luckesi (1999), implicações sociais e conceituais. Deveria abordar a adaptação melhor do conteúdo às formas de ensino com as características dos alunos revelados pela avaliação. Tradicionalmente, ela seria um recurso que permite confrontar metas e resultados, diagnosticar falhas no processo de aprendizagem, bem como mensurar resultados atribuindo notas. Durante muito tempo, a avaliação servia apenas para classificar ou selecionar os alunos entre as aprendizagens desejadas e os resultados obtidos, atribuindo valores ao desempenho deles, ou seja, avaliação somativa.

O sistema educacional vigente tem enfatizado a avaliação classificatória com o intuito de verificar o que foi aprendido ou analisar competências pautadas em quantificações. Esta forma de avaliar pressupõe que as pessoas conseguem aprender no mesmo tempo e espaço, evidenciando competências individuais. Em síntese, algumas pessoas têm maiores condições de aprender, em detrimento de outras e, estas, são muitas vezes excluídas do processo de escolarização.

Hoje, esse foco tem mudado, passando-se a discutir a necessidade de a avaliação ser também formativa. Nesse sentido, ela passa a estar a serviço da aprendizagem dos alunos, da sua formação integral, na regulação dos processos de aprendizagem para que todos aprendam. A avaliação passa, então, a ser contextualizada, servindo tanto ao aluno, quanto ao professor. Ao aluno, permitindo-lhe acompanhar seus avanços e tropeços no processo de aprendizagem; ao professor, como objeto de reflexão sobre a prática educativa. A referente modalidade de avaliação é denominada de formativa porque indica que os alunos estão avançando na obtenção dos objetivos.

"Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios). (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

Nessa perspectiva, é imprescindível que a avaliação se processe de forma contínua, dinâmica e progressiva. A todo momento o professor e aluno buscam identificar os avanços e as dificuldades ocorridos nos processos de aprendizagem, o professor reflete sobre a metodologia utilizada e replaneja o trabalho realizado, dando continuidade aos estudos ou refazendo algum momento da construção individual ou de grupos de alunos. A função da avaliação obriga uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que busca a transformação social. Isto porque o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Nesse processo, o erro é considerado transitório e significativo como indicador entre o que já se aprendeu e o que ainda se tem a aprender. As verdades são transitórias, assim como, os ambientes e as situações; o saber deve sempre está ligado ao fazer, viver e ser; as fórmulas antigas perdem espaços para o conhecimento contextualizado; as informações estão em toda parte e são acessíveis a todos. A avaliação, portanto, deve estar essencialmente comprometida com uma proposta que seja histórica e crítica.

O desafio da mudança da avaliação.

Nas últimas décadas, tem-se analisado o papel político da avaliação, criticado muito as práticas avaliativas dos professores e indicado uma ou outra alternativa mais instrumental (numa linha ingênua ou reprodutora), faltando, contudo, apontar caminhos mais concretos na perspectiva crítica: como fazer a travessia? O que fazer a fim de superar as práticas autoritárias de avaliação, ou pelos menos o que fazer em

termos de preparação para uma mudança de maior envergadura e eficácia no processo avaliativo? Como avançar para além do discurso e traduzir em ações a nova visão da avaliação? Parece que, marcados pelo medo de cair no viés tecnicista, deixamos para um plano secundário a necessária dimensão técnica de nosso trabalho (CANDAU, 1984, p. 20).

Nesta perspectiva, uma análise mais atenta do contexto escolar aponta a incapacidade do modelo teórico-epistemológico que define a avaliação e reitera a ideia defendida por Barriga (1982), segundo a qual é imprescindível a ruptura com o paradigma epistemológico que circunscreve o complexo processo avaliativo, com o intuito de se formular uma nova episteme sobre avaliação que seja capaz de transcender os limites impostos pela quantificação e implementar práticas pedagógicas como novos significados.

Independentemente do modelo educacional, parâmetro ou norma de medida, a necessidade de avaliar sempre se fará presente. Não há como abdicar da avaliação dos conhecimentos, porém, com efeito, se pode torná-la eficaz naquilo a que se propõe: melhorar holisticamente o processo educativo.

Luckesi (2002, p. 33) entende que a:

(...) avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-la ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão".

O professor, em geral, espera sugestões, propostas, orientações para sua tão desafiadora prática: muitos gostariam até de algumas "receitas"; sabemos, entretanto, que estas não existem, dados à dinâmica e complexidade da tarefa educativa. Porém, é necessário reconhecer nesta busca do educador uma dose de bom senso, uma vez que as mudanças precisam chegar ao concreto. Tem-se clareza da não existência de "modelitos prontos e acabados", entendemos igualmente que é necessário ao educador desenvolver um método de trabalho, para não ficar escravo de simples técnicas e procedimentos avaliativos, que variam muito de acordo com a onda do momento. Percebe-se que ao falarmos em mudança é muito difícil, principalmente no tocante à avaliação em relação aos alunos e aos professores que utilizam critérios e instrumentos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem que queremos no ato de avaliar.

Segundo Haydt (2000) é parte do trabalho docente verificar e emitir juízo de valor sobre o rendimento dos discentes, para que possa avaliar os resultados do que foi ensinado, a avaliação acompanha o cotidiano da sala de aula, sendo então de responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas avaliativas.

Assim, o processo de avaliação praticado pelas escolas, deve contribuir para que de fato, aconteça a interdisciplinaridade entre os conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula e a realidade social em que os alunos vivem. Muito pouco se

conhece sobre o processo de avaliação que acontece nas escolas, devido à má utilização que se faz dela. Sendo assim, compete, ao professor conhecer, analisar os recursos e técnicas avaliativas disponíveis e adequá-los ao Projeto Político Pedagógico da escola. O uso aleatório e sem planejamento desses parâmetros, coloca o processo de ensino e aprendizagem em grande risco, pois como todo processo, as avaliações também possuem suas limitações teóricas e práticas. Seguindo essa lógica, Oliveira, Almeida e Alonso (2007, p.179) afirmam:

“O projeto político-pedagógico de uma escola adquire significado quando a instituição assume a responsabilidade de concebê-lo, desenvolver e avaliar no coletivo com a participação de todos que atuam na escola levando em conta a diversidade, o pensamento divergente, as controvérsias, a negociação, a articulação entre as dimensões administrativa, política e pedagógica e as inter-relações com as diretrizes do sistema educacional e respectivos processos de administração e controle.”

Por que é tão difícil mudar?

A indicação da necessidade de transformações nos remete à necessidade de envolvimento dos sujeitos com tal processo; para haver mudanças consistentes é imprescindível compromisso com uma causa, que pede tanto a reflexão, a elaboração teórica, quanto à disposição afetiva, o querer. Mas, tão logo emerge esta compreensão, vem também a ponderação de que a mudança não depende apenas do indivíduo, dado que os sujeitos vivem em contextos históricos que limitam suas ações em vários aspectos. Se não levarmos em conta a resistência do real e o enraizamento das ideias e dos querer dos sujeitos, tudo se passaria como se a mudança dependesse de um simples e livre ato de vontade.

A questão da mudança ficaria assim tranquilamente resolvida: bastaria o professor querer; tudo se resumiria à esfera do indivíduo, das suas teorias, habilidades e valores. Se, ao contrário, autonomizamos o contexto histórico, tudo se passaria como se ele o contexto) reinasse absoluto, independentemente da vontade dos indivíduos que o constituem, que seriam menos reflexos do meio. Aqui também o problema da mudança estaria facilmente resolvido: simplesmente não seria possível ou a única mudança seria aquela decorrente do próprio fluxo do contexto, diante do qual o indivíduo nada poderia fazer, já que “forças maiores” estariam a atuar.

Em outras palavras, quem desencadeará a prática de mudança será o sujeito (individual e/ou, sobretudo, coletivo); ocorre que esta mudança acontecerá no contexto concreto das condições objetivas dadas; além disto, o próprio sujeito é plasmado neste meio, sendo, por isto, por ele condicionado. Por outro lado, o meio agora existente é fruto da ação de outros sujeitos, que no passado, mais ou menos remoto, através do intrincado jogo de suas intencionalidades, nele intervieram.

Nesta nova visão de processo de mudança, constata-se que quanto às ações realizadas no processo de ensino-aprendizagem de forma coletiva e compromisso

mútuo, restringe-se não apenas à sala de aula, no que diz respeito ao professor e ao aluno, verifica-se que a participação ainda é tímida. Porém, quando se tem um Projeto Político Pedagógico em consonância com o que se quer avaliar na sua plenitude, a vontade de buscar mais e mais informações para o enriquecimento do seu conhecimento, tanto o professor como o aluno, passam a ter outra postura em relação às atividades, seja pedagógica ou profissional. Moran (1999, p. 02) reforça:

“As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos.”

Nesta perspectiva, entendemos que a avaliação escolar precisa assumir seu papel de instrumento dialético no diagnóstico para gerar crescimento e estar a serviço de uma prática pedagógica que esteja comprometida com a transformação social e não para a sua permanência.

Como avaliar.

A avaliação, para assumir o seu caráter transformador (e não de mera constatação e classificação), antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento da totalidade dos alunos. Este é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo. Embora isto pareça óbvio, temos de levar em conta toda a distorção histórica existente, de maneira que é corrente mudar-se apenas a superfície e se manter a contradição de fundo (fazer coisas novas no esquema antigo). A observação mais atenta aponta que as mudanças na avaliação têm ocorrido, mas não no fundamental, que é a postura de compromisso em superar as dificuldades percebidas. A questão central não é a mudança de técnicas; passa por técnicas, mas, *a priori*, é a nuance de paradigma, posicionamento, visão acurada na cosmovisão e uma nova axiologia.

O educador não deve entrar na sala de aula para “ensinar”, mas sim para orientar e compartilhar com os alunos a aprendizagem. Neste sentido, uma nova práxis avaliativa e suas diversas hermenêuticas podem representar uma gama enorme de novas possibilidades e atividades pedagógicas que poderão ser incorporadas ao cotidiano escolar com diversos objetivos, principalmente, o de ascender nos alunos o desejo de aprender, o entusiasmo pelo conhecimento e, principalmente o prazer da descoberta.

A intencionalidade dos sujeitos envolvidos também é um fator a ser discutido. Há uma acepção de intenção como desígnio, vago propósito de fazer alguma coisa, sob a reserva dos eventuais obstáculos que poderão tornar a ação impossível, em que o fim não é “mera antecipação de um futuro ou simples negação de um presente na consciência; na verdade, ele põe em tensão nossa vontade; é antecipação de algo que queremos realizar”. (VÁZQUEZ, 2002, p. 228).

É neste último sentido que assumimos o termo no presente trabalho, qual seja, a intencionalidade perpassada não por uma especulação, mas por este caráter engajado (o que implica o investimento do sujeito) e transitivo (algo que está em movimento, em direção a), indo para a atividade prática (intencionalidade = intenção

se tornando realidade). Para além do sentido epistemológico (o papel do fim na atividade humana), estamos mais interessados neste momento em destacar seu aspecto ético e político, o compromisso do sujeito com a ação decorrente do intento. Trata-se, pois, da delicada, porém essencial, tarefa de ressignificação da avaliação (rearticulação entre o discurso e a prática) e da consequente mudança de postura frente aos seus resultados.

Nesse sentido, Sordi (2001, p. 173) afirma:

“Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnado de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.”

A intencionalidade acontece no sujeito, não é algo exterior, embora mantenha uma dialética com o mundo objetivo e com outros sujeitos, já que não se constitui de forma isolada. Corresponde “à essência do homem como ser criador” (VÁSQUEZ, 2002, p. 228), a um impulso, a um desejo profundo de transformar, bem como de atribuir sentido à vida. É síntese de elementos racionais e emocionais; por isto, é que põe o sujeito em movimento (energética) numa certa direção (cognição). Não é algo estático, pronto, dado; é processo, construção, podendo se fortalecer ou esvaecer.

Todavia, a mudança da intencionalidade, mesmo quando não acompanhada, a princípio, por mudanças maiores nas outras dimensões, já pode produzir transformações significativas na prática. Por exemplo, o professor, ainda trabalhando com nota, que é uma forma bastante primitiva de expressão dos resultados, mas já tendo uma nova visão de avaliação, não se prende à nota enquanto tal (mera quantificação), passando a usá-la como um simples indicador da aprendizagem do aluno em face de um projeto aberto, que não tem receio de ser afirmado, mas é capaz de dialogar, e pode, portanto, ser revisto, e logo se põe a analisar com o educando onde estão os limites, as dificuldades, para traçar formas de intervenção pedagógica.

Num outro exemplo, o professor, ingênuo, corrige suntuosamente em vermelho o instrumento de avaliação (“pinta” toda a atividade do aluno, o que representa um desrespeito pela obra do outro, gerando raiva e distanciamento), mas quando da devolução, é tão acolhedor e orientador, que aquele deslize não chega a se constituir problema para o aluno. Há que se analisar, pois, a atitude radical do professor, sua intenção de fundo (é claro que se puderem conciliar as coisas, melhor ainda; é o que buscamos!). Se o sujeito está realmente querendo acertar, pelo exercício crítico vai descobrindo as falhas nas várias dimensões do processo avaliativo.

Pode haver mudança no conteúdo e na forma de avaliar, na metodologia de trabalho em sala de aula e até na estrutura da escola, e, no entanto, não se tocar no que é decisivo: intervir na realidade a fim de transformá-la. Se não houve um reenfoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará.

Além desta preocupação em não instituir dicotomia com as outras dimensões, alguns cuidados devem ser reforçados em relação à intencionalidade: não tomá-la como absoluta, definitiva, e sim histórica, contextual; não reduzi-la a um campo por demais

particular ou específico; não confundi-la com a realidade, trata-se de planos que, embora necessários e relacionados, são distintos; não usá-la como refúgio dos conflitos, para encobrir as contradições da prática (esta seria uma apropriação ideológica) e não deixar de perceber seu enraizamento na realidade, as ideias não surgem do vazio, mas condicionam, sofrem condicionamentos.

A intencionalidade é um dos aspectos mais difíceis de serem trabalhados e até explicitados, quer por sua importância ou, principalmente, por sua sutileza: é um campo onde facilmente corre livre o discurso do novo sendo comum pedagógico e pode confundir muito os educadores. A concretização de uma nova intencionalidade é, a nosso ver, desafio contemporâneo da avaliação da aprendizagem.

Representações e práticas dos professores.

O professor, na condição de avaliador do processo de avaliação, possui uma hermenêutica e necessariamente atribui uma rede de significados à avaliação que se estabelece no espaço escolar, gerando epistemologia e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, embasado em concepções teóricas e vivências oriundas da sua prática cotidiana.

Ao analisarmos as condições para a mudança da intencionalidade da avaliação, encontramos muitos obstáculos; contudo, um dos maiores é a tradição avaliativa já existente; há a assimilação por parte do professor de uma verdadeira cultura da repetência (RIBEIRO, 1991), uma estranha indiferença para com a lógica classificatória (nada mais natural do que ter alunos capazes ou incapazes), bem como para com os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar.

Investigando as manifestações dos professores quanto às iniciativas de mudanças das mantenedoras (VASCONCELOS, 2002), percebeu-se que, levando-se em conta os que consideram válidas as medidas e os que fazem o mesmo, porém, com ressalvas, chegamos a um quantitativo bem significativo se ponderamos que muitas destas mudanças têm claramente um caráter mais progressista de avaliação, que se contrapõe à prática tradicional.

No entanto, o sentimento maior é o de descrença e até de revolta. Muitos professores sentem-se desrespeitados no seu trabalho pela interferência "externa" de mantenedoras, deliberações de conselhos estaduais ou municipais, conselhos de escola ou conselho de classe. Aprofundando um pouco a análise, podemos notar uma subdivisão nas causas da discordância. Alguns, numa linha mais conservadora, simplesmente entendem que não deve haver mudança, por isto significará "baratear" o ensino, baixar o nível.

Outros consideram que as mudanças deveriam ser feitas ouvindo-se os professores, qual seja, apresentam até uma disposição à mudança, mas gostariam de ter seus pontos de vista levados em conta. Outros ainda têm certa abertura para as medidas, mas entendem que elas não estão considerando as condições concretas da realidade na sala de aula e na escola.

Parece que, para muitos docentes, a avaliação e, em especial, a possibilidade de reprovação é o "fator energético", é o ethos de sua prática, aquilo que lhes atribui o sentido mais profundo. Quando cobrados mais seriamente sobre o tipo de prática avaliativa que têm, partem logo para uma atitude demissionária: "bem, então agora a

instituição quer facilitar tudo, quer aprovar todo mundo, só quer quantidade e não qualidade, não valoriza mais o trabalho do professor, não nos prestigia mais, desconfia da gente; assim não dá gosto ensinar". Mexer com a avaliação classificatória é como mexer com o próprio significado de ser professor.

Diante do posicionamento dos professores em relação ao principal problema da avaliação, podemos perceber como, além das questões da forma e conteúdo da avaliação ou das condições de trabalho, a preocupação com a intencionalidade é das maiores. Aparece explicitamente na "facilitação da aprovação" e está por detrás da "falta de interesse do aluno"; todavia, passa longe da perspectiva de uma nova intencionalidade, já que há a rejeição explícita em se tocar na atual lógica classificatória.

Estes elementos configuram, portanto, no plano representacional, o grau da dificuldade para que uma nova intencionalidade seja concretizada no espaço escolar. Enfatizamos, então, que a prática de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de práxis, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos. No decorrer de nossas reflexões esperamos poder, em alguma medida, contribuir para a superação daqueles fatores de resistência a mudança apontados na abordagem que retrata, sobretudo, o não sentir necessidade de mudar e não vislumbrar novos caminhos.

Considerações finais.

A avaliação, conforme foi apresentado neste artigo, é um processo holístico e complexo, que pode ser um poderoso instrumento de mudança, colocando-se a serviço da autêntica aprendizagem e do desenvolvimento mais pleno do ser humano, pautada num projeto de libertação radical. Por isso, a avaliação praticada no âmbito escolar é um desafio que exige mudanças urgentes por parte do professor. Mudança esta que requer do professor a busca incessante pela inovação, uma postura ética e epistemológica em relação à avaliação, bem como à educação e à sociedade que o limita.

A ação educativa deve apoiar-se no planejamento como instrumento poderoso que conduz à reflexão e ação, favorecendo o crescimento do educando através da continuidade e da mudança. Nesse sentido, o planejamento das experiências de aprendizagens e de tarefas avaliativas, fortalece o que é positivo e tenta corrigir o que é necessário para o enriquecimento do processo educativo, favorecendo o ensino-aprendizagem.

Por não haver uma forma perfeita de avaliação, há necessidade de alimentarmos uma atitude ao mesmo tempo de humildade e de ousadia; não ter medo de fazer, não deixar de avaliar, de criar dispositivos avaliativos que favoreçam a efetiva aprendizagem, e estar aberto à crítica, ter presente que qualquer prática de avaliação é sempre uma aproximação, o que demanda diálogo autêntico.

Nessa perspectiva é que consideramos fundamental a elaboração e a implementação de práticas educativas, atrelada a uma atuação pedagógica eficaz e

atenta a conflitos, paradoxos, fissuras, reminiscências, vozes que formam a sinfonia do cenário escolar, poderá dar novos ares à práxis da avaliação.

Espera-se que este trabalho sirva de pressuposto para umas práxis renovadas do professor, que deve construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade real, com multiplicidade de conhecimentos para um ensino voltado para a formação do exercício da cidadania autônoma e comprometida com a educação, sobre a evolução do ser no sentido das relações que encaminhem a qualidade da educação.

Referências.

- Barriga, A. (1982). *Tesis para la elaboración de una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docência: perfiles educativos*. México: Centro de investigaciones y servicios educativos de la UNAM.
- Caldeira, Anna M. Salgueiro. (1997). Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out.
- Candau, Vera M. (Org.). (1984). *A Didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Haydt, Regina Cazaux. (200). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Luckesi, Cipriano Carlos. (1999). *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Vozes.
- Luckesi, Cipriano Carlos. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Marques, Juracy C. (1976). *A aula como processo*. Brasília: Globo.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus.
- Nérici, Imideo Giuseppe. (1983). *Avaliação da Aprendizagem*. Coleção Didática Geral Dinâmica. São Paulo: Atlas.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, Sérgio Costa. (1991). *A pedagogia da repetência: estudos em avaliação educacional*. N. 4. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Sant'Anna, Ilza Martins. (2001). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sordi, Maria Regina L. de. (2001) alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? IN: Castanho, Sérgio; Castanho, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus.
- Vasconcelos, Celso dos S. (2002). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. São Paulo: Liberdade.
- Vásquez, Adolfo S. (2002). *Filosofia e circunstâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Vieira, A. T, Almeida, M. E .B & Alonso, M. (2007). *Tecnologias na formação e na gestão escolar*. São Paulo: Avercamp.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN SÍNDROME DE DOWN.
(Proposals for educational intervention in Down syndrome)

Noelia Ruíz Vallejos
Graduada en Educación Infantil – Universidad de Jaén
Noeliar_vallejos@hotmail.com

Páginas 112-118

Fecha recepción: 12-11-2015
Fecha aceptación: 29-12-2015

Resumen.

Los niños y niñas con síndrome de Down presentan diferencias en su desarrollo evolutivo. En primer lugar, su desarrollo psicomotor es más lento. Así mismo, los procesos mentales como la atención, la memoria o la comunicación pueden presentar alteraciones respecto a la norma. Sin embargo, el desarrollo de otros aspectos como la curiosidad, el interés y la satisfacción de una necesidad se ven estrechamente unidos a su edad cronológica. Por este motivo, ningún sujeto es comparable a otro, siendo imprescindible una atención educativa temprana e individualizada. En este artículo, se promueven propuestas de intervención educativa centradas en el aprendizaje de la lectoescritura, la educación sexual y la intervención con las familias.

Palabras clave: deficiencia intelectual, síndrome de Down, propuesta de intervención.

Abstract.

Children with Down syndrome differ in their evolutionary development. First, psychomotor development is slower. Also, the mental processes such as attention, memory or communication may present alterations regarding the standard. However, the development of other aspects such as curiosity, interest and satisfaction of needs are closely linked to their chronological age. For this reason, no subject is comparable to another, being essential an early and individualized educational attention. In this article proposals for educational intervention focused on literacy learning, sexual education and intervention are promoted with families.

Keywords: intellectual impairment, Down's Syndrome, proposed intervention.

Concepto.

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. Este trastorno del desarrollo se origina antes de los 18 años (comienza en la infancia y se ve positivamente afectado por apoyos individualizados) y sus causas pueden ser genéticas o ambientales.

Dentro de las causas genéticas se encuentran las aberraciones cromosómicas (aquí situamos el síndrome de Down), anomalías de genes dominantes (esclerosis tuberosa) y anomalías en

genes recesivos (síndrome de Hurler). Por otra parte, dentro de las causas ambientales se encuentran las prenatales (procedentes de enfermedades infecciosas o consumo de drogas), perinatales (evocadas por anoxia o traumatismo) y postnatales (provocadas por una mala nutrición o envenenamiento).

Las personas con discapacidad intelectual tienen más problemas para aprender, comprender y comunicarse. La discapacidad intelectual generalmente es permanente y tiene un impacto importante en la vida de la persona y su familia.

Resaltar el uso adecuado de la terminología ya que la discapacidad intelectual no es una enfermedad mental y estos conceptos a menudo son usados indistintamente para referirse a este colectivo.

La discapacidad intelectual puede verse influenciada por:

- Las habilidades intelectuales (inteligencia): capacidad para comprender nuestro entorno, darle sentido a las cosas, averiguar qué hacer, razonar, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender a partir de la experiencia.

- La conducta adaptativa: habilidades sociales y prácticas para adaptarse al entorno (actividades de la vida diaria).

La salud, que entendida como bienestar físico, mental y social, puede influir positiva o negativamente en la discapacidad intelectual.

- La participación en actividades diarias de los distintos ámbitos de la vida social.

- El contexto en el que vive (familia, vecindario, escuela, cultura).

- El uso de apoyos individualizados: para promover el desarrollo, la educación y bienestar de la persona con discapacidad intelectual

Dentro de la discapacidad intelectual el síndrome de Down es la alteración cromosómica más frecuente y es una alteración genética producida por la presencia de un cromosoma extra (o una parte de él) en la pareja cromosómica 21.

El síndrome de Down es una enfermedad genética resultante de la trisomía del par 21 por la no disyunción meiótica, mitótica o una translocación desequilibrada de dicho par, que se presenta con una frecuencia de 1 en 800.000 habitantes, incrementándose con la edad materna. (Pérez, 2014, p.2357)

La incidencia estimada del síndrome de Down a nivel mundial se sitúa entre 1 de cada 1.000 y 1 de cada 1.100 recién nacidos. En el mundo hay 7 millones de personas con síndrome de Down. Uno de los indicadores que elevan el riesgo de padecer esta alteración es la edad de la madre a la hora de la concepción del bebé. Se detalla en la siguiente tabla.

Edad materna	Riesgo	Edad materna	Riesgo
20	1 en 2000	37	1 en 250
25	1 en 1200	39	1 en 150
30	1 en 900	40	1 en 100
35	1 en 350	43	1 en 50

Fuente: Castro Volio, I (2006, p.8)

Para dar respuesta educativa han de emplearse metodologías y recursos didácticos adecuados al sujeto y para que esto sea posible ha de existir un buen proceso de formación y cooperación por parte de los profesionales y la familia. Para impulsar esta necesaria respuesta vamos a comenzar analizando las características generales de las personas con síndrome de Down.

Características generales del síndrome de Down.

Para dar respuesta educativa a este colectivo hay que tener en cuenta y apoyarse en los conocimientos que nos ha brindado la ciencia a lo largo de la historia para que nuestra práctica educativa esté fundamentada y orientada al mantenimiento y/o mejora de estos usuarios.

Así pues, las alteraciones fisiológicas más comunes que presentan los niños y niñas con síndrome de Down se resumen en las siguientes:

En primer lugar y referente a la visión, presentan problemas de visión como miopía o cataratas congénitas. Referente a la audición, el 78% suelen padecer en mayor o menor grado hipoacusia.

Estos niños y niñas presentan también problemas bucales ya que normalmente suelen tener un paladar ojival y una cavidad bucal más pequeña, lo que lleva a una mala implantación dentaria.

Por otra parte, se dan problemas cardíacos que, aunque no se presentan en todos los niños, se dan en un gran porcentaje; así como problemas respiratorios puesto que, suelen presentar predisposición a enfermedades infecciosas en las vías respiratorias inferiores. Con respecto al aparato locomotor, la hipotonía muscular es uno de los síntomas más evidentes en el niño.

Problemas surgidos en el aula.

A parte de los problemas de salud que presentan estas personas, un docente se va a encontrar con una multitud de dificultades evocadas de su intervención en el aula a las que tendrá que hacer frente de forma eficaz y satisfactoria.

Estos problemas están asociados a la cognición y al aprendizaje, así tales como, la motivación, la atención, la memoria, la comunicación y a veces, problemas de comportamiento.

Estas dimensiones comprenden la base del aprendizaje y con una adecuada intervención por parte del docente y la aplicación de estrategias y técnicas que respondan a las necesidades de este alumnado, serán superadas.

Relacionado con esto, Fernández et al. (2010) afirman que se viene manifestando una corriente que considera el entorno escolar como una de las variables que puede influir en el rendimiento académico.

Síntomas intelectuales y del desarrollo.

“Los síntomas más precoces son el retraso en adquisición de hitos madurativos neurológicos, Tanto motores como del lenguaje, constituyendo el retraso en la maduración del lenguaje el síntoma más frecuente de primera consulta” (Fernández, Anibal & Ferrando, 2010, p.220).

Así bien, se detectan en estos niños y niñas problemas sobre todo en el lenguaje y en el área de las matemáticas. Los trastornos cognitivos son frecuentes pero por lo general no suelen darse casos de sujetos con trastornos graves, son más bien déficits moderados o leves. Fernández et al. (2010) afirman que un rasgo constante es la hiperactividad que a su vez suele ir acompañado de lapsos cortos de atención y conducta táctil defensiva. Entre los trastornos de conducta más frecuentes, encontramos aislamiento, angustia social y timidez.

Referido a esto, Reyes et al. (2015) nos indican una serie de problemas cognitivos y del comportamiento que suelen tener lugar en el aula:

- Períodos de atención cortos.
- Dificultad para tomar decisiones razonables.

- Comportamiento impulsivo.
- Aprendizaje lento.
- Retraso en el desarrollo del lenguaje y el habla.

La mayoría de los niños y niñas con síndrome de Down desarrollan las habilidades comunicativas básicas pero en un proceso más lento. Además, otros pueden desarrollar trastornos del espectro autista.

Así pues, el grado de discapacidad intelectual también varía mucho de un individuo a otro aunque como he dicho, el déficit intelectual en este colectivo, suele ser leve o moderado. De este modo, su proceso de aprendizaje pasa por las mismas etapas o fases que las del resto de individuos pero de forma más lenta.

El lenguaje y los problemas de lectura.

Los problemas de lectura están relacionados con los problemas de lenguaje que padecen estos sujetos. Las dificultades en el lenguaje evocan en habla entrecortada y problemas graves relacionados con las habilidades lingüísticas básicas. Fernández et al. (2010) afirman que entre los problemas más severos podemos destacar: la incapacidad de pronunciar palabras de forma clara, la dificultad para escribir y usar la gramática de manera correcta y la torpeza para comunicarse de manera significativa.

La gravedad de los problemas varía en función del caso. De este modo encontramos individuos que comienzan a hablar más tarde y otros que mantienen un lenguaje no verbal toda la vida. Para este tipo de niños puede ser muy favorable el uso de fotos, esquemas, ordenador, gestos o uso de la lengua de signos.

Metodología en el aprendizaje de la lectura.

Se apuesta por seguir un método global en la enseñanza de la lectura en los niños con síndrome de Down. Esto es debido a que, este colectivo carece de un adecuado desarrollo del componente fonológico, particularmente la conciencia fonológica. Así mismo, se apuesta por el entrenamiento de la lectura funcional en las etapas iniciales.

Fernández et al. (2010) indican que esta deficiencia es uno de los elementos que dificulta que no recuerden las secuencias verbales mientras leen y no comprendan frases y textos cortos. Además, tienen serios problemas con muchas áreas auditivas. Aspectos auditivos tales como discriminar sonidos, reconocer sonidos fuera de las palabras, mezclar sonidos para construir palabras, silabear y reconocer si dos palabras riman.

Los problemas de escritura y su metodología.

El lenguaje escrito representa el nivel más alto del lenguaje. Las actividades de escritura exigen del niño un desarrollo cognitivo suficiente para comprender la tarea, mantener intacto el lenguaje receptivo, haber desarrollado las habilidades básicas de lectura, contar con habilidades motoras finas y memoria visual suficiente para deletrear, secuenciar letras, palabras e ideas. Las personas con síndrome de Down pueden presentar

déficit. Las destrezas para la escritura hay que enseñarlas, no se aprenden de manera espontánea como ocurre con otras, como es el caso del lenguaje. En los niños con síndrome de Down, el lenguaje receptivo y las habilidades de lectura deben entrenarse antes y durante las clases de escritura. El lenguaje escrito puede estar muy limitado para aquellos casos con déficit cognitivos moderados o severos. Cuando esto sucede, puede ser más productivo reducir las actividades de escritura y dedicar más tiempo a reforzar otras áreas de aprendizaje. (Fernández et al. 2010, p.225)

Al igual que ocurre en la lectura, es importante iniciar a los niños y niñas en el aprendizaje de la escritura por lo más cercano e importante para ellos (su nombre, nombre de los familiares, colegio, etc.).

"Algunos niños manifiestan problemas de carácter visual y motor cuando realizan tareas de escritura y dibujo. Otros tienen dificultades para copiar, un problema que se conoce como disgrafía" (Fernández et al. 2010, p.226).

Ante esto, el docente debe corregir la postura, la forma de agarrar el lápiz, y la posición del papel. Las TIC suplen un papel muy integrador en este sentido puesto que el teclado del ordenador puede favorecer a la hora de escribir con claridad, espaciar las palabras y corregir los errores. Por eso es muy importante introducir las TIC como una estrategia de intervención en el aula.

Cómo viven la sexualidad los niños y niñas con síndrome de Down.

Otro aspecto muy importante en este colectivo es la vivencia de la sexualidad. Saber cómo viven la sexualidad para intervenir en este campo y proporcionar un conocimiento y una actuación que fomente su bienestar. La sexualidad es un elemento social importante en la educación del niño con síndrome de Down desde los primeros años de vida.

Los niños con el síndrome de Down presentan un desarrollo psicosexual semejante a los niños de la norma, pero por sus propias características es un poco más lento, depende del grado de afectación intelectual que presenta el individuo, lo cual no impide que llegue a manifestar sentimientos e interacciones sociales. En la generalidad son sociables, cariñosos, le gusta compartir con otros niños, no le temen a los extraños y se relacionan fácilmente. (Pineda & Gutiérrez, 2009, p.96)

La sociedad en la que vivimos mantiene vigentes fuertes prejuicios anclados y consolidados acerca de la sexualidad de estas personas, lo que limita su desarrollo social. Creer que estas personas son eternos niños o que no tienen deseos sexuales es equivoco.

"También son una violación flagrante a los derechos sexuales de estas personas: derecho a la propiedad de su cuerpo, tener privacidad, derecho a recibir información acerca de este tema, explorar su cuerpo y descubrir sus fuentes de placer sexual" (Pineda & Gutiérrez, 2009, p.97).

La sexualidad es un concepto cuyo significado no presenta variantes entre niños con síndrome de Down y el resto de la sociedad. Un cambio en la mentalidad hará que la sexualidad en todo su abanico (sexo, amor o roles de pareja) sea considerada como un aspecto positivo en el desarrollo integral del niño, como un avance que invite y fomente el valor tolerante.

Sin embargo, la sociedad y la familia no poseen los suficientes conocimientos aplicables al tratamiento de la sexualidad en estos individuos.

Pineda & Gutiérrez (2009) afirman: "Los padres de niños con el síndrome de Down están necesitados, al igual que otros familiares, de recibir una buena educación y orientación sexual para el proceso de aprendizaje en sus hijos" (p.100). Los padres de niños con síndrome de Down muestran como se ha podido comprobar en numerosas investigaciones en manos de diferentes

autores, no tener los conocimientos suficientes sobre sexualidad.

En muchas ocasiones se trata a estos niños por las enfermedades asociadas al síndrome genético o por las necesidades educativas especiales relacionadas con el retraso mental, y no se tienen presente las orientaciones sobre la sexualidad, que deben incluirse desde la más temprana infancia para satisfacer sus curiosidades sexuales y prepararlos para las diferentes etapas de la vida. Por eso, es necesario desde el nacimiento del niño incluir estos temas en las diferentes consultas de los especialistas en los diferentes niveles de atención médica y educativa. (Pineda & Gutiérrez, 2009, p.100)

Ante este vacío de conocimiento el papel del docente cumple una importante labor. Es él quien puede ofrecer pautas de actuación y orientar a los padres, y para ello debe de disponer de una formación previa rica y profunda.

La institución escolar para paliar este problema puede emprender talleres de sexualidad destinados a padres que generen un impacto positivo en el conocimiento acerca de la sexualidad en ellos mismos y cómo manejarla en sus hijos. Desarrollar talleres que estrechen los lazos entre los ámbitos médico, educativo y familiar implicados en el desarrollo de estas personas. Así mismo, fomentar el respeto a su sexualidad.

La puesta en marcha de estos talleres puede constituir parte de esta estrategia para la información a los padres desde la edad preescolar, e incorporar otros elementos acordes con el crecimiento del niño, para asumir las necesidades de cada etapa de la vida.

Opinamos que esperar a que el niño llegue a la edad escolar o a la adolescencia para procurarle la información pertinente sobre el sexo, es demorarlos; si se le educa tempranamente se le proporciona la posibilidad de realizar una elección responsable, y se pueden prevenir con antelación el surgimiento de trastornos sexuales en etapas posteriores. (Pineda & Gutiérrez, 2009, p.101)

Aunque actualmente existen programas de educación sexual, no son lo suficientemente efectivos sin la participación de las familias. Así pues, hago hincapié en la importancia de una relación satisfactoria y colaborativa entre la escuela y la familia de los alumnos y alumnas en general, y en especial en las de aquellos que sufren dificultades de cualquier tipo. La intervención educativa jamás podrá dar su fruto sin la colaboración del núcleo familiar en cuestión.

Procedimiento de intervención enfocado al docente.

En primer lugar, el docente ha de formarse sobre situación que tiene presente, solicitar información a los profesionales del centro y cooperar estrechamente con ellos. Éste debe poner el acento en los recursos y en las potencialidades y no en las limitaciones de estos alumnos. Algo muy importante es que el fracaso debe ser atribuido a estrategias inadecuadas y nunca a la incapacidad del sujeto.

El material que se trabajará con este alumnado englobará los mismos contenidos que el del resto de alumnos del nivel en cuestión aunque haciendo sobre él las adaptaciones pertinentes para satisfacer las necesidades individuales de este alumnado, fomentando en todo momento su participación en el grupo-clase.

Una última indicación, es que el docente debe poner en práctica una multitud de vías, recursos y estrategias metodológicas, haciendo el proceso de enseñanza lo más didáctico posible y remarcando el aprendizaje visual puesto que este alumnado requiere de un mayor apoyo visual de los contenidos.

"La música terapia, y posiblemente los antioxidantes y la tiroxina son efectivos para mejorar el desarrollo o la salud de los niños afectados" (Castro, 2007, p.1).

Conclusiones.

Es necesario concienciar a la sociedad sobre las personas que padecen síndrome de Down con objeto de brindarles un desarrollo integral que ascienda sus niveles de calidad de vida.

Los conocimientos existentes hoy en día de esta alteración genética están dirigidos a la toma de medidas educativas-preventivas, tales como autonomía, higiene y autocuidado, hábitos, etc. Todos ellos con un fin último, la integración de estos usuarios a su vida familiar, escolar, social y laboral.

Cada vez son mayores los avances en este ámbito de estudio. Medicina, familia y educación se fusionan a través de un trabajo constante y cooperativo para dotar de medios y habilidades a este colectivo. Sin olvidar en ningún caso, la necesidad de estimulación precoz del niño y la niña y la tan importante atención temprana puesto que los mayores logros se obtienen con ella.

Cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje se diseñan para satisfacer las necesidades individuales de los niños, ascienden las oportunidades de aprendizaje de los mismos. Por ello, conocer las principales características así como las nuevas tecnologías y herramientas que pueden favorecer el desarrollo satisfactorio del alumno con síndrome de Down, es la labor determinante del cuerpo de docentes.

Finalizo este artículo con una visión positiva y esperanzadora en manos de diferentes autores.

"La sociedad avanza hacia la meta de lograr que estas personas sean cada día más productivas y felices" (Castro, 2006, p.1).

Yang, Rasmussen, & Friedman (citados por Castro, 2006) enuncian que mientras que en 1929 la esperanza de vida media para personas con síndrome de Down era de 9 años, en 1983 había ya aumentado hasta los 25 años, en 1986 hasta los 47 años, en 1997 era de 49 años y de 56 años en el 2002.

Referencias.

- Pineda Pérez, E. J., & Gutiérrez Baró, E. (2009). Estrategia de intervención educativa sobre la sexualidad en niños con el síndrome de Down. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 25(3), 0-0.
- Pérez Chávez, D. A. (2014). Síndrome de Down. *Revista de Actualización Clínica Investiga*, 45, 2357.
- Machín Verdés, M., Purón Sopena, E., & Castillo Mayedo, J. A. (2009). Reflexiones sobre la intervención temprana en niños con síndrome de Down considerando la familia y la comunidad. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(1), 0-0.
- Cala Hernández, O. (2013). Caracterización del Síndrome de Down en la población pediátrica. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 17(4), 33-43.
- Reyes, A. C. C., Fonseca, Y. M., Arias, M. R., Labrada, E. M., & Gómez, L. C. Abordaje integral en la rehabilitación del síndrome de Down. Revisión bibliográfica.
- Aranguren, K. (2003). Reseña de " Psicopedagogía del niño con síndrome de Down" de Santiago Molina (coordinador). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 211-213.
- Volio, I. C. (2006). El síndrome de Down en el siglo XXI. *Enfermería actual de Costa Rica*, (11).
- Fernández, L., Paz, M., Puente, A., Ferrando, L., & Teresa, M. (2010). Síndrome X frágil: Desarrollo e intervención del lenguaje escrito. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 48(3), 219-231.