

Parte Segunda

Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria

En diversas leyes y normativas se alude directamente al alumnado con n.e.e dándose orientaciones de cómo abordar su educación. Así la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo define el carácter de enseñanza básica de la Educación Secundaria y por lo tanto su carácter comprensivo, ofreciendo al alumnado, por muy diverso que sea, las mismas oportunidades de formación y las mismas experiencias educativas. Se establece la *necesidad de adecuar esta etapa a las características de los alumnos con n.e.e.* Se indica que los alumnos con n.e.e, temporales o permanentes, podrán llegar a alcanzar dentro del sistema educativo los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. En la Ley de la Escuela Pública Vasca se indica que "se procurará la adopción de medidas individuales que compensen minusvalías físicas o psíquicas. Se adoptarán medidas que garanticen la prevención, identificación precoz, evaluación contextualizada y adecuada respuesta a las necesidades educativas especiales". Una de estas medidas se concreta en el Decreto de Desarrollo Curricular de la etapa cuando se dice que "podrán realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales". En la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes se dice que "las Administraciones educativas garantizarán la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora." También se señala la obligatoriedad que tienen dichos centros "de escolarizar a los alumnos a los que hace referencia el punto anterior, de acuerdo con los límites máximos que la Administración determine".

La atención a la diversidad se convierte en esta etapa educativa en un principio prioritario sobre el que organizar la respuesta educativa, tratando el sistema escolar de ajustarse a las características de todos sus alumnos y alumnas para responder a sus necesidades educativas, que en el caso de determinados alumnos con mayores dificultades en su proceso educativo que podrán ser consideradas como necesidades especiales.

Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarias medidas educativas especiales, adaptaciones para acceder al currículo o modificaciones importantes y significativas en el propio currículo, ya que las medidas ordinarias resultan insuficientes para responderle de modo adecuado. Un alumno/a tiene necesidades educativas especiales cuando *presenta una dificultad para aprender mayor que la mayoría de los chicos y chicas de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las posibilidades educativas que la escuela proporciona normalmente* (Warnock, 1981). La causa de dichas dificultades tiene un *origen fundamentalmente interactivo* (Wedell, 1981). Hablar de un origen "interactivo" de las necesidades educativas especiales de un alumno/a quiere decir que éstas son "relativas", esto es, que dependen tanto de las deficiencias propias ("dentro") del niño o niña, como de las deficiencias del entorno ("fuera") en el que el niño o niña se desenvuelve. Por lo tanto, el hecho de que determinadas necesidades educativas se conviertan en especiales depende tanto de la situación personal de un alumno o alumna determinado, de los problemas que presenta, como del contexto educativo en el que está escolarizado.

Desde esta nueva perspectiva lo que interesa es *conocer las necesidades educativas de los alumnos y alumnas para desarrollar las estrategias mas adecuadas y aportarles la ayuda pedagógica* que permita su máximo desarrollo personal y social.

Las n.e.e. se presentan a lo largo de un continuo que va desde las más leves, a las que puede responderse con ligeras modificaciones en el currículo ordinario, a aquellas más graves y que van a precisar de medidas educativas especiales que se van a apartar significativamente del tipo de respuesta que se ofrece a la mayoría del alumnado. La n.e.e., a su vez, pueden tener un carácter más permanente o pueden presentarse de manera transitoria o temporal.

Las necesidades educativas especiales que el alumnado de esta etapa puede presentar van a depender de sus características personales y de las condiciones socioeducativas en las que se desenvuelven. Se pueden agrupar considerando las dificultades predominantes del alumnado, sin que esto implique que el alumnado que presenta un déficit determinado tenga necesariamente las mismas necesidades educativas. ni que las mismas tengan siempre un carácter “especial”. Es más, determinadas necesidades educativas que en un contexto determinado son consideradas como “especiales” en situaciones educativas más adaptadas dejan de serlo.

Para responder al alumnado con n.e.e. será necesario conocer su historia educativa anterior, que estará recogida en las adaptaciones curriculares que haya sido necesario elaborar en la Educación Primaria. La adaptación curricular realizada en el último ciclo de la Educación Primaria junto con la revisión realizada serán un referente importante de cara a realizar la evaluación inicial del alumno para decidir las modificaciones que es preciso realizar en el contexto escolar y en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como cuales son los recursos humanos y materiales que necesitan.

Con el fin de facilitar el estudio y análisis de las diferentes problemáticas, sin que esto suponga encasillar o clasificar al alumnado en función del déficit, se pueden establecer los siguientes grupos:

- Alumnos y alumnas con déficits auditivos, visuales o motrices, sin una problemática intelectual o emocional acusada. Van a necesitar fundamentalmente de medios técnicos, ayudas especiales y sistemas alternativos de comunicación para facilitarles su acceso al currículo ordinario
- Alumnos y alumnas que proceden de un medio sociocultural desfavorecido o pertenecen a una cultura diferente y que presentan dificultades para adaptarse a las tareas de aprendizaje que la escuela propone
- Alumnos y alumnas con dificultades específicas de aprendizaje vinculadas a la adquisición de los contenidos instrumentales de las áreas básicas (lenguaje y matemáticas). Será necesario adoptar medidas de refuerzo educativo introduciendo modificaciones en la secuenciación de los contenidos y en las estrategias metodológicas.

- Alumnos y alumnas con dificultades generalizadas de aprendizaje derivadas de un déficit intelectual y que van a precisar de adaptaciones significativas del currículo a lo largo de toda su escolaridad.
- Alumnos y alumnas con trastornos generalizados de desarrollo o gravemente afectados cuya escolarización se va a desarrollar fundamentalmente en aulas estables.
- Alumnos y alumnas con dificultades emocionales y/o conductuales que suelen generar dificultades de aprendizaje
- Alumnos y alumnas con altas capacidades.

A continuación se describen las características genéricas que presentan determinados alumnos y alumnas , derivadas de distintos tipos de deficits, y que precisan de medidas educativas extraordinarias para poder responder a sus necesidades. Esto no quiere decir que no puedan presentar otro tipo de necesidades (medicas, asistenciales...) sino que vamos a focalizar nuestra atención en los aspectos educativos que son aquellos que nos interesan desde la perspectiva del presente documento.

Se van a considerar de modo muy general y con el objetivo primordial de ofrecer pautas para la actuación educativa, un marco referencial de cómo se manifiestan los deficits en la manera de ser y actuar de estos alumnos en su relación con el entorno, cuales son las n.e.e. genéricas que se derivan de lo anterior y cuales son las pautas de actuación educativa más adecuadas para satisfacerlas en el contexto educativo más normalizado posible.

Los alumnos y alumnas con déficit motriz

Características generales

El alumno o alumna con deficiencia motriz es aquel o aquella que presenta de forma permanente o transitoria una alteración del aparato motor, debida a una anomalía de funcionamiento en algún sistema (osteo-articular, muscular o nervioso), que limita en grado variable alguna de las actividades que pueden hacer los alumnos o alumnas de su misma edad. Según el sistema afectado la deficiencia motriz se va a manifestar con unas características determinadas. Nos vamos a referir a aquellas que se presentan con más frecuencia en la escuela (la parálisis cerebral y las lesiones craneoencefálicas) especificando las características genéricas de los alumno o alumnas que resultan afectados por dichas anomalías.

La Parálisis Cerebral supone una alteración en la postura y en el movimiento producida por una lesión en el cerebro antes de que su desarrollo y crecimiento se hayan completado. Teniendo en cuenta la edad en la que se produce la lesión, las alteraciones que se dan van a afectar de un modo diferente al desarrollo global del niño o la niña. Las consecuencias de la parálisis cerebral a nivel motor van a ser las siguientes:

- Dificultades en mantener el control de la postura, realizar movimientos voluntarios y coordinados y mantener el equilibrio corporal.
- Les resulta difícil o imposible controlar sus movimientos y su postura para realizar actividades de motricidad fina. (escribir, manejar determinados utensilios...)
- Algunas personas con parálisis cerebral son incapaces de lograr la relajación muscular incluso en reposo sufriendo espasmos que dificultan aun más el control voluntario que pudiesen conservar.
- Imposibilidad de regular los movimientos por lo que estos resultan amplios y bruscos
- A nivel ocular se puede dar con frecuencia estrabismo, apareciendo también dificultades en la organización espacial
- Debido a diferentes factores que influyen en el desarrollo correcto de la succión, deglución y masticación no se va a producir el ejercicio suficiente de movimientos gruesos de mandíbula, labios y lengua, y queda afectado el posterior desarrollo de los movimientos finos y precisos necesarios para el habla.
- Presentan alteraciones en el ritmo respiratorio que afectan a la entonación y al ritmo de la palabra, que pueden hacer que la comprensión sea difícil
- Como consecuencia de lo anterior se dan problemas en la articulación de los fonemas con omisiones y sustituciones de los mismos.

Las diversas alteraciones que se producen dan lugar a una gran variabilidad en lo referente al campo de la comunicación y el lenguaje, diferenciándose dos grandes grupos:

- *Los paráliticos cerebrales orales*, que aunque tengan dificultades pueden utilizar el habla para comunicarse
- *Los paráliticos cerebrales no orales*, a los que les resulta imposible utilizar el habla para comunicarse. Además la problemática motriz condiciona, en las primeras fases del desarrollo, la comunicación afectiva entre la niña o el niño y sus familiares o personas que le atienden dado que este tipo de comunicación se establece de modo no-verbal. Las dificultades señaladas producen un retraso en el desarrollo del lenguaje semántico, sintáctico y fonológico, que a su vez inciden en la adquisición del código escrito.

En **las lesiones craneoencefálicas** se dan características diferentes, en función de la zona afectada y del momento en el que se produce la lesión. En el ámbito motor se pueden producir problemas similares a los que se dan en la parálisis cerebral. En el ámbito de la comunicación y del lenguaje, si han resultado afectadas las áreas de elaboración y producción del lenguaje, se producen una serie de alteraciones en la expresión oral (pobreza de vocabulario, frases cortas, trastornos articulatorios, trastornos en la emisión de la voz, dificultad para evocar el nombre de objetos frecuentes, verbos, adjetivos...) y en la comprensión oral comprendiendo sólo frases cortas y familiares. En el lenguaje escrito también se pueden producir alteraciones muy importantes tanto en la lectura como en la escritura (lectura lenta, sin entonación ni ritmo, dificultades en la comprensión más graves que en el lenguaje hablado, errores de ortografía arbitraria...).

En las personas con deficiencia motriz, la ausencia o falta de control de los movimientos va a dificultar el contacto adecuado con la realidad, limitando el propio conocimiento y desarrollo y provocando una falta de interés por el medio. Se puede dar también una dependencia continuada del adulto lo que en muchos casos provoca una actitud de gran pasividad. La actitud de las personas de su entorno condiciona en gran parte su normalización social

Hay otra serie de alteraciones motrices (espina bífida, poliomielitis, lesiones medulares, distrofias musculares progresivas) que por ser menos frecuentes en las escuelas no se van a mencionar

Respuesta educativa

Para definir la respuesta educativa será necesario tener en cuenta las dificultades que manifiestan en su motricidad, en las relaciones interpersonales y en el aprendizaje

En la mayor parte del alumnado con déficit motriz se manifiestan dificultades en la ***movilidad, control postural y/o en la manipulación***. Será necesario observar el nivel de autonomía que el alumno o alumna tiene en sus desplazamientos (camina solo o con ayuda, sube rampas, utiliza silla de ruedas...) y observar también el control postural, control del movimiento de la cabeza, control de movimientos en miembros superiores e

inferiores. El medio en el que el alumno/a se desenvuelve debe ofrecerle las ayudas necesarias y realizar todo tipo de adaptaciones con el fin de proporcionarle el máximo nivel de autonomía. Para facilitarles esta interacción con los objetos habrá que seguir utilizando determinadas ayudas técnicas. Por ejemplo, si nuestra alumna no puede nombrar los objetos, ni puede señalarlos con la mano pero puede realizar movimientos controlados con la cabeza, le podemos colocar los objetos o su representación para que los señale con el cabezal licornio (Varilla que se sujeta en la cabeza saliendo de la zona frontal o del mentón)

La comunicación es otro de los aspectos que puede estar afectado en determinados alumnos/as con deficit motriz. Los alumnos/as que inician la Educación Secundaria Obligatoria pueden haber desarrollado anteriormente un sistema de comunicación alternativo que junto con el conocimiento de la lectoescritura pueden posibilitarle una comunicación aceptable. Los sistemas gráficos son los más utilizados por los alumnos con afectación motora, debido a su dificultad para realizar gestos manuales. Se diferencian por el mayor o menor grado de abstracción de los símbolos que utilizan, permitiendo de ese modo su adaptación al nivel de desarrollo cognitivo de la persona. El profesorado de esta etapa tendrá que usar el sistema de comunicación que utilice el alumno/a con el fin de que se sienta aceptado, comprendido y valorado por los que le rodean, rentabilizando las estrategias de expresión que los alumnos hayan desarrollado y aplicándolas a cualquier situación de aprendizaje.

Para favorecer la interacción con su entorno físico y social será necesario estar atento a sus expresiones faciales, movimientos oculares, sonidos, vocalizaciones, cualquier gesto voluntario, para aprender a darles significado: conseguir y mantener la atención de la persona con la que interactúa, manifestar deseos, necesidades, rechazo, agradecimiento, etc.

Hay que aprovechar el potencial oral de aquellos alumnos y alumnas que emiten palabras, de forma más o menos inteligible, aunque con dificultades en el ritmo, voz o articulación.

Será necesario aprovechar el potencial de los alumnos y alumnas, definidos como orales, para facilitar el aprendizaje de los diferentes contenidos del área de Lenguaje, aunque presenten errores en la articulación, en el ritmo o en la voz.

Para que determinados alumnos y alumnas con una gran incapacidad motora puedan acceder a la lectura, será necesario seguir utilizando determinadas ayudas (atriles, pasapáginas manuales, bucales o de cabeza, scanner para pasar la información de una hoja al ordenador...). Para favorecer el acceso a la escritura de los alumnos y alumnas en los que pueda darse una manipulación manual solo serán necesarias determinadas adaptaciones para asir correctamente el lápiz. Cuando no es posible escribir directamente será necesario recurrir a otro tipo de ayudas (máquinas de escribir normales o electrónicas y el ordenador y sus periféricos, ratones adaptados...). Para el manejo del teclado y del ordenador será necesario realizar determinadas adaptaciones bien sobre el alumno o sobre el propio teclado.

Para definir o adaptar el currículo de los alumnos y alumnas con deficit motriz será necesario conocer su nivel de competencia en:

- Movilidad (desplazamiento, postura, manipulación)
- Comunicación
- Intereses, motivaciones y actitudes
- Necesidades que presenta en las diferentes áreas

Considerando las dificultades que presentan en la manipulación, desplazamiento y comunicación habrá que realizar determinadas adaptaciones en los objetivos, contenidos. y propuestas de trabajo. Las modificaciones a realizar podrán ser:

- Modificar el tiempo previsto para conseguir un objetivo determinado
- Eliminar o introducir determinados objetivos
- Priorizar determinados objetivos y contenidos que se consideren básicos para conseguir otros.
- Ajustar las propuestas educativas a su capacidad de respuesta, proporcionando más tiempo para la realización del trabajo escolar
- Basar el trabajo escolar en los aspectos más funcionales de cada alumno

Para evaluar la competencia curricular de los alumnos o alumnas con deficit motriz será necesario evaluar previamente aspectos relacionados con su movilidad y control postural y su manera de comunicarse. En función de la modalidad expresiva que sean capaces de utilizar habrá que plantear tanto la evaluación como la intervención educativa.

Para evaluar los aspectos comunicativos habrá que considerar tanto su capacidad expresiva como comprensiva. Es necesario conocer cuál es la modalidad expresiva (gestos, expresiones faciales, palabras, emisiones vocálicas , señalizaciones, recorridos visuales, etc.) que utilizan para comunicarse con los demás, para adaptar la evaluación que se realice al tipo de respuesta del alumno o alumna, con el fin de posibilitar la interacción con el profesor o profesora. Así, por ejemplo, si se quiere evaluar la competencia en el reconocimiento de palabras escritas a un alumno que es capaz de utilizar como modalidad expresiva los recorridos visuales, se le pueden presentar separadas varias palabras escritas en cartulinas pidiéndole que detenga su mirada en la palabra requerida.

En el caso de los alumnos/as no orales que utilicen sistemas aumentativos o alternativos será necesario adaptar las pruebas que se utilicen y emplear determinadas ayudas técnicas.

Las evaluaciones y adaptaciones realizadas en la etapa anterior aportan información de cara a facilitar la relación del alumno o alumna con su entorno y para indicarnos las adaptaciones nuevas a realizar en el mobiliario y los materiales didácticos y en la eliminación de barreras arquitectónicas. Para conseguir el máximo nivel de autonomía del alumno o alumna habrá que utilizar los recursos necesarios para optimizar su control postural en las diferentes situaciones que se dan en el aula organizando la clase y los materiales de manera que le resulten accesibles. Habrá que realizar las adaptaciones necesarias para facilitar el desplazamiento, la comunicación, la manipulación y las interacciones de los alumnos y alumnas con deficit motriz

Los alumnos y alumnas con altas capacidades

Características generales

En un sentido amplio se podría hablar de alumnos y alumnas con altas capacidades para referirse a un grupo muy heterogéneo que tienen manifestaciones destacadas o una habilidad potencial en alguna o en varias de las siguientes áreas: habilidad intelectual general, aptitud académica específica en un área, pensamiento productivo o creativo, habilidad de liderazgo, artes visuales o de representación y habilidad psicomotriz. A pesar de que los niños y niñas con altas capacidades presentan tantas diferencias entre sí como el resto de la población se podrían considerar como dos tipos genéricos de alumnado:

- Aquellos que presentan un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades y que aprenden con facilidad en cualquier área. Se caracterizan además por presentar un alto nivel de creatividad, con una gran originalidad en muchas de sus realizaciones, y por un alto grado de motivación y dedicación en las tareas. Se utiliza el término de “superdotación” para referirse a este grupo de alumnos y alumnas.
- Aquellos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas: académica, matemática, verbal, motriz, social, artística, musical, creativa. En este caso se dice que presentan un “talento” determinado en alguna de las áreas anteriores.

Las características más relevantes del primer grupo de alumnos/as serían las siguientes:

- Aprenden con rapidez y muestran gran capacidad para retener y utilizar los conocimientos adquiridos
- Pueden manejar una cantidad de información superior al resto del alumnado y relacionan ideas y conceptos con facilidad
- Presentan un buen dominio del lenguaje tanto en comprensión como en expresión
- Elevada comprensión de ideas abstractas y complejas
- Utilizan un vocabulario muy avanzado para su edad
- Muestran una destreza superior para resolver problemas, utilizando múltiples estrategias para encontrar la solución
- Su rendimiento escolar suele ser bueno, si no existen problemas de motivación, personalidad...
- Son originales en las ideas que expresan y en las actividades que realizan
- Muestran un interés profundo y apasionado por un área de conocimiento y dedican todo su esfuerzo para obtener información sobre ella
- Suelen ser muy curiosos y preguntones
- Son muy perseverantes en aquellas tareas que son de su interés
- Son perfeccionistas y muy críticos tanto con ellos mismos como con los demás
- Suelen mostrar buenas habilidades sociales y es frecuente que desempeñen el papel de líder en la clase

Algunas de las características que presentan los alumnos con talentos específicos, que destacan en un área determinada, serían las siguientes:

- Talento social: Destacan en habilidades de interacción social; ejercen una influencia importante en el funcionamiento del grupo; asumen responsabilidades no esperadas a su edad
- Talento artístico: Demuestran originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artística; manifiestan una habilidad excepcional para las artes plásticas
- Talento académico: Son capaces de aprender a un ritmo muy rápido y obtienen excelentes resultados escolares, lo que hace que se les confunda con los alumnos con “superdotación”; aprenden rápidamente los contenidos escolares que presentan una estructura lógica, pero se encuentran incómodos en situaciones más flexibles y menos estructuradas dado que su capacidad creativa es semejante a la del resto de niños y niñas de su edad.
- Talento verbal: Destacan extraordinariamente en las habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje: capacidad de comprensión, fluidez expresiva, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y escritura, etc.
- Talento matemático: Muestran una habilidad excepcional para el aprendizaje de las matemáticas (sistemas de numeración, operaciones de cálculo, resolución de problemas, etc.) sin que lleguen a sobresalir en el resto de las áreas.
- Talento musical: Presentan una extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música por la que muestran un gran interés, disponiendo de una intensa y muy fina percepción musical; desde muy pequeños pueden reproducir fielmente canciones y melodías y si se les proporciona un teclado son capaces de reproducir una melodía sin aprendizaje previo.
- Talento motriz: Destacan respecto a los de su edad en sus aptitudes físicas (agilidad, coordinación de movimientos...). Sus habilidades especiales pueden apreciarse cuando practican algún deporte o danza

Respuesta educativa

Los alumnos y alumnas con altas capacidades son muy diferentes entre si y por lo tanto precisan de estrategias educativas distintas en función de las características y necesidades educativas que presentan. Sería erróneo pensar que todos los alumnos y alumnas con altas capacidades van a destacar en todas las áreas del currículo y que van a mostrar un alto interés y motivación en todas las tareas que se les propongan.

En la mayoría de los casos los alumnos y alumnas con altas capacidades ya habrán sido detectados durante las etapas anteriores y se habrán adoptado determinado tipo de medidas educativas. Por lo tanto en el proceso de evaluación inicial será necesario recoger información tanto del alumno o alumna (niveles de competencia en las diferentes áreas, intereses, estrategias que utiliza para aprender, relaciones sociales...) como del trabajo desarrollado hasta ese momento.

Para responder al alumnado con altas capacidades se han utilizado diferentes estrategias generales: la aceleración o adelantamiento de niveles educativos, el agrupamiento según capacidades y las adaptaciones curriculares.

Se ha de tratar de utilizar aquellas estrategias que son más integradoras, como las adaptaciones curriculares, con el fin de evitar problemas emocionales o de inadaptación social. Para establecer la estrategia más adecuada en cada caso habrá que valorar no solamente los aspectos cognitivos sino los aspectos socioafectivos, de personalidad, de

madurez... Los elementos curriculares que se pueden adaptar en los alumnos o alumnas con altas capacidades son los mismos que para el resto del alumnado. Así se podrán establecer cambios o ajustes:

- En el qué enseñar: objetivos y contenidos
- En el cómo enseñar: estrategias metodológicas
- En el qué y cómo evaluar

Los objetivos generales que se plantean en el currículo ordinario son válidos para este alumnado dada su formulación en términos de capacidades que se pretende desarrollar a lo largo de una etapa educativa determinada; lo que varía es el grado en que pueden desarrollar dichas capacidades.

Se deben priorizar aquellos objetivos afectivos que capaciten al alumno/a para:

- Desarrollar un concepto positivo de sí mismo (comprensión y aceptación de sentimientos, capacidades y limitaciones, independencia...)
- Desarrollar determinados valores (respeto a los demás, aceptación de diferencias, confianza y aceptación)
- Desarrollar la socialización (respeto y aceptación de los demás, capacidad para confiar en los demás, relaciones positivas con los compañeros...)

Con respecto a los contenidos las medidas que se pueden adoptar son: o bien aumentarlos (ampliación vertical) o bien tratar de profundizar y de establecer relaciones más complejas entre los mismos (ampliación horizontal). Una de las estrategias más útiles para trabajar con estos alumnos es desarrollar los contenidos del programa del grupo con mayor extensión y analizando determinados aspectos con mayor profundidad o relacionándolos con otras áreas del currículo. En algunas ocasiones se pueden trabajar con un alumno o alumna determinados contenidos que responden a sus intereses pero que tienen poca conexión con los contenidos del programa del grupo.

La intervención educativa debe centrarse más en orientar el trabajo de los alumnos y alumnas facilitando la adquisición de estrategias que les permitan “aprender a aprender” que en enseñar directamente los contenidos. Los métodos más apropiados para estos alumnos y alumnas son los que hacen hincapié en el trabajo autónomo, en el dominio de habilidades para aprender a pensar, en la experimentación, en la resolución creativa de problemas, en el dominio progresivo de los métodos propios de cada disciplina, etc. Estos alumnos y alumnas son especialmente aptos para trabajar con programas individualizados del tipo de proyectos y contratos de aprendizaje, estudio independiente, tutoría entre iguales, etc. Junto al desarrollo de proyectos individuales que respondan fundamentalmente a sus intereses individuales se debe proponer la realización de trabajos en cooperación con compañeros de un nivel normal o de un nivel similar al suyo. Aunque la expresión escrita sigue siendo fundamental deben ser estimulados a presentar sus trabajos bajo formatos más divergentes, como construcciones, demostraciones, entrevistas, grabaciones, artículos, representaciones, etc. De esta manera se conseguirá mantener un nivel alto de motivación al mismo tiempo que se potencia la socialización por medio de la relación entre iguales.

Durante esta etapa educativa se puede considerar como medida factible la reducción del periodo de escolarización realizando uno de los ciclos educativos en un curso académico. Para ello será necesario que junto a un desarrollo intelectual muy superior, una alta creatividad y un alto grado de motivación y dedicación en las tareas se de una madurez social y afectiva igualmente superior. Esta medida deberá ir acompañada de una reorganización y adaptación del currículo del ciclo correspondiente, de tal manera que no se produzcan lagunas en los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares. A su vez será necesario eliminar aquellos contenidos que el alumno o alumna ya domina.

La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades exige la actuación conjunta y coordinada de los diferentes profesionales que trabajan en el ciclo en el que el alumno o alumna se encuentra escolarizado. Tanto en los procesos de evaluación como en la definición de su currículo intervendrán junto al tutor, el orientador, los profesores de las áreas correspondientes y el profesorado de apoyo. En el diseño y desarrollo de los proyectos de ampliación curricular que impliquen un trabajo globalizado e interdisciplinar intervendrán el tutor y el profesorado de las áreas correspondientes

Los alumnos y alumnas con retraso mental

Características generales

El retraso mental se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media. La concepción del retraso mental se ha ido modificando durante los últimos años: se ha pasado de entender dicho retraso como algo ligado al propio sujeto que presenta déficits biológicos o intelectuales a enfatizar la importancia del contexto en el que un individuo se desarrolla como elemento explicativo de parte de sus dificultades.

El retraso mental no se considera un rasgo absoluto del individuo, sino una expresión de la interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y el entorno en el que se desarrolla.

Precisamente el resultado de la interacción entre las dificultades orgánicas y las dificultades ambientales nos va a dar una idea del tipo y grado de las necesidades educativas especiales de determinado alumno y/o alumna con retraso mental.

Esta revisión implica la necesidad de valorar las capacidades y el funcionamiento de las personas dentro de su **entorno**, o lo que es lo mismo, valorar el desarrollo de aquellas capacidades que actualmente se consideran necesarias para que cualquier persona se desenvuelva satisfactoriamente a lo largo de su vida, incrementándose así la calidad de la misma. Para ello será necesario incrementar sus competencias funcionales en los siguientes ámbitos: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, desenvolvimiento en la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y tiempo libre y, por último, trabajo.

Esta definición supone de novedoso el que integra tres aspectos que anteriormente se contemplaban aisladamente:

- 1.- La relación con el **periodo de desarrollo**: entendido el desarrollo como la adquisición sucesiva de nuevas formas de conducta cada vez más complejas cualitativa y cuantitativamente, en función de factores orgánicos, físicos y sociales.
- 2.- El **funcionamiento intelectual**: la inteligencia es un concepto esencialmente dinámico y de competencia, es decir producto de la historia interactiva del individuo y funcional respecto a su ambiente.
- 3.- La **conducta adaptativa**: se refiere a la capacidad de cumplir con los criterios para la autonomía personal y el desempeño de las obligaciones y papeles apropiados a la edad. Es decir, es el conjunto de comportamientos socialmente adecuados y eficaces para las tareas y actividades, enmarcadas en un contexto cultural.

Necesidades educativas

El alumnado con retraso mental y dificultades graves de aprendizaje precisa un programa que, teniendo como referente los objetivos generales de la Educación Secundaria, en un contexto generalmente ordinario le permita avanzar en mayores cotas de autonomía personales y en el desarrollo que sea posible de las capacidades a que hacen alusión los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria.

La educación del alumnado con retraso mental hace necesario conformar un currículum que les permita la mejor integración posible, no sólo en el marco escolar, sino también en el ámbito socio-comunitario. Equilibrar los aspectos curriculares ordinarios junto con otros más específicos encaminados hacia tal fin, constituyen la principal responsabilidad del equipo docente.

En la evaluación inicial habrá que tener en cuenta lo siguiente:

- Las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (A.C.I.) que se les haya hecho anteriormente (durante su escolarización en la Etapa Primaria).
- Evaluar de forma sistemática las competencias curriculares remarcando los aspectos más funcionales para cada alumno y alumna.
- La evaluación del contexto nos permitirá descubrir aquellos aspectos facilitadores o aquellos obstáculos significativos para una mejor comprensión de cómo interactúan las variables del ambiente y de la persona en el aprendizaje.

Los objetivos y contenidos deben adecuarse a la *edad cronológica* del alumnado y promover su participación activa en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve teniendo en cuenta que los aprendizajes deben ser significativos y funcionales.

En la mayoría de los casos será necesario trabajar *objetivos referidos a la etapa primaria*, pero con propuestas de trabajo que utilicen estrategias y materiales adaptados a los intereses y necesidades propias de su edad cronológica. En cualquier caso habrá que dar prioridad a aquellos objetivos y contenidos que tengan mayor funcionalidad. Cuando se habla ***de aprendizajes funcionales*** se está haciendo alusión a todos aquellos aprendizajes que son necesarios para actuar con eficacia ante las distintas demandas ambientales comportandose o actuando de acuerdo con patrones de autonomía personal y responsabilidad social esperados para una edad y grupo cultural determinado. (Grossman, 1.983).

También habrá que ***modificar el tiempo previsto*** para alcanzar determinados objetivos e incluso prescindir de ellos, si seguimos el criterio de funcionalidad anteriormente expuesto.

En este periodo 12-16 años, es bastante probable que los alumnos con retraso mental accedan al primer ciclo de la Secundaria Obligatoria con 13-14 años porque el carácter de la Adaptación Curricular Individualizada aplicada, ha aconsejado su permanencia en

primaria durante un año más o haya habido prolongadas ausencias escolares por enfermedades, operaciones u otros motivos.

A medida que va transcurriendo este periodo, cobra mayor relevancia incorporar actividades para el desarrollo de habilidades laborales, habilidades académicas funcionales y habilidades de vida independiente como manejo en el hogar, desenvolvimiento en la comunidad y actividades de ocio y tiempo libre.

Por último, habrá que contemplar la generalización de los aprendizajes a contextos y situaciones diferentes, precisamente porque una de las dificultades de este tipo de alumnado es el de aplicar y generalizar lo aprendido en otros contextos.

Respuesta educativa

Uno de los objetivos fundamentales es conseguir que el alumnado tenga éxito en los aprendizajes que se le proponen con el fin de generar su motivación e implicación activa en el proceso. Estas estrategias, válidas para el alumnado en general, cobran mayor importancia en el caso del alumnado con retraso mental. Para ello será necesario:

- Plantear actividades partiendo de su nivel de competencia.
- Reforzar toda realización positiva por pequeña que sea, aumentando la seguridad del alumno ante las tareas.
- Plantear aprendizajes que le sean útiles en la vida diaria (aprendizaje funcional).
- Darles información de los aciertos y errores a lo largo del proceso de aprendizaje
- Ajustar las expectativas del profesorado y de la familia a las posibilidades detectadas, manteniendo un nivel de exigencia acorde con sus capacidades. Conocer las preferencias, intereses y disposición ante las tareas que se le proponen.
- Aportarles la ayuda necesaria, en función de su estilo de aprendizaje, para que realice una actividad determinada o resuelva una situación que se le plantee.

En la evaluación de las personas con retraso mental es necesario determinar:

- La evaluación sistemática de las competencias conseguidas o en fase de consecución en cada una de las áreas de la secundaria obligatoria.
- Las potencialidades y limitaciones existentes en aspectos psicológicos, emocionales, físicos y de salud.
- Las características de los entornos habituales del sujeto que facilitan o impiden su desarrollo. La evaluación centrada en el alumno y en el contexto nos permite una mayor comprensión de cómo interactúan las variables referidas al ambiente y a la persona.

Su posible integración en el contexto ordinario supone no sólo compartir el espacio físico, sino participar de la forma más activa posible en determinadas actividades, iniciativas, interacciones... Sin embargo, en la mayoría de los casos será necesario introducir contenidos relacionados con la vida independiente y la autonomía personal

referidos a anteriores ciclos, apartándonos significativamente del currículum ordinario y habrá que prever en el centro de secundaria, la existencia de espacios específicos para trabajar estos aspectos por el profesor de apoyo o en estrecha colaboración en el aula ordinaria con el correspondiente profesor de área.

La diversidad de situaciones educativas demanda una diversidad de respuestas en función de las características individuales del alumnado. El mayor o menor grado de participación de este alumnado en el aula ordinaria vendrá determinado por:

- Las características del propio alumnado
- El equipamiento disponible
- La disponibilidad de recursos

La estructura organizativa puede tomar diversas formas:

- Compartir tiempos entre el aula ordinaria y el aula de apoyo.
- Entrar el profesor de apoyo en el aula ordinaria, bien con un programa propio o bien, en colaboración con el profesor.
- Prever tiempos de integración inversa.

El alumnado con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo

Características generales

El alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo, sean o no de tipo autista, presenta deficiencias graves en relación al conocimiento de sí mismos, a la comprensión de los demás y del mundo que les rodea. Tienen una fuerte tendencia al aislamiento y a la evitación del contacto con los demás y puede acompañarse de conductas caracterizadas por ser muy diferentes de las generales o de las socialmente aceptadas como tales.

También manifiestan alteraciones profundas en el área de la Comunicación, tanto verbal como no verbal, hay ausencia de intención comunicativa y alteraciones en la utilización del lenguaje: no lo utilizan o lo hacen de forma inadecuada. Estos trastornos, aunque estén acompañados en la mayor parte de los casos, de una deficiencia mental, presentan necesidades educativas propias.

Su abanico de intereses es muy restringido y presentan comportamientos impulsivos y estereotipias, es decir, pueden repetir incansablemente expresiones, gestos y/o movimientos. Es frecuente también que estén asociados problemas orgánicos como epilepsia, sordera o trastornos graves de la conducta.

El desarrollo cognitivo está marcado por esta problemática específica, siendo una característica de su aprendizaje la dificultad de generalizar y abstraer. La evolución del síndrome autista a lo largo de la infancia es como sigue:

Los problemas de comportamiento tienden a disminuir juntamente con la agitación y la inestabilidad. Estos alumnos, más calmados, adquieren hábitos y los utilizan, pero los comportamientos compulsivos y de ritualización persisten del mismo modo que la resistencia a los cambios, la dependencia de ciertos objetos y los intereses bizarros. El lenguaje, si se presenta progresa y la ecolalia: -repetición verbal de sílabas, palabras o frases- disminuye.

El periodo 12-16 años correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria coincide con el estado puberal y el inicio de la adolescencia.

Algunas características adquieren una importancia particular a esta edad. Se pueden citar por orden de importancia:

- Los problemas para el contacto que mediatiza considerablemente la integración en grupos de trabajo o grupos de ocio y tiempo libre.
- Los problemas de lenguaje y de la comprensión que frenan la autonomía social y la comunicación.
- Las dificultades cognitivas específicas que distorsionan por ejemplo, las nociones de tiempo y sobre todo los conceptos abstractos.

- Las dificultades de adaptación a las situaciones nuevas.
- Las dificultades para comprender el entorno social (los sentimientos, puntos de vista del otro,...) así como expresar sus propios sentimientos y estados emocionales.

En el caso del alumnado autista, todo aquello que no es habitual, cotidiano y repetitivo, no supone en general una fuente de placer y curiosidad, como en el resto de los adolescentes, sino que en muchos casos genera angustia. Por tanto habrá que buscar vías que propicien la interacción progresiva y adecuada con su entorno.

Sin embargo el periodo adolescente, caracterizado por la aparición de la oposición habitual, de intolerancia a la autoridad, también aparece en los autistas de esta edad. A menudo la hiperactividad disminuye para dejar paso a veces, a una especie de apatía, con importantes variaciones de humor. Los problemas de comportamiento son más frecuentes y más difíciles de controlar por el aumento de talla y fuerza física.

La principal complicación en este periodo puede ser la aparición de crisis epilépticas (en el 20-30% de los casos) en sujetos entre 11-14 años que anteriormente no habían manifestado ningún síntoma. Son crisis psicomotoras que sobrevienen preferentemente en aquellos autistas con más retraso intelectual. Esta característica contrasta con el hecho de que la frecuencia de epilepsia tiende a disminuir en niños normales durante la adolescencia. El lenguaje varía poco, las expresiones gestuales y la comunicación no verbal se desarrollan lentamente.

Necesidades educativas especiales

Las necesidades educativas especiales en esta etapa se pueden agrupar en torno a los siguientes ámbitos:

- *La comunicación verbal y no verbal:* Les es difícil establecer una comunicación intencional e interactuar con el medio. Por ese motivo necesitan que se les ofrezcan estrategias comunicativas que les ayuden a comprender el entorno físico y social y que eviten los problemas de comportamiento.
- *la autonomía personal:* Con el fin de lograr el mayor desenvolvimiento posible en su medio cotidiano, necesitan adquirir autocontrol de su propio comportamiento y evitar así problemas de tipo conductual. Afianzando la adquisición de hábitos básicos en la alimentación, aseo y conducta sus acciones se ajustan al medio en el que se desenvuelven incorporando además, tareas relacionadas con el tiempo de ocio y con un futuro puesto de trabajo.
- *El ámbito cognitivo y emocional:* necesitan adquirir estrategias de conocimiento del mundo. Para ello es necesario un ambiente estructurado que ayude a planificar sus acciones y potenciar así, un contacto normalizado con otras personas y con el entorno inmediato, prediciendo

lo que va a ocurrir. En el ámbito cognitivo tienen dificultades graves para generalizar lo aprendido, el pensamiento es concreto y actúa mejor en situaciones inmediatas. Tienen dificultades específicas de percepción, memoria y atención, así como para la imitación y los procesos simbólicos.

- *El tipo de apoyos específicos* necesarios desde la escuela, sea en forma de aula estable, profesor de apoyo u otra medida organizativa en el aula ordinaria, se debe a que:
 - Necesitan una atención individualizada y un ambiente estructurado, así como ayuda y supervisión frecuente para realizar las tareas.
 - También hay que proporcionarles comunicación aumentativa para facilitar la comprensión del entorno.

En síntesis, aunque hay algunos rasgos comunes en las personas vinculadas al autismo, las diferencias individuales son equiparables al resto de la población, por tanto habrá que hacer una cuidadosa evaluación individualizada y multidisciplinar, para determinar :

- La naturaleza del autismo y las características personales del alumno, considerando su estado afectivo, su nivel intelectual y su capacidad de comunicación y socialización.
- El marco de referencia ofrecido por el desarrollo normal y por el currículo ordinario.
- El análisis de los entornos en los que se desenvuelve su vida.
- Las necesidades y deseos de sus familiares y del propio alumno.

Respuesta educativa

El *aula estable* de un centro ordinario, junto con tiempos crecientes de integración, puede ser el núcleo de respuesta educativa porque en ella confluyen alumnos y alumnas que requieren un determinado tipo de recursos y la atención educativa que necesitan.

El *currículo* del alumnado debe elaborarse teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Partiendo del marco de las necesidades educativas especiales del alumnado con autismo, habría que planificar preferentemente la enseñanza y aprendizaje de habilidades de comunicación, estrategias para la comprensión e interacción social, desarrollo de la percepción, imitación, habilidades de autonomía y desenvolvimiento en el entorno y resolución de problemas de la vida cotidiana.
- Se ha de plantear la enseñanza de habilidades que les ayuden a llevar una vida lo más parecida posible a la de las personas sin n.e.e. de la manera más

autónoma y en el medio menos restrictivo, para interactuar con personas de su misma edad cronológica.

- Enseñar habilidades funcionales, es decir, aquellas que se requieren para vivir de forma independiente.

Las situaciones de aprendizaje tienen que estar estructuradas para que puedan comprender y predecir lo que va a ocurrir. Es necesario estructurar altamente los estímulos y las actividades de aprendizaje de manera rutinaria, sin que ello implique necesariamente rigidez.

Es un buen momento para trabajar las interacciones sociales, aunque la adquisición del concepto de relaciones amistosas o sexuales no está exenta de dificultad puesto que la noción de intimidad es difícil de aprehender.

Los nuevos conocimientos sobre el origen de los comportamientos de niños y niñas autistas, sobretudo en el terreno cognitivo, han permitido elaborar métodos educativos específicos. Para ello es necesario tener en cuenta las dificultades que se encuentran en su vida cotidiana:

- La heterogeneidad de las capacidades cognitivas con un déficit de actuaciones en los ámbitos social y verbal pero un buen nivel en otros terrenos como la memoria, el sentido de la orientación y la coordinación visomotriz.
- La imposibilidad para acceder a un lenguaje abstracto y universal.
- La inadaptación a la diversidad de situaciones sociales cambiantes.
- La intolerancia a los cambios en el tiempo y en el espacio.

Los programas escolares se articulan alrededor de grandes principios destinados a facilitar al máximo la comprensión, indispensable para que se dé el aprendizaje. Uno de ellos es la utilización de sistemas alternativos de comunicación verbal. Por ejemplo:

- La utilización de *gestos*
- Las *ayudas visuales*, cuyas imágenes designan un objeto, una persona o una tarea y aprovechan en muchos casos, la excelente memoria visual y son mucho más significativas que las palabras.
- La utilización de *objetos* concretos.

La previsión de la seguridad y la estabilidad en el tiempo y el espacio hay que asegurarlas a través de una estructura precisa en la secuenciación de las unidades a trabajar.

El alumnado con n.e.e. relacionadas con el medio social y familiar desfavorecido

Características generales

Las n.e.e de este de este alumnado vienen determinadas en primer lugar por el hecho de pertenecer a una cultura distinta no dominante (refugiados económicos, la pertenencia a grupos étnicos diferentes) y por otro lado, aun perteneciendo a la cultura dominante, provienen de medios marginales con una cultura propia que ha desarrollado valores, costumbres y pautas de interacción social alejadas de los valores culturales predominantes en el medio escolar.

Estas posibles dificultades no están solamente en el sujeto, sino sobre todo en la interacción sujeto-entorno. En la medida en que un centro educativo sea sensible en la recogida de la diversidad de culturas, estilos, hábitos, intereses y la libre expresión de los mismos, así como una programación adaptada del aula, estas necesidades dejarán de ser especiales, para convertirse en necesidades educativas.

Por otro lado, determinadas problemáticas sociales provocan dificultades o interfieren en el desarrollo personal de algunos alumnos y alumnas: es el caso de las secuelas psicológicas que las situaciones de abandono físico o psicológico, maltrato físico o psicológico, abusos sexuales, drogadicción...que a veces se mantienen o persisten durante la secundaria y distorsionan poderosamente el rendimiento escolar. El centro escolar debe ser sensible a estos problemas y poner los medios para su adecuada canalización, contactando y estableciendo estrecha colaboración con otros servicios socio-comunitarios: sanitarios, planificación familiar, asistentes sociales, monitores de tiempo libre... para garantizar su bienestar, estableciendo una división clara de las tareas y una buena coordinación entre las entidades. En algunos casos se pueden encontrar las siguientes características:

- Enfermedades de origen psicosomático
- Problemas de aprendizaje
- Falta de autoestima
- Escasa capacidad y habilidad ante situaciones conflictivas
- Inmadurez socio-emocional (excesivamente infantil o excesivamente adulto)
- Relaciones sociales escasas o conflictivas

Los problemas de este tipo de alumnado, víctimas de una situación familiar y social, revisten la forma de rabia y hostilidad a la autoridad, que se pueden traducir en algunos casos en conductas agresivas. Las dificultades en el rendimiento escolar son frecuentes, pero lo que más preocupa son los desafíos a la autoridad, las contestaciones altisonantes o incluso, el enfrentamiento físico con el profesorado.

El papel de la escuela ante este tipo de situaciones requiere:

- En primer lugar evitar que se repitan las agresiones e interrumpir el proceso de cronificación del problema.
- Disponer de información detallada en cuanto a los problemas concretos y criterios de actuación, haciendo una valoración del riesgo y poniendo en marcha los mecanismos de actuación más apropiados en cada caso.
- Tener siempre presente la necesaria sutileza en nuestra relación con el alumno, sin interrogatorios innecesarios y respetando al máximo, el criterio de confidencialidad.

Es fundamental tener un conocimiento previo del entorno social y familiar del alumnado de esta edad, para comprender y conocer la problemática socio-laboral del lugar donde está ubicado el centro educativo. Así mismo es necesario valorar al alumno como individuo y como miembro del aula.

Necesidades educativas especiales

Las dificultades más frecuentes que los alumnos y alumnas en situación de desventaja socioeconómica y cultural presentan son:

- Incomprensión de las normas y de los objetivos educativos: La capacidad para controlar niveles de autocontrol y demorar la satisfacción de necesidades, no coinciden con los hábitos y normas que el alumnado ha aprendido en su familia. Por otra parte, el que está acostumbrado a un aprendizaje manipulativo y concreto, no comprende para qué sirven los contenidos que se transmiten, más complejos y abstractos, por tanto nada significativos.
- Inquietud, necesidad de moverse y cambiar de actividad ante las dificultades de comprender el lenguaje académico, aprendizaje que no ha sido alentado por su familia en la mayoría de las ocasiones.
- Dificultad en los procesos de abstracción, cuyos contenidos no parecen guardar relación clara con su campo de conocimiento.
- Falta de motivación de logro y baja autoestima: al no haber desarrollado una confianza básica en su propia capacidad para modificar los resultados ni la motivación necesaria para el aprendizaje escolar.
- Carencia de los hábitos y esquemas de conocimiento previos para enfrentarse a los problemas escolares porque éstos se han desarrollado en otra dirección, dificultándole la adaptación y provocando absentismo escolar.

Respuesta educativa

En la evaluación inicial de este tipo de alumnado adquiere verdadera importancia la evaluación del contexto donde se incluyen aspectos como:

- Usos, costumbres y pautas de interacción del grupo étnico o social al que pertenecen
- Qué capacidades o aspectos se desarrollan principalmente en ese entorno
- Cuáles son sus intereses
- Cómo interaccionan con el profesorado y con el alumnado
- Cuáles son sus necesidades
- Modelos de identificación

La práctica común sugiere que los alumnos y alumnas pertenecientes a etnias y culturas distintas rinden más cuando:

- El profesorado respeta el bagaje cultural y lingüístico y les muestran este aprecio de forma personal
- El currículum que estimula a contar con sus experiencias de partida, a trabajar con ellas, al mismo tiempo que se les expone a experiencias y a modos de pensamiento más propiamente escolares, es el que más garantía de éxito tiene.
- Las bases, expectativas y formas de actuar propias de la “cultura del centro” se les presenta de forma muy explícita y concreta.

Es importante partir de sus experiencias y sus puntos fuertes, de las capacidades más desarrolladas para, a partir de ellas, poder llegar a otras.

Es necesario hacer ver los objetivos a corto plazo, que los aprendizajes tengan un significado cercano a ellos. Por ello habrá que ser flexible en la selección y secuenciación de los contenidos, a partir de los datos que nos proporciona la observación de sus estilos de aprendizaje, sus necesidades e intereses.

El aprendizaje de contenidos procedimentales, el enseñar a pensar, enfrentarse a situaciones, resolver problemas... son aprendizajes básicos y prioritarios en este tipo de alumnado.

Los aprendizajes actitudinales, el de hábitos, normas y valores que la escuela propone como exigencias previas, además de reflexionar sobre ellos y plantearse si son los más adecuados, es necesario planificarlos y graduarlos en función de la dificultad. Por otra parte, insistir en que el respeto del bagaje cultural y lingüístico que los alumnos aportan es fundamental.

Lo ideal es contar con un rico repertorio de estrategias educativas, ya que parece demostrado que los alumnos con desventajas escolares rinden más cuando se les da una enseñanza rica y novedosa y el profesorado puede ir alternando diferentes aplicaciones

didácticas según su eficacia, en el camino de ir consiguiendo las capacidades de la Secundaria Obligatoria.

Una de estas estrategias consiste alternar métodos de individualización con el trabajo cooperativo para ir resolviendo los problemas académicos. Es una manera de fomentar la autoestima y un mayor interés por la escolaridad, consiguiéndose los mejores logros cognitivos: aprendizajes más significativos y estructuras mentales más flexibles.

Es bastante probable que estos alumnos tengan algún tipo de adaptación curricular referida a la etapa primaria porque algunos de los objetivos de la misma no hayan sido alcanzados. Así mismo habrá que pensar en adaptar determinados contenidos de aquellas áreas más academicistas en la Secundaria Obligatoria.

En determinadas circunstancias será necesario que algunos aprendizajes se realicen en el aula de apoyo. En otros casos habrá que tomar otras fórmulas organizativas como la creación de grupos flexibles reunidos para la realización de una actividad concreta en unos tiempos limitados.

Además de la respuesta propiamente escolar, en algunos casos y por las problemáticas señaladas al principio, será necesario establecer cauces de coordinación con otros servicios, ya sean sociales, sanitarios, de tiempo libre... en función del problema específico del que se trate.

Los alumnos y alumnas con déficit visual

Características generales

En función de la gravedad del déficit visual se pueden establecer dos grandes grupos: niños/as con ceguera que por carecer del sentido de la visión se van a tener que relacionar con su entorno a través de los otros sentidos y niños/as de baja visión que presentan deficiencias visuales graves pero que con una estimulación visual adecuada logran desarrollar una visión funcional. La ceguera se caracterizaría por la ausencia total de visión o por la percepción sólo de luz

Se denominan personas de baja visión aquellas cuya capacidad visual les permite cuando menos percibir masas, colores y formas, limitación para ver de lejos, aunque con posibilidad para discriminar e identificar objetos y materiales situados en el medio próximo, a unos centímetros y cuando más a unos pocos metros. Ese resto visual permitiría por ejemplo la lectura de grandes carteles pero no una lectura en tinta normal. El espectro que recoge la baja visión es muy amplio y por lo tanto las necesidades derivadas de él también lo son.

Desde un punto de vista educativo consideraremos ciego a aquel alumno o alumna que a nivel de lectura y escritura precisa utilizar el sistema Braille y que para acceder a los diferentes niveles de conocimiento lo hace fundamentalmente a través de experiencias táctiles. Será deficiente visual grave o de baja visión, aquel alumno o alumna que escolarmente no necesita utilizar el sistema Braille pero que precisa para la lectura en tinta de recursos materiales, ayudas ópticas, electrónicas..., así como para adquirir y desarrollar determinadas habilidades y destrezas específicas que le permitan seguir el currículo ordinario.

Como es evidente, la falta de visión incide sobre el desarrollo psicosocial debido a las dificultades que supone carecer de un sentido tan importante para el conocimiento del mundo exterior; la estimulación, sino recibe ayudas, queda limitada a su capacidad para explorar aquello que puede abarcar en el espacio circundante, tocar, y para controlar el entorno que le rodea y relacionarse con él debe utilizar la identificación de sonidos. Estas limitaciones tan importantes, no solo en la cantidad de información que reciben sino en la forma que lo hacen, han de ser tenidas en cuenta en la intervención educativa que tratará de complementar y organizar la información que de modo fragmentado recibe la persona a través del tacto y del oído.

Estas condiciones necesarias para relacionarse con su entorno han podido provocar en algunas ocasiones una gran pasividad por falta de estimulación (los estímulos que son visuales no resultan tales, luego no provocan respuesta). Esta necesidad debe ser “compensada” por el profesorado presentado estímulos que pueda percibir con su capacidad motriz, espacial y ayudándoles en la representación mental de los objetos y del espacio que les rodea. Es muy importante que los educadores y educadoras den informaciones verbales que acompañen sus experiencias sensoriales, explicándoles qué y cómo es lo que están viendo o tocando y tratando de convertir los estímulos visuales en auditivos que les permitan hacerse una idea global y a la vez rica en detalles

Una fuente de información importante para el profesorado puede ser la observación de la forma de relacionarse entre compañeros/as, si el alumno/a deficiente visual ha sido parte del grupo/aula durante toda o una parte de la escolarización.

Por otra parte, cuando el alumno/a sea nuevo en el grupo las conductas del profesorado, debidamente asesorado, servirán de modelaje para las relaciones entre iguales. Esto es de gran importancia puesto que se admite que las necesidades son interactivas y el contexto puede ayudar a aumentarlas o minimizarlas.

En los alumnos y alumnas con deficiencias visuales, especialmente si mantienen un resto visual, puede manifestarse una tendencia a la dispersión y a la hiperactividad. Debido a sus dificultades de percepción les resulta difícil otorgar significado a lo que ven, encontrándose cosas que no les dicen nada, es difícil llegar a interesarse por algo de lo que sólo se tiene una información fragmentada, y ante esta situación se pueden dispersar e ir de una cosa a otra buscando algo que les motive. Cuanto más haya desarrollado la capacidad de interpretar desde lo que puede percibir, menos se presentará este tipo de conducta.

Es posible que en las edades que abarca esta etapa educativa, los niños/as y jóvenes con deficiencias visuales importantes, mantengan un nivel de dependencia de las personas adultas significativamente superior al del resto de sus compañeros/as. Esta situación será debida por una parte a la necesidad real que tienen de que otras personas les muestren lo que no pueden ver y les enseñen a conocerlo, interpretarlo e integrarlo en una categoría superior, pero por otra parte la cantidad de ayuda que necesiten estará ligada a la actitud, al tipo de ayuda, que las personas adultas le hayan facilitado durante su desarrollo. Así cuantas más veces haya sido sustituido en la realización de las tareas mayor será su nivel de dependencia, si la actitud ha sido de ayuda pero no se han hecho las cosas por el o ella mayor será el nivel de autonomía logrado. Es posible que en el primer ciclo aún se observen conductas dependientes importantes.

A esta edad las personas ciegas y de baja visión tienen tanto deseo de conocer y aprender como el resto de sus compañeros/as, será preciso que todo el entorno conozca y utilice los referentes necesarios para favorecerle el acceso a la misma información aunque la forma de hacerlo sea acorde con sus posibilidades de percepción.

Necesidades educativas especiales

Desde el punto de vista educativo las necesidades están ligadas a la gravedad del déficit visual, a la existencia o no de restos visuales y la funcionalidad de los mismos para el aprendizaje y desenvolvimiento social.

Cuando un alumno/a haya sido valorado desde el punto de vista funcional como ciego el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura se habrá realizado a través del sistema Braille.

La decisión tomada respecto al alumnado con baja visión ha podido ser variada (tinta, braille) y habrá dependido de la valoración realizada por los asesores respecto a la funcionalidad de su visión. En alumnado de estas características nos encontraremos con que algunos realizarán tareas visuales gruesas aunque con dificultad, pero les será

imposible acceder a los detalles. Otros podrán realizar tareas visuales aunque con inexactitudes y requerirán adecuación de tiempo, utilización de ayudas y a veces modificaciones en las tareas. Un tercer grupo podrá realizar actividades visuales similares a sus compañeros/as de visión normal con el empleo de ayudas e iluminación adecuadas.

En líneas generales se puede decir que las personas de baja visión tendrán dificultades para percibir aspectos visuales relacionados con: los rasgos desproporcionados en el espacio, las representaciones tridimensionales, las formas compuestas, la profundidad, el movimiento, los objetos o materiales situados sobre fondos similares, los objetos con poca luz, los detalles distintivos en las formas y dentro de las figuras.

Las necesidades especiales de las personas con ceguera y baja visión van a requerir respuestas educativas por una parte, ligadas a la forma diferente para acceder al curriculum ordinario y por otra, ligadas al entrenamiento y desarrollo continuo de destrezas y habilidades de desenvolvimiento en el medio guiados por sentidos alternativos a la visión (un curriculum específico añadido).

Las siguientes aclaraciones responden a algunas de las preguntas más comunes que se plantea el profesorado que tiene en su clase a un niño/a con deficiencia visual.

- Puede que el niño/a no lleve gafas porque éstas no siempre corrigen o mejoran una deficiencia visual. Los errores de refracción pueden paliarse utilizando lentes correctoras, pero, dada la deficiencia visual que sufren estos niños, es frecuente que la corrección no permita alcanzar el nivel de visión normal. Por otro lado, algunas gafas simplemente llevan cristales oscuros para que el niño fotofóbico pueda ver con más facilidad.
- Mantener un libro cerca de los ojos no daña la vista, y para algunos niños puede que sea la única forma de enfocar los caracteres impresos. Llevar gafas o lentes de contacto no cansa la vista.
- La vista no es algo que se "conserva" por no utilizarla o forzarla, luego siempre hay que alentar al niño a que haga uso de ella. La excesiva utilización de los ojos para trabajar de cerca no causa miopía.
- La luz tenue no daña la vista. Un niño puede sentirse más cómodo con una iluminación menos intensa, como por ejemplo en los casos de albinismo.
- La pérdida de visión en uno de los ojos no significa que se pierda la vista en un 50%. A pesar de haber pérdida de visión en el ojo afectado y una pérdida general de la llamada percepción profunda, no debe interpretarse como una pérdida de la mitad del sistema visual.
- Menos del 10% de la población registrada como "ciega" sufre de ceguera total. Muchos tienen una visión residual que todavía les es de cierta utilidad y otros son capaces de percibir la luz.

- Tener una deficiencia visual no quiere decir que los demás sentidos, como por ejemplo el oído o el tacto, estén muy desarrollados, lo que sí provoca es una utilización determinada de los mismos que se enseña y se aprende.

Respuesta educativa.

Curriculum: características específicas y tipo de adaptaciones

La evaluación de la agudeza y el campo visual será realizada por un oftalmólogo o persona cualificada que informará sobre la necesidad de ayudas técnicas visuales, grados de intensidad lumínica, inconveniencia de determinadas actividades físicas...

La valoración de la visión funcional la llevará a cabo un asesor cualificado en deficiencia visual del Centro de Recursos para Invidentes (CRI). Recogerá en coordinación con el Equipo Multiprofesional de la zona así como con el centro educativo, aspectos sobre desarrollo social, cognitivo e intelectual y participará en las adaptaciones y valorará las áreas de aprendizaje adicionales (movilidad, actividades de la vida diaria y autoayuda...):

- Habilidades ligadas a la orientación y reconocimiento del espacio (saber dónde se encuentra, reconocer los lugares y orientarse en los mismos) cada vez en espacios más amplios y en función de una autonomía creciente ligadas al desplazamiento (caminar, moverse por un espacio conocido y desconocido) seguimiento de las necesidades ligadas a la motricidad (desarrollar el equilibrio, la seguridad en el movimiento, la coordinación motriz, el control postural...)
- Seguimiento de las adquisiciones ligadas a la autonomía en la vida cotidiana (higiene personal, alimentación, desplazamientos autónomos en diferentes contextos)
- Seguimiento de las adquisiciones ligadas a la comunicación (acompañar correctamente el mensaje oral, gesticular de forma adecuada a la situación, mirar al que habla...)

También realizará el seguimiento de las recomendaciones médicas sobre la utilización de ayudas técnicas.

En los alumnos y alumnas con deficiencias visuales es necesario contemplar una serie de objetivos y contenidos específicos para dar respuesta a las necesidades educativas que plantean. El curriculum específico para el alumnado de estas características se puede agrupar en tres bloques:

a) Orientación, movilidad y habilidades de la vida diaria

- Conseguir que el alumno o alumna se desplace de modo autónomo dentro de entornos cada vez más amplios y habituales. Para ello será necesaria la intervención de personal especializado cuyo trabajo se desarrollará en dos etapas: continuación del adiestramiento del niño en orientación y movilidad en espacios cerrados, desplazamiento por el entorno cotidiano y manejo del bastón

- Conseguir cada vez mayores niveles de autonomía de organización y orden
- Profundización en el desarrollo de habilidades sociales y para las relaciones interpersonales, pautas de actuación: levantar los ojos y la cabeza cuando alguien le habla, dirigir la cara en dirección a su interlocutor...

b) Entrenamiento visual

- Mejorar su capacidad visual creando y actualizando experiencias visuales y ayudando al alumno o alumna a que las almacene en su memoria. Dar claves de interpretación para deducir a partir de lo que pueden percibir requiere una enseñanza continua ya que los estímulos no son siempre los mismos.

c) Aprendizaje de técnicas y manejo de material específico

- Entrenar al alumno o alumna ambliope, según su nivel visual, en el manejo de diversos aparatos ópticos con el fin de aprovechar al máximo el resto visual del que dispone y hacerlo funcional.
- Desarrollo de la lectura comprensiva y la escritura en el sistema Braille, cuando éste sea necesario o en lectura en tinta con caracteres aumentados y/o con utilización de aparatos ópticos

d) Medios de acceso al currículo ordinario

Las adaptaciones curriculares van a estar ligadas en muchos casos a las modificaciones necesarias para que el alumnado ciego o de baja visión pueda acceder al curriculum ordinario utilizando medios adecuados a sus necesidades. La estrategia fundamental a utilizar será la realización de las adaptaciones necesarias en los materiales del aula con objeto de que puedan acceder a la misma información que el resto de sus compañeros/as de visión normal. Para ello habrá de ser entrenado para:

- Dominar determinadas técnicas (reconocimiento de los mapas en relieve, utilización de material tiflotécnico que convierte los estímulos visuales en táctiles, libro hablado que le permita escuchar en lugar de leer,...).
- Actualización en la utilización de los recursos nuevos disponibles (ordenadores adaptados: con voz, con caracteres aumentados, etc.)

Será necesario por lo tanto, realizar adaptaciones en los materiales y recursos didácticos (estímulos ampliados, táctiles, auditivos...) y en las estrategias de enseñanza del profesorado según las necesidades de aprendizaje del alumno/a concreto (conversión de estímulos), en algunos casos se utilizarán sistemas alternativos de lectura y escritura, Braille, así como materiales en relieve, etc para permitir que accedan a la misma información que el resto de sus compañeros de visión normal. Para todo ello el profesorado será asesorado por los profesionales del CRI, que además serán los encargados de la conversión del material curricular programado, que el profesorado les facilitará con tiempo suficiente así como de la atención directa al alumnado cuando se considere necesario.

El profesorado, con el asesoramiento preciso, habrá de tener en cuenta a la hora de organizar el aula una serie de factores como son:

- Iluminación natural y artificial
- Determinación de la ubicación del alumno o alumna en el aula
- Disposición de los objetos
- Señalizaciones visuales a su alcance

A la hora de los aprendizajes puede requerir bastante ayuda por presentar dificultades de diversos tipos:

- No es capaz de recorrer las líneas del texto con la vista.
- No consigue ver la palabra completa debido a problemas en su campo visual. Ve como si mirase por un tubo
- El tamaño de los caracteres o su contraste sobre el papel no son los adecuados.
- Alguno de los factores ambientales, como por ejemplo la iluminación, no es el más adecuado.
- La ayuda técnica visual que utiliza le causa restricciones en su campo visual, reduciéndose el número de letras que puede ver.

El ritmo de lectura del niño/a con deficiencia visual es, ee casi siempre, mucho más lento que el de sus compañeros con visión normal debido a los problemas que conlleva el procesamiento de una información percibida bien sea de forma visual pero con dificultad o de forma táctil (leer de un golpe de vista sólo dos o tres caracteres o palabra a palabra -cuando son muy cortas- lentifica el proceso considerablemente e impide normalmente la anticipación)

Es fundamental que la persona de baja visión desarrolle una buena técnica de escritura a partir de diversas habilidades preparatorias, y que cualquier defecto de estilo se analice y se corrija. El niño con deficiencia visual necesita muchas más horas de práctica para conseguir un movimiento fluido, y debe recurrirse a la enseñanza individualizada para consolidar una buena técnica en la formación de las letras. El esfuerzo que se les haya dedicado a estas habilidades en Primaria, determinará las necesidades en esta etapa. El niño con deficiencia visual, más que cualquier otro niño, necesita desarrollar una caligrafía clara fácilmente legible por los demás y sobre todo por él mismo, el criterio de evaluación de la misma debe ser la funcionalidad y no la estética .

Para la lectura, en ocasiones, basta con ampliar los caracteres impresos para que las condiciones visuales mejoren sensiblemente. Esto puede conseguirse bien mediante algún tipo de ayuda técnica visual, bien simplemente utilizando una fotocopia ampliada del texto hasta lo que sea necesario.

Deben considerarse también, con mucha atención tanto la calidad de los caracteres impresos como, a veces, su cantidad. La calidad viene determinada por el tamaño y el color de los caracteres, así como por su contraste sobre el papel.

Los marca-páginas y las reglas que se utilizan para seguir las líneas de un texto pueden ser aún necesarios o de gran ayuda para los niños que tienen dificultades para enfocar una palabra o una línea determinadas. Una persona con deficiencia visual tardará siempre bastante más que otra con vista normal en leer o escribir un texto de idéntica

longitud. Quizá sea éste, el de la velocidad, el rasgo que, a nivel académico, mejor distinga a un alumno con deficiencia visual de otro con vista normal

Muchos de los niños/as con deficiencia visual utilizan algún tipo de ayuda que les permite ampliar el objeto. Puede tratarse de gafas con un accesorio de lentes telescópicas, telescopios portátiles, binoculares, lupas fijas o portátiles, lupas con luz incorporada, circuitos cerrados de televisión, ...

Cuando la comprensión lectora sea escasa, debe valorarse si la causa no es una mala o lenta descodificación del signo sino un conocimiento insuficiente del "mundo" (por falta de estimulación por ejemplo); por lo tanto a un no saber lo que significa la palabra en un contexto determinado.

El alumnado con deficiencia visual grave (baja visión o ceguera) y sin ningún déficit asociado requerirá para atender a sus necesidades, como ya se ha descrito, un tipo de adaptación curricular individual que afectará sobre todo a los medios o recursos de acceso al curriculum ordinario.

Excepto cuando así se valore y para el desarrollo de determinadas habilidades del curriculum específico, el espacio donde se desarrollará el proceso de enseñanza/aprendizaje será el del aula ordinaria.

En la elaboración de la programación/es de aula se contemplarán las modificaciones a las que las adaptaciones necesarias para el alumno/a deficiente visual obligue (por ejemplo: tiempos de respuesta diferente en algunas actividades de un alumno/a obligan a actividades complementarias para el resto o a reducir la tarea -evitando lo accesorio- a realizar por el alumno/a en el aula... ; presentación del material por medio de recursos complementarios visuales y auditivos -en grupo o individualmente-, etc.)

Para la elaboración de la adaptación el profesorado puede contar con el asesoramiento externo de los equipos de apoyo (EMP y CRI), así como conocer la historia académica y educativa anterior del alumno/a recogida en los documentos existentes y si es posible, transmitida por el profesorado en contacto con él o ella a lo largo de la escolarización.

El profesorado itinerante del CRI se encargará de la adecuación de los materiales didácticos que el profesorado del centro le anticipe, así como del asesoramiento al mismo para la adaptación de espacios, actividades, pautas para las relaciones interpersonales, etc. del aula. Cuando el desarrollo del curriculum específico no pueda ser incorporado en las actividades ordinarias del aula, el CRI se encargará del mismo en atención directa con el alumno/a.

El profesorado de apoyo del centro puede hacer la función de organizar la coordinación entre los profesionales. Es función del tutor/a garantizar que la información y la toma de decisiones respecto a las necesidades del alumno/a llegue a todo el profesorado que está en contacto con el mismo alumno/a.

La valoración del proceso se realizará de forma coordinada entre todos los profesionales que intervienen en la elaboración y puesta en práctica de la adaptación curricular.

Los alumnos y alumnas con déficit auditivo

Características generales

Se puede definir a la persona con *sordera* como aquella cuya audición no es funcional para la vida ordinaria y por lo tanto no le posibilita la adquisición de un lenguaje oral de forma espontánea, sino que este debe ser enseñado-aprendido con técnicas especializadas. Es un grupo de alumnos/as muy heterogéneo que precisa de abordajes educativos diferenciados, no solo por el tipo y grado de déficit auditivo que presentan sino por como está incidiendo dicho déficit en su proceso escolar, en sus relaciones sociales, en su desarrollo personal... Son varios los factores que determinan esta heterogeneidad:

- La edad de comienzo de la sordera*
- El grado de pérdida auditiva*
- Las causas que la provocan*
- Los factores educativos y comunicativos*

La pérdida auditiva se evalúa teniendo en cuenta dos variables: la *intensidad* que se mide en decibelios y la *frecuencia* que se refiere a la velocidad de vibración de las ondas sonoras y que se mide en hercios. La intensidad de la pérdida auditiva es lo que más influye en el desarrollo de los niños sordos tanto a nivel lingüístico como cognitivo, social y educativo. No obstante, a la hora de evaluar, hay que tener en cuenta no sólo la cantidad de pérdida auditiva sino la calidad y funcionalidad de los restos de audición, es decir, el grado de optimización de los mismos.

El momento en que se produce la pérdida auditiva tiene una repercusión tan importante sobre el desarrollo infantil como la anterior variable. Cuanta más edad tuviese el niño/a más experiencia habrá tenido con el lenguaje y por lo tanto su evolución lingüística resultará más favorable. Los niños/as sordos prelocutivos, en los que la pérdida auditiva se produce antes de la adquisición del lenguaje, tienen que aprender un lenguaje oral sin experiencia de sonido. Este aprendizaje es un proceso muy largo y aunque logren hablar y leer los labios del comunicante, la información que van a recibir por vía oral es siempre cuantitativa y cualitativamente muy limitada y el esfuerzo requerido para lograrla muy grande y continuado (a la persona oyente le llega la información por vía auditiva aunque no preste atención intencionadamente)

Las *causas que han producido la sordera* pueden ser hereditarias o adquiridas y pueden estar asociadas con otras lesiones o problemas. Pueden haber sido producidas por anoxia (falta de oxigenación durante el parto), incompatibilidad de RH, rubeola, meningitis...

Existen *otra serie de variables* que habrán tenido una gran influencia en el desarrollo de los niños/as sordos. Una de ellas es la actitud y las reacciones que tuvieron padres-madres oyentes ante la sordera de su hijo/a. Esta habrá estado relacionada con la ayuda recibida para aceptar la sordera y asumirla evitando así las consecuencias no deseables al utilizar diferentes recursos comunicativos y controlar actitudes que limitan el desarrollo de la autonomía personal del hijo/a sordo. Cuando el alumno/a procede de

una familia sorda, la aceptación no habrá supuesto ningún problema y además habrá adquirido una lengua de comunicación desde su nacimiento. El alumnado perteneciente a este último grupo habrá desarrollado también un cierto nivel en lengua oral puesto que la situación habitual es que haya necesitado hacerlo ya que la mayoría de los oyentes desconocen la lengua de signos.

Además de la sordera, es preciso mencionar a aquellos alumno/as que padecen *hipoacusia* es decir que tienen restos auditivos y que han debido ser desarrollados, se les ha enseñado a oír, la variación en éste tipo de población es también enorme y no sólo por la cantidad de pérdida auditiva. Dentro de la población de estas características habrá muchas personas que puedan conseguir una comunicación oral casi normalizada y otras cuyas dificultades van a ser parecidas funcionalmente a las de las personas con sordera profunda. La persona hipoacúsica suele tener dificultades para oír unos tonos determinados por lo que la información que recibe es entrecortada, le pueden faltar determinadas sílabas a las palabras por ejemplo y debe ser enseñada a descifrar el significado a partir de significantes incompletos o con sonidos distorsionados. Dependiendo de la utilización que pueda hacer de los restos auditivos que conserva, estas personas podrían comenzar su proceso de bilingüismo por la lengua de signos o por una lengua oral.

En las edades que abarca la E.S.O., el espíritu de grupo, la necesidad de identificación con los iguales, puede hacer recomendable que se enfatice y favorezca la relación entre personas sordas dentro de los centros educativos (la comunicación entre ellos es más fluida ya que el código que utilizan no es un obstáculo -en muchas ocasiones el lenguaje oral lo és-)

Necesidades educativas especiales

Las personas con sordera tienen entre si las mismas diferencias en cuanto a inteligencia que los oyentes, atravesando por los diferentes estadios descritos por Piaget, aunque manifestando cierto desfase temporal que se acentúa en el caso de las operaciones formales que implican un pensamiento hipotético-deductivo, no alcanzando en ocasiones este estadio. Tienen un pensamiento más concreto vinculado a la percepción directa y con poca capacidad de abstracción, como consecuencia tal vez, de un sistema educativo que prima y ha primado la lengua oral (su lenguaje natural, el que adquieren, es visual). Será preciso cuando los contenidos de las áreas tengan un cierto nivel de abstracción, explicárselo de forma individualizada y apoyando las explicaciones teóricas y verbales en demostraciones, esquemas, etc.

La importancia que tiene el lenguaje, cualquiera que sea, en la autorregulación y planificación de la conducta hace que los alumnos y alumnas sordas, crecidos en un ambiente oralista, manifiesten dificultades y retrasos en este aspecto. Para adquirir conocimientos es necesario recibir información y aprender a elaborarla de modo adecuado. Los problemas en la comunicación oral y en la escrita que presentan los alumnos y alumnas con sordera hacen que el acceso a la información se limite considerablemente por lo que se produce un enlentecimiento en los procesos de aprendizaje.

Las relaciones sociales y afectivas de las personas con sordera plantean unas características particulares: aparecen muestras de inseguridad y ansiedad debido a la dificultad de protegerse, de anticipar respuestas ante situaciones nuevas (cambio de planes), de peligro,... que no detectan por la ausencia de percepciones sonoras. Las dificultades de comunicación oral (mandar y recibir mensajes) produce en muchas situaciones una reacción de frustración que a lo largo del tiempo va estructurando la personalidad de la persona con sordera.

- Necesidad de utilizar sistemas de comunicación alternativos, complementarios al lenguaje oral que les permitan la interacción en los diferentes entornos y el progreso en los aprendizajes escolares
- Necesidad de “compensar” el déficit auditivo ofreciéndole de forma asequible mayor información de lo que sucede en su entorno utilizando otras vías de acceso diferentes, más tiempo para procesar la información, explicaciones e informaciones individuales que aseguren la comprensión de la acepción concreta de una palabra en un contexto, una ubicación adecuada para posibilitar la lectura labial... En la franja de edad que abarca esta etapa se ha de tener en cuenta que la curiosidad es una de las características destacadas y que de la respuesta a esta necesidad de información derivan actitudes posteriores de interés o desinterés por el entorno
- Necesidad de un desarrollo emocional equilibrado que permita una identidad y autoconcepto positivo, favoreciendo la presencia de modelos de identificación (personas sordas adultas en el entorno escolar, otros compañeros/as sordos/as). Sería deseable un modelo de integración que contemplase la escolarización de más de un alumno/a sordo en el centro para favorecer la comunicación entre ellos también en lengua de signos. El grupo de iguales reporta muchos beneficios para el desarrollo en esta edad de cambios personales significativos. En la franja de edad de esta etapa educativa se encontrarán, durante el tiempo libre, en las Asociaciones buscando una identidad que compartir.

Respuesta educativa

Curriculum: características específicas y tipo de adaptaciones

La respuesta, como ya se ha mencionado, requiere individualización y personalización, porque dentro de las personas con problemas de audición similares, desde un punto de vista médico, se puede encontrar un amplio abanico de funcionalidad de los restos conservados. Será por lo tanto, partiendo de los conocimientos genéricos que los asesores puedan facilitar, imprescindible realizar el análisis de los datos de los últimos años de escolarización.

En esta etapa, el propio alumno/a puede dar referencias respecto a sus propias necesidades e incluso, en el mejor de los casos, respecto a las estrategias de enseñanza que sabe que le han resultado válidas para aprender.

En función de este análisis inicial se tomarán decisiones respecto a:

Desarrollo de la comunicación. Para favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje oral se deben usar todas las posibilidades sensoriales del alumno o alumna. Las situaciones de comunicación deben permitir que los niños/as sordos tengan acceso al mayor número de señales posibles, para que puedan comprender con más facilidad la información que se les transmite. Hay que evitar las frases aisladas, las preguntas sueltas, los mensajes descontextualizados que sin otros apoyos difícilmente pueden ser comprendidos. Tanto si aún precisa atención individual para el desarrollo del lenguaje oral como si no, el profesorado debe conocer las técnicas que se utilicen para la adquisición del habla para poder emplearlas en situaciones comunicativas que sean significativas, motivadoras y funcionales, en el aula ordinaria. Se deben utilizar en las interacciones lingüísticas las diferentes funciones que tiene el lenguaje: pedir, preguntar, expresar sentimientos, etc. El lenguaje de signos, cuando lo haya adquirido por ser la lengua familiar normalmente, puede ser una base y un medio importante para facilitar el aprendizaje del lenguaje oral.

Desarrollo del lenguaje. Intimamente relacionado con la capacidad para comunicarse se ha de procurar el desarrollo del lenguaje oral, como medio de comunicación con el entorno social, que va a depender del trabajo de rehabilitación que se haya ido realizando. Este campo lo abordarán aquellos profesionales encargados de llevar a cabo una intervención más especializada (Profesorado de audición y lenguaje o logopedas con formación específica en sordera),

Es preciso que el profesorado en el aula, considere el enorme esfuerzo que requiere la lectura labial (sin sonido asociado), incluso cuando las condiciones son buenas precisa estar en todo momento alerta, pendiente de si se produce movimiento en los labios de los demás, oyentes, y haciendo el esfuerzo de descifrar un significado que a menudo lo da el contexto general porque el punto de articulación de algunas sílabas es el mismo y sólo el sonido asociado permite conocer sin esfuerzo el significado.

Acceso a otros aprendizajes: Uno de los aspectos esenciales del currículo son las áreas instrumentales (lectura, escritura,...) en cuanto que son vías de acceso a otros aprendizajes. Durante esta etapa educativa el desarrollo del código escrito debe seguir siendo un objetivo prioritario (objeto de enseñanza desde cualquier área de aprendizaje) ya que en muchos casos no va a estar adquirido, por lo que es necesario planificar y sistematizar el trabajo a desarrollar dadas las dificultades que presentan como consecuencia de la falta de dominio del código oral al que representa el escrito.

Desenvolvimiento social: El desarrollo de aprendizajes funcionales es algo que debe estar presente y convertirse en objetivo fundamental en los procesos de enseñanza. En esta línea no se deben olvidar las dificultades que los alumnos y alumnas de estas edades van a encontrar para desenvolverse en su entorno social oral. Muchas de ellas están ligadas a las posibilidades limitadas de comunicación, pero sea cual fuere la capacidad de comunicación que tenga el alumno o alumna habrá que posibilitar que pueda realizar las funciones sociales más habituales a su edad.

Sus posibilidades limitadas de acceso directo a la información habrán producido unas habilidades sociales que no se corresponden con las de sus iguales de la misma edad. Es preciso tener siempre presente, por parte de las personas que le rodean, que puede tener dificultades para entender porque se producen las cosas de una manera y no de otra, porque en una situación aparentemente igual a otra el tipo de respuesta es diferente, etc.

Relación con sus compañeros oyentes: Una de las funciones más importantes de la educación es el potenciar la socialización de los alumnos y alumnas, lograr que entre los iguales se establezcan relaciones grupales y personales que les facilite tanto el desarrollo individual como colectivo. Para ello se pueden crear talleres de comunicación u organizar un área optativa de Lenguaje de Signos o sistemas de comunicación aumentativos o alternativos al Lenguaje Oral, en los que se entrene a los alumnos y alumnas oyentes a interactuar con ellos/as. Se debe primar la comunicación bidireccional sobre el lenguaje y procurar que el esfuerzo que supone la interacción lo haga tanto el oyente como la persona con sordera.

Relación con otras personas sordas: No se puede prescindir de las necesidades de relación y comunicación que tienen no solo con niños y niñas (a quienes buscarán para poder comunicarse de forma más natural en lengua de signos) sino con personas sordas de otras edades. La importancia de códigos comunes de comunicación, el poder identificarse sentir que forma parte de una comunidad con unas características propias, le va a ayudar al desarrollo de su propia identidad y por lo tanto al de una autoestima equilibrada (difícil cuando su único modelo de identificación es el oyente respecto al cual va a creer siempre tener una carencia)

- Dadas las dificultades para conocer las normas que rigen su entorno será necesario trabajar de modo intencionado y sistemático determinados contenidos referidos a valores, normas y actitudes que el resto del alumnado adquiere de modo natural.
- Introducción en la programación de aula de contenidos acerca de la sordera y el mundo de los sordos
- Modificar los contenidos de determinadas áreas curriculares en las que van a presentar mayores dificultades como en las áreas de Lengua Castellana y Lengua Vasca, Lenguas Extranjeras y determinados contenidos del Área de Educación Artística (música). En el área de Lengua Castellana y Lengua Vasca habrá que incorporar objetivos y contenidos que se consideran previos en los alumnos oyentes, referidos tanto a la lengua oral como a la escrita. Las adaptaciones en la Lengua Extranjera van a depender de las competencias lingüísticas del alumno, priorizándose aquellos objetivos y contenidos referidos a la comprensión y expresión de la lengua escrita, trabajándose el vocabulario y las expresiones que sean funcionales en diferentes contextos (restaurantes, tiendas, parques, medios de transporte, etc.).
- En el área de Educación Artística habrá que realizar adaptaciones importantes en los bloques de contenidos de expresión musical, trabajando los aspectos básicos del ritmo y de la percepción de sonidos a través, por ejemplo, de la estimulación vibro-táctil

Medios de acceso al curriculum ordinario

- Deben presentarse las propuestas de trabajo individualmente de tal manera que se asegure la comprensión del objetivo de la tarea y del proceso a seguir para realizarla.
- Planificar actividades que tengan que realizarse de forma cooperativa favoreciéndose de ese modo la interacción con sus compañeros
- Siempre que sea posible se debe presentar la información apoyándose en soportes visuales (transparencias, textos escritos, videos, esquemas...) para ayudar a clarificar la información que se transmite oralmente. Dicha información debe presentarse de modo consecutivo y no simultaneo (no se puede mirar a la cara de la persona que habla y al estímulo sobre el pupitre al mismo tiempo)
- Diseñar situaciones en las que el componente verbal no sea nunca el dominante y se empleen principalmente recursos comunicativos visuales, manuales o simbólicos, planteando actividades de exploración, observación, demostraciones..., que les permitan implicarse activamente en el proceso de aprendizaje
- Facilitar los apuntes de la materia de estudio ya que no puede prestar atención a las explicaciones -mirar a la cara- y coger notas -escribir a la vez-
- Se ha de favorecer la interacción con los compañeros tanto oyentes como sordos utilizando diferentes tipos de agrupamientos según las propuestas de trabajo
- Será preciso que el profesorado intervenga a menudo, mediando entre los alumnos/a, para dar seguridad y confianza al alumnado de estas características. Al poseer un nivel de experiencias o de información sobre las mismas para poder interpretarlas más escaso que sus iguales, puede presentar síntomas de angustia y de inmadurez social y personal comparativamente con la mayor parte de sus iguales en el aula (la audición es un canal de información siempre abierto, se sea o no consciente de ello, mantiene a la persona siempre alerta a los estímulos del entorno). La explicitación individual de los cambios que se van a producir en el contexto del aula o en el entorno, le van a dar seguridad y una ayuda para madurar en el ámbito de la autonomía personal.

Recursos materiales

- Será necesario adaptar los materiales escritos que se vayan a emplear incorporando mayor información visual utilizando signos, dibujos o gráficos
- Introducir modificaciones en el vocabulario y en las estructuras sintácticas de los textos escritos y ayudas generales o individuales hasta asegurar la comprensión de los mismos.
- Si se utiliza FM o alguna ayuda técnica, asegurar un mantenimiento óptimo y continuado. El micro y el aparato receptor deben estar bien situados y la calidad tanto de la emisión como de la recepción debe ser buena.
- Utilizar de forma planificada, coordinada y sistemática aquellos sistemas de comunicación complementarios (Bimodal, Palabra Complementada) o alternativo a la lengua oral (Lengua de Signos) que posibiliten su acceso a los objetivos y contenidos. Es necesario que además del lenguaje oral utilice un sistema comunicativo que de forma sencilla y rápida le permita la interacción con los demás, la representación mental de la información y la planificación de su comportamiento.

Existen dos opciones sobre la comunicación signada: el lenguaje de signos utilizado por la comunidad de sordos, con su estructura y reglas propias, y el lenguaje oral signado o bimodal, que supone la utilización de los signos pero como apoyo al lenguaje oral. La utilización del lenguaje de signos y, por tanto, la aceptación de un modelo bilingüe en el que el lenguaje oral se presenta como una segunda lengua, tiene como razón principal que se está adquiriendo un auténtico lenguaje, con las enormes posibilidades que esto supone para el desarrollo comunicativo y cognitivo del niño. La utilización de la lengua de signos junto con la oral, bilingüismo, es especialmente importante en los niños sordos severos y profundos o con restos no funcionales.

El dominio del lenguaje escrito es básico para facilitarles el acceso a los contenidos del currículo, pero esto requiere medidas de intervención individuales en los primeros niveles; no resulta fácil la adquisición de un código que representa a su vez a otro código oral, que aún no se posee o se ha adquirido de forma defectuosa. La adquisición de la lengua de signos puede suponer una ayuda importante para la comprensión lectora ya que a través de ella se habrá desarrollado el campo semántico de las palabras.

La estructura de respuesta más adecuada no debe nunca ser genérica, igual para todo el alumnado sordo profundo o para todo el que presenta una hipoacusia, debe derivarse del análisis de los datos recogidos sobre cada alumno/a (características personales y de aprendizaje, ambiente familiar, contexto escolar, actitudes, medio de comunicación que utiliza...) y la evaluación de los mismos.

El *alumnado sordo profundo prelocutivo*, sin experiencia de lo que es un lenguaje a través de la audición, precisará normalmente de la elaboración de una A.C.I. significativa en todas las áreas para adaptar el curriculum a sus posibilidades de respuesta. El desarrollo de la A.C.I. es conveniente que en la medida de lo posible, se haga en el medio menos restrictivo posible, aula ordinaria, integrándola en la programación trimestral, mensual, quincenal... Es posible que al comienzo de esta etapa educativa aún necesite una ayuda individual para seguir desarrollando el lenguaje oral.

El alumnado con *sordera postlocutiva* es decir, que la sordera es posterior a la adquisición del lenguaje o el alumnado que posee restos auditivos funcionales, es posible que sólo precise para adaptar el curriculum ordinario a sus posibilidades de respuesta de modificaciones más o menos significativas en el área de lengua (castellano, euskera, inglés...). Sin embargo es preciso considerar siempre que la audición insuficiente o deficiente conlleva menos información acumulada a lo largo de la vida y por lo tanto menor riqueza en muchos aspectos cognitivos

La atención a las personas sordas postlocutivas, debe orientarse tras exhaustivo examen individual en el que se valoren: la edad en que se produjo la pérdida, el nivel de desarrollo del lenguaje alcanzado hasta ese momento, el grado y funcionalidad de los restos, el impacto personal y social producido por la situación... Es probable que el apoyo personal sea parte importante de cualquier programa de respuesta.

La estructura de respuesta a las personas con deficiencia auditiva grave estará de modo general, sabiendo que la variabilidad de unas personas a otras es muy importante, ligada a necesidades en los ámbitos de:

Rehabilitación oral.- Para continuar potenciando el aprovechamiento de los restos auditivos y el desarrollo del aprendizaje del lenguaje oral. Esta actividad será normalmente desarrollada por logopedas o especialistas. Los aspectos más de desarrollo comunicativo pueden tener mayor efectividad si son recogidos como actividades de aula que entrenan a las personas oyentes y a las que tienen deficiencia auditiva para una comunicación bidireccional.

Apoyo educativo.- Centrado en facilitar el acceso a los contenidos curriculares (adaptación de textos escritos, introducción de vocabulario nuevo y su significado en diferentes contextos, sistemas complementarios para la introducción o profundización de conceptos, explicaciones individuales...) Este trabajo puede ser desarrollado por el profesorado de apoyo o el profesorado de aula previamente orientado.

Integración educativa y social.- Para facilitar las interacciones entre las personas con deficiencia auditiva y su entorno teniendo en cuenta que su situación les va a llevar a una doble identificación con dos colectivos (sordos-oyentes). Estos contenidos serán planificados desde todas las áreas y llevados a cabo por todo el profesorado, con la orientación de los asesores (logopedas, EMP y orientador/a).

Las necesidades no son estables en el tiempo y mientras en los ciclos de Primaria el tiempo de rehabilitación prima, probablemente en Secundaria Obligatoria la prioridad estará en el apoyo educativo debido a la complejidad cada vez mayor de los aprendizajes.

Desde el punto de vista de medidas de adecuación del centro será necesaria la progresiva eliminación o supresión de todas las barreras comunicativas, comenzando por procurar una información que de forma simultánea sea auditiva y visual y que evite la dependencia de la persona con este déficit de sus compañeros/as.