

2006

El proceso de integración escolar y socialización de niños con deficiencia auditiva : relevancia de la intervención del trabajador social en el mismo

Eyherabide, Verónica Marcela

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/550>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y SERVICIO SOCIAL
TESIS DE LICENCIATURA EN SERVICIO SOCIAL

TEMA:

“El proceso de integración escolar y socialización de niños con deficiencia auditiva. Relevancia de la intervención del Trabajador Social en el mismo”.

DIRECTORA: Magíster Amelia DELL'ANNO

CO-DIRECTORA: Fonoaudióloga Lidia Edith ACTIS

ALUMNAS:

EYHERABIDE, Verónica Marcela

ROMANELLO, Teresa María

NOVIEMBRE 2006.-

Biblioteca C.E.C.S. y S.S.	
Inventario	3145
Vol	
Universidad Nacional de Mar del Plata	

Agradecimientos

“Quiero agradecer

A mis padres, que me enseñaron a creer en mis sueños ...

A mis amigas, que me impulsaron a encararlos con pasión a pesar de las dificultades ...

Y por sobre todo, a mis hijas, que me acompañaron para que este sueño se haga posible”.

TERESA

“A todos quienes colaboraron y me acompañaron para que pueda cumplir un sueño personal”.

VERONICA

“Deseamos manifestar nuestra gratitud

A Amelia, nuestra Directora y Guía en esta importante etapa de culminación de nuestro camino como estudiantes.

Y a Edith, por su colaboración desinteresada en la exploración de un mundo hasta ahora desconocido”.

TERESA Y VERONICA

*La META es fascinante, continuar es la
CONSIGNA ...*

*“Hoy, antes del alba, subí a
la colina,
miré los cielos apretados de
luminarias
y le dije a mi espíritu:
cuando conozcamos todos
esos mundos
y el placer de la sabiduría de
todas las cosas que contienen
¿estaremos ya tranquilos y satisfechos?
Y mi espíritu me dijo:
No. Ganaremos esas alturas sólo
para continuar adelante.”*

Walt Whitman

INDICE

	Página
Fundamentación	1
1.- <u>Discapacidad Auditiva</u>	3
1.1.- Generalidades	4
1.2.- Identificación y Diagnóstico de un Niño Sordo	5
1.3.- Similitudes y Diferencias entre el Niño Oyente y el Sordo	6
1.4.- El Lenguaje: una Prioridad	9
1.5.- Receptores Sensoriales y Niveles Psicológicos de la Audición	9
1.6.- Consideraciones acerca del Déficit Auditivo y la Adquisición del Lenguaje	10
1.7.- Hipoacusias Conductivas y Perceptivas. Generalidades	10
1.8.- Hipoacusias Perceptivas. Clasificación	12
1.9.- Consideraciones Generales sobre el Tratamiento de las Hipoacusias Perceptivas	16
1.10.- El Niño Sordo y su Entorno	20
2.- <u>Normalización e Integración</u>	21
2.1.- Principios que valoran las Diferencias Humanas	22
2.2.- ¿Qué es estar Integrado?	24
2.3.- Fundamentos que sustentan el Proceso de Integración	24
2.4.- La Familia y su relación con la Integración Escolar	27
3.- <u>Educación</u>	30
3.1.- Concepto	31
3.2.- Estructura del sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires	32
3.3.- Antecedentes Históricos de la Integración Escolar	34

3.4.- Integración Escolar desde la perspectiva de la Ley Federal de Educación	35
3.5.- Estrategias de Integración al Sistema Educativo Ordinario de la Provincia de Buenos Aires	37
3.6.- Integración de alumnos con Necesidades Educativas en el contexto de una Escuela Inclusiva	38
3.7.- Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares	41
3.8.- Diseño Curricular Común y respuesta a la Diversidad	43
3.9.- Institución Educativa	44
3.10.- Proyecto Educativo Institucional	49
3.11.- Proyecto Curricular Institucional	51
3.12.- Proyecto Curricular Áulico	53
3.13.- Adaptaciones Curriculares Individuales	55
3.14.- CEFA	58
4.- Trabajo Social	62
4.1.- Definición	63
4.2.- Proceso Metodológico en Trabajo Social	65
4.3.- Trabajo en Equipo	68
4.4.- Equipo de Orientación Escolar	68
4.5.- Intervención del Equipo de Orientación Escolar	74
4.6.- Intervención del Equipo de Orientación Escolar	78
en el Proyecto de Integración	
5.- Una Aproximación a la Realidad	81
6.- Conclusiones	94
Bibliografía	98

FUNDAMENTACION

Se considera de gran importancia realizar trabajos de investigación que aporten nuevos conocimientos referidos a la actividad que el trabajador social lleva a cabo en el ámbito escolar con niños con necesidades especiales, tendiendo a lograr la articulación escuela – familia – comunidad.

La integración escolar es fundamental porque conduce a una integración social de estas personas, y a su vez conlleva una aceptación de “lo diferente” por parte de sus compañeros.

El presente trabajo de investigación se centra en la integración escolar de niños con deficiencias auditivas: se define como los niños que no tienen audición, o cuya audición es tan defectuosa que requieren una educación por métodos y técnicas particulares para aprender el lenguaje oral como condición previa para acceder al resto de los aprendizajes y contenidos culturales transmitidos por él.

El éxito de la integración del niño sordo en el ámbito escolar está en función de dos factores, uno ligado al niño mismo y otro al entorno. En cuanto al primer factor señalamos tres aspectos importantes: el equilibrio psicoafectivo del mismo, su capacidad intelectual y la intensidad y naturaleza de su pérdida auditiva. Respecto al segundo factor, el entorno, el medio familiar y en particular el medio escolar es de suma importancia, la acogida del maestro y los alumnos, así como su información con respecto a la discapacidad que sufre el niño que se integra en su clase y la preparación para una comunicación con ellos.

En el análisis de la situación de la comunidad sorda, cobran relevancia los aspectos culturales abordados por diferentes autores, en particular con referencia a su autodefinición como minoría cultural, con su propio lenguaje y pautas de relación.

En la educación de los niños sordos aparece un debate central entre oralistas y defensores de la lengua de señas.

La orientación oralista tiene como objetivo hacer hablar al sordo: las enseñanzas de articulación y la lectura labial son los pilares de esta tradición.

El gestualismo reconoce a la lengua de señas (también llamada de signos) como la lengua “natural” del sordo. Consiste en un sistema que incorpora signos espontáneos de los sordos y signos artificiales, creados para expresar funciones gramaticales. Esta metodología

busca articular el lenguaje de señas con la escritura, permitiendo que el sordo logre identificar cada gesto con una palabra escrita.

Actualmente, existe una orientación llamada bimodal, que surge de las mismas prácticas educativas. Esta tiende a rescatar y a conciliar las ventajas de cada metodología (oralismo y gestualismo). Por un lado, toma el lenguaje de señas como modo de comunicación que resulta "natural" para los sordos y por otra parte, permite manejarse y conocer la lengua del lugar. Esto último, posibilita a la persona con discapacidad auditiva oralizarse y comunicarse con el medio oyente, además de acceder a la información escrita.

Sin embargo, a pesar de que en teoría el bimodal reconoce y valora los dos modelos de enseñanza, lo cierto es que las instituciones educativas especiales adoptan como modelo hegemónico la propuesta oralista, por tal motivo, las señas son adoptadas sólo como apoyo a la enseñanza de la lengua oral.

En la ciudad de Mar del Plata existen dos instituciones educativas para niños con deficiencias auditivas: la Escuela Especial N° 515 y CEFA, Centro de Fonaudiología y Escuela para Sordos e Hipoacúsicos. La primera pertenece al sistema educativo de gestión estatal de la Provincia de Buenos aires. La segunda, CEFA, surge a partir de un proyecto de una ONG local dedicada a la discapacidad. Dichas instituciones implementan distintas metodologías de abordaje de la educación del niño sordo.

Se seleccionó CEFA para el estudio del proceso de integración y socialización de los niños con deficiencia auditiva a partir de la experiencia laboral de una de las autoras del presente trabajo, que participó como docente de un proyecto de integración entre una E.P.B Municipal y la mencionada institución.

1.- DISCAPACIDAD

AUDITIVA

1.1.- Generalidades

Sabemos que el lenguaje es lo que nos hace eminentemente humanos. Lo que nos envuelve desde que nacemos hasta que morimos. El que nos antecede y nos trasciende. Algunos de ellos son conocidos y compartidos por muchos de nosotros mientras que otros son casi desconocidos. Hombres y lenguaje forman una unidad.

La sordera dificulta naturalmente la adquisición temprana del lenguaje impidiendo el disfrute de la captación de la sonoridad que surge de las músicas, canciones, gritos y ruidos.

El niño sordo sabe tempranamente del sentimiento de amor que tiene su madre (familia) (madre, primer contacto y familia como espacio de socialización primaria) hacia él pues conoce sus sonrisas, sus juegos, sus gestos, sus expresiones. El “verse mirado” por ella, lo libidiniza, el “poderse reflejar” en su mirada, lo constituye. Por eso y sobre todas las cosas, lo primordial para un niño sordo es la temprana comunicación entre madre e hijo, la empatía, el holding, la confianza, la tranquilidad. Esto tan simple, y en sí mismo tan complejo, se da casi siempre en toda vinculación humana pero a veces, estas relaciones primarias pueden verse tempranamente dificultadas.

Si nos centramos exclusivamente en el lenguaje, el niño sordo no es envuelto por el lenguaje materno oral, transmisor del lenguaje social que le posibilita anticipar, el definir, el entender, el aprender.

El niño es atrapado en un hacer concreto. Pasa a ser un objeto real puro y el elemento de intermediación, ese hilo conductor que es el lenguaje no se entreteje o su teje fallidamente, ocupando espacio para la aparición de los cuadros de aislamiento. El lenguaje que se hace presente en estos casos es el lenguaje del silencio o de una presencia sin lenguaje.

El impacto del diagnóstico produce siempre conmoción en todo padre. Lo desconocido, lo ajeno se impone. Las palabras médicas, educativas y aun las psicológicas más de una vez no alcanzan para ayudar a comprender esto desconocido que le acontece al niño. Ante la desesperación algunos padres recurren o buscan soluciones rápidas, tales como operaciones, implantes o sofisticados audífonos para que ese hijo “tan largamente soñado” sea como ellos. Otros se abaten viendo ante sí un futuro triste o difícil para él y para la familia y los más, se sobreponen y reconocen que deberán ser ellos los que deberán aprender y superar la diferencia.

Los sonidos son lenguaje que llevan a la realización de hechos precisos frente a situaciones concretas. El lenguaje permite evolución del pensamiento y la posibilidad de abstracción. Nada de esto es posible si el oído no funciona o si funciona defectuosamente. El oído es la puerta de entrada y punto de partida de la comunicación lingual oral, es el medio por el cual se adquiere el segundo código comunicativo, que es el lenguaje escrito.

El hombre se destacó entre las especies por el uso inteligente de la mano, por la posición erecta y por la oposición del pulgar, pero sobre todo por la transformación de la comunicación primitiva en el medio sutil y refinado que es el lenguaje. Con este gran instrumento fue posible modificar costumbres, fortalecer conocimiento, establecer alianzas y perfeccionar el pensamiento. Pero nada de esto habría sido posible sin la participación de las complejas funciones que realiza el aparato auditivo.

El oído es el instrumento básico para la comunicación. La trascendencia del exclusivo mecanismo lingüístico del hombre tiene implicaciones familiares, laborales y sociales que deben ser estudiadas desde los diferentes puntos de vista. De aquí la importancia y la complejidad de la comunicación por medio del lenguaje.

La interrelación entre audición y lenguaje es absoluta. Mientras más temprano se detecte el problema de sordera mayores posibilidades hay de reincorporación íntegra de quien la padece.

El método oral toma al lenguaje como la clave del éxito de la enseñanza del niño sordo.

Proporcionar lenguaje a un sordo es una tarea ardua, difícil, prolongada y muchas veces incomprendida, pero involucra una clara conciencia de solidaridad social, plena de responsabilidad humana.

1.2.- Identificación y Diagnóstico de un Niño Sordo

La ausencia de respuestas frente a la estimulación auditiva se nota básicamente cuando el niño empieza a caminar y en su marcha incipiente no responde ni voltea cuando sus padres lo llaman.

El primer paso es un diagnóstico en un centro especializado, un programa de trabajo. La incapacidad del niño para comunicarse y recibir información es la dificultad ante el diagnóstico. El tratamiento inicial será incorporar la lectura de labios para que escuche a

través de la vista (lectura labiofacial), estimular sus restos auditivos y la metodología especial que con cada niño se practique.

Los puntales del tratamiento serán: PERSEVERANCIA, COMPRENSIÓN, ENTREGA Y AMOR.

1.3.- Similitudes y Diferencias entre el Niño Oyente y el Sordo

EL NIÑO OYENTE	EL NIÑO SORDO
<p><i>A partir de los primeros días, el niño reacciona a ciertos ruidos de manera refleja.</i></p>	<p>No reacciona al ruido: los que están a su alrededor no se dan cuenta ya que el niño es muy pequeño; sin embargo, a partir de los dos o tres meses, empiezan a inquietarse.</p>
<p><i>A los dos o tres meses: fija su mirada en los labios del adulto que le habla; esboza movimientos labiales sin emisión de voz.</i></p>	<p>Idem.</p>
<p><i>A los tres o cuatro meses: ciertos ruidos toman significación propia; el niño comprende que alguien entra en su habitación; que se le prepara la mamadera; reacciona a la voz de la madre. Progresivamente, distingue los ruidos familiares: timbre, llave de cerradura, una puerta que se abre.</i></p>	<p>Se queda indiferente frente a los ruidos familiares.</p>
<p><i>A los cuatro o cinco meses: comprende algunas entonaciones. Se le llama, se lo reta. La mímica que acompaña a algunas palabras desempeña un papel de información complementaria.</i></p>	<p>No percibe – o apenas lo hace – las entonaciones; pero sí los gestos expresivos, la mímica acentuada, que pueden conducirle hacia algunas informaciones.</p>

<p><i>A los cinco o seis meses:</i> comienza a lalear. Emite al azar numerosos sonidos y algunos de ellos no forman parte del idioma materno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oye al adulto, e intenta imitarlo: repite vocalizaciones, a las que añade otros elementos sonoros; -imita las emisiones del adulto y el resultado es una selección entre los sonidos utilizados, que van adquiriendo forma aproximándose a los modelos del sistema fonético del idioma materno. El niño abandona algunos sonidos extraños al idioma y que habían sido emitidos en un principio como por azar; -poco a poco, algunos sonidos se cargan de significado. Se trata, al principio de llamados; su significado es percibido conjuntamente por el niño y el adulto. 	<p>Lalea igual que el oyente; pero este laleo, es generalmente, menos rico.</p> <ul style="list-style-type: none"> -No comprende los juegos vocales del adulto: -sus sonidos no evolucionan ni tampoco ningún modelo de acuerdo con la variedad de sonidos del idioma; -no emerge ninguna significación de los modelos sonoros emitidos.
<p><i>A partir de los diez o doce meses:</i> el niño comprende palabras familiares (pará, chocolate, pasear) al igual que órdenes simples (dame, vení).</p>	<p>No hay comprensión de las palabras. La comprensión de ciertas órdenes simples está ligada a la mímica y a los gestos que la acompañan.</p>
<p><i>A partir del año de vida</i> se amplía considerablemente la comprensión. Luego, el empleo de palabras que cada vez son más y más numerosas y comienzan a ser asociadas en frases de dos y luego tres palabras. Lo fundamental de las estructuras del idioma se asienta alrededor de los tres años.</p>	<p>Es una evolución sin consecuencias. Si nadie le presta una particular atención las emisiones sonoras del laleo se detienen, y el niño se sumergirá en el silencio, extraño a la palabra y a los ruidos por los cuales él no manifiesta ningún interés.</p>

Educar a un niño sordo implica la necesidad de sumar todos los estímulos que puedan incrementar sus percepciones.

De la comparación anterior entre la conducta y la evolución de un niño oyente y un niño sordo se derivan reflexiones que el autor MORGON en su libro “Éducation précoce un l'enfant sourd” y sus colaboradores dividen en positivas y negativas:

-“Positivas: * todo lo que acontece y puede ser captado por otro tipo de camino sensorial que no sea el de la audición, debe considerarse como normal;

* las posibilidades de imitación son normales. El niño nunca imitará los elementos sonoros a los cuales no tiene acceso, por lo menos de manera espontánea o directa, pero podrá imitar otros tipos de información que no sea estrictamente auditiva;

* el niño está dispuesto a comunicarse con su entorno, aun cuando no se le proporcionen los medios, por esta razón adquiere espontáneamente una mímica expresiva que le permite responder a las diversas manifestaciones de la vida cotidiana;

* el niño emite sonidos de manera espontánea, aunque no los oiga, pero no puede establecer los circuitos de asociación que constituyen la unión entre audición, y fonoarticulación. El vínculo entre la forma sonora que el oído percibe normalmente y los esquemas motores que realizan los órganos de la fonoarticulación, está alterado, aunque en muchas ocasiones exista una percepción difusa debido a las vibraciones de la emisión sonora. El niño siente que algo pasa cuando vocaliza.

-Negativas: * los sonidos emitidos por el niño no son objeto de repetición. El niño sordo no juega con sus propios elementos sonoros como sucede con el niño oyente;

* el niño sordo no percibe los modelos sonoros emitidos por los demás;

* el niño sordo ignora cuáles son los elementos de que se compone el mundo sonoro y en particular desconoce los ruidos y sonidos que constituyen la experiencia lingüística.”(Morgon, A; 1978).

1.4.- El Lenguaje: UNA PRIORIDAD

Ante la sospecha de un daño auditivo, el tratamiento consistirá en el establecimiento de la lengua oral para que el sordo pueda comprender la palabra hablada y adquirir los mecanismos necesarios para la expresión.

El lenguaje es el medio por el cual el niño podrá desarrollarse.

Existen dos principios: 1.- el niño sordo requiere que se le sitúe en un ambiente agradable y feliz, donde pueda desarrollar sus actividades y adquirir las experiencias de cualquier niño con audición normal;

2.- el niño sordo debe ser tratado con una metodología especial escogida y empleada con rigor por quienes participan en la orientación integral de estos problemas.

El niño sordo necesita, ante todo, establecer prácticas de comunicación como parte fundamental de su desarrollo.

1.5.- Receptores Sensoriales y Niveles Psicológicos de la Audición

Los órganos de los sentidos son para el ser humano los mediadores entre las necesidades internas y las circunstancias externas.

SENTIDOS: Cercanos: olfato – gusto – tacto: reciben información por los exteriorreceptores: receptores situados en una particular condición de la superficie del cuerpo humano.

Lejanos: vista – oído: reciben información por los telerreceptores: aquellos sistemas sensoriales que permiten la captación de hechos que suceden a distancia.

Los órganos de los sentidos tienen como misión fundamental mantener al ser humano en contacto con el medio. La vista y el oído son sentidos bidimensionales, pero el oído analiza más parámetros temporales y secuencias que la vista y ésta más parámetros espaciales que el oído.

El sordo no puede establecer el binomio sujeto – medio.

La audición o la sordera enriquecen o empobrecen la vida del hombre ya que la función simbólica que se realiza a partir de la audición permite:

- la comunicación mediante el lenguaje, tan flexible y rico como la compleja carga de experiencias que se presentan;
- clara organización del pensamiento por medio del esquema lógico gramatical del código lingüístico y de la adquisición de conocimientos y conceptos superiores;
- la formalización y la agrupación con el lenguaje de las libertades y las prohibiciones que llevan a un código moral y a una formación social y comunitaria.

1.6.-Consideraciones acerca del Déficit Auditivo y la Adquisición del Lenguaje

El niño con insuficiencia auditiva no oye lo suficientemente bien como para utilizar la audición como canal principal de aprendizaje, sino que necesita de una ayuda específica.

El niño hipoacúsico posee audición que le permite procesar información lingüística a través de la audición con ayuda de prótesis auditivas.

El niño sordo no puede procesar información lingüística a través de la audición.

La hipoacusia es la disminución de la percepción auditiva.

Puede clasificarse en función del grado de intensidad de la siguiente manera:

HIPOACUSIA LEVE: umbrales auditivos de 20 a 40 decibeles. No existen alteraciones significativas en la adquisición del desarrollo del lenguaje.

HIPOACUSIA MEDIA: la pérdida auditiva se sitúa entre 40 y 70 decibeles. No se percibe la palabra hablada, a excepción que sea emitida a fuerte intensidad.

HIPOACUSIA SEVERA: la pérdida auditiva se sitúa entre 70 y 90 decibeles. No se oye la voz a excepción de intensidades muy elevadas.

HIPOACUSIA PROFUNDA: la pérdida auditiva supera los 90 decibeles. En las hipoacusias severas no se procesa información oral.

1.7.- Hipoacusias Conductivas y Perceptivas. Generalidades

El factor a tener en cuenta es el momento de la adquisición de la sordera. Si la pérdida existe antes del desarrollo del lenguaje, el niño tendrá mayores dificultades para el

aprendizaje de la lengua debido a que no ha transitado el momento normal para su adquisición.

La Hipoacusia puede ser reversible o permanente.

Es reversible cuando es posible devolverle al paciente, mediante algún tratamiento, la capacidad auditiva.

Es permanente cuando no se puede, mediante tratamientos, devolver dicha capacidad.

La Cofosis o anacusia, es la pérdida total de la Audición. Si es de un sólo oído, se expresa cofosis unilateral, si es de ambos, se expresa cofosis bilateral.

Cuando el sonido ingresa al oído, suceden dos cosas:

- 1) es conducido a través del oído externo y medio para llegar al oído interno. Cualquier trastorno en la conducción hacia el oído interno originará una hipoacusia de conducción o conductiva;
- 2) en el oído interno el sonido es finalmente percibido, codificado en impulsos eléctricos que por vía nerviosa llegan al cerebro. Cualquier trastorno en el oído interno, nervio auditivo o áreas cerebrales relacionadas con la audición originará una hipoacusia perceptiva.

Si los trastornos actúan sobre la conducción y la percepción a la vez, se hablará de una hipoacusia mixta.

¿Cómo se sabe cuándo una hipoacusia es conductiva o perceptiva?

En las audiometrías, se miden dos tipos de curva, la curva de audición aérea y la de audición ósea.

La curva de audición aérea, está compuesta por el conjunto de tonos graves-medianos y agudos que el paciente logra escuchar en su intensidad más baja con un auricular colocado en el oído. Esos sonidos ingresan al oído recorriendo el espacio aéreo que existe en el conducto auditivo, llegando así a la membrana timpánica y siendo conducido luego por la cadena osicular (huesecillos del oído: martillo, yunque y estribo).

La curva de audición ósea, está compuesta por el conjunto de tonos graves-medianos y agudos que el paciente logra escuchar en su intensidad más baja con un dispositivo colocado en el hueso mastoideo (ubicado detrás del pabellón auricular). Los sonidos ingresan al oído interno recorriendo el hueso, no pasando por la membrana ni por los huesecillos (martillo, yunque, estribo).

En sujetos con audición normal, ambas curvas, están situadas en un mismo nivel. Se llama GAP, a la separación existente entre la curva ósea y aérea de un mismo oído.

Se dice que una hipoacusia es conductiva cuando existe un gap entre ambas curvas aérea y ósea.

Se dice que una hipoacusia es perceptiva cuando el umbral de la curva aérea está por encima de lo normal.

Se dice que una hipoacusia es mixta, cuando existe un gap aéreo-óseo y a su vez, el umbral de la vía ósea está elevado.

En general, las hipoacusias conductivas tienen mejor pronóstico, debido a que todas ellas son potencialmente reversibles. Aún en caso de no poder hacer ningún tratamiento o dar malos resultados éstos, tienen una ventaja comparativa superior a las hipoacusias perceptivas en cuanto al uso de audífonos. El tratamiento de las hipoacusias conductivas consiste en lograr que el sonido llegue con mejor intensidad al oído interno.

Las hipoacusias perceptivas en cambio, son permanentes y no tratables, excepto por el uso de audífonos o en algunos casos, el uso de implantes cocleares. En ellas, lo que falla no es la conducción del sonido, sino que cuando el sonido llega al oído interno, pueden suceder varias posibilidades:

- Lesión del Oído interno: que el oído interno no tenga capacidad para percibirlo, por una lesión del órgano de Corti (que es el verdadero micrófono del oído);
- Lesión en el nervio auditivo: que el oído interno funcione bien, pero el nervio auditivo que lleva la información del oído interno al cerebro, esté dañado;
- Lesiones cerebrales: que el oído interno y el nervio funcionen bien pero estén dañadas las áreas cerebrales encargadas de procesar la información;
- o bien lesiones en todos los elementos citados.

1.8.- Hipoacusias Perceptivas. Clasificación

- a) PRENATALES: 1) Hereditarias
 - 2) Congénitas
- b) PERINATALES: Adquiridas inmediatas
- c) POSTNATALES: Adquiridas mediatas: 1) de los primeros días de vida
 - 2) de la lactancia e infancias
 - 3) del adulto
 - 4) de la vejez

- Hereditarias: 1) aislada
2) constituyendo síndromes

Las hipoacusias perceptivas son aquellas pérdidas auditivas producidas por alteraciones del órgano de Corti y/o de las distintas estructuras que constituyen la vía acústica hasta la corteza temporal.

- a) **PRENATALES HEREDITARIAS:** son aquéllas que se transmiten por los genes
- 1) Hipoacusia aislada: generalmente presenta malformaciones cocleares caracterizadas por un desarrollo incompleto de la misma: síndrome de Mondini, Michael o Alexander.
 - 2) Hipoacusia asociada: constituye síndromes:
 - a) Trastornos metabólicos y sordera: Albinismo: involucra un defecto en el metabolismo aminoácido (tirosina).
Síndrome de Waardenburg: mechón de pelo blanco en región frontal, anisocoria, hipertelorismo, cejas gruesas y unidas.
 - b) Trastornos endocrinos y sordera: Síndrome de Pendred: bocio no endémico, generalmente eutiroides.
 - c) Enfermedades del corazón y sordera: Síndrome de Jervell: prolongación del intervalo Q – T y paro cardíaco.
 - d) Enfermedades de los ojos y sordera: Síndrome de Usher: retinitis pigmentaria y sordera.
 - e) Anomalías cromosómicas:
Trisomía 13 – 15 / Trisomía 18.

- b) **PRENATALES CONGENITAS:** son las producidas durante la vida intrauterina, entre las causas más frecuentes citamos:

- 1) rubéola materna: contraída antes del 3° mes. La hipoacusia puede aparecer como manifestación aislada o formando parte del síndrome rubeólico, es bilateral y severa;
- 2) la sífilis congénita: a partir del 5° mes se produce la transmisión transplacentaria de la enfermedad;
- 3) la eritroblastosis fetal: por incompatibilidad feto-materna por factor Rh - ; ocurre a partir del 7° mes;
- 4) otras causas menos frecuentes son: tóxicas por estreptomycinina y otros aminoglucósidos, quinina o monóxido de carbono; infecciones por tuberculosis, paludismo o citomegalovirus, traumáticas, alcoholismo, entre otras.

HIPOACUSIAS PERCEPTIVAS PERINATALES

Son adquiridas en el momento del parto.

La anoxia intraparto es una de las causas más frecuentes entre todas las determinantes de hipoacusias perceptivas. Toda distocia de parto (presentación pelviana, desproporción feto-materna, prociencia de cordón, placenta previa, entre otros) puede determinar una hipoxia fetal que producirá hipoacusia perceptiva aislada o constituyendo el síndrome de lesión cerebral.

Teniendo en cuenta que los núcleos bulbares de la vía acústica son los que metabolizan más oxígeno de todo el sistema nervioso central, pueden aparecer hipoacusias perceptivas por anoxia sin otra manifestación neurológica.

Los traumatismos obstétricos (fórceps) con mucha menor frecuencia provocan lesión del oído interno.

HIPOACUSIAS PERCEPTIVAS POSTNATALES

a) HIPOACUSIAS ADQUIRIDAS MEDIATAS

1.- LAS DE LOS PRIMEROS DIAS DE VIDA: son generalmente producidas por eritroblastosis fetal acompañada o no del cuadro de "kernicterus".

2.- EN LA LACTANCIA, PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA:

Las más frecuentes pueden ser:

Deshidratación: o toxicosis del lactante.

Infecciones generales: meningitis, septicemia, parotiditis, coqueluche, varicela, fiebre tifoidea, herpes zoster ótico.

La parotiditis es particularmente importante por la frecuencia y severidad con que ataca al oído interno dejando generalmente una hipoacusia unilateral. Afortunadamente, sólo en casos excepcionales es bilateral.

El herpes zoster ótico, producido por un virus neurotrófico, si bien es más frecuente en jóvenes y adultos, se presenta con hipoacusia perceptiva unilateral de variable intensidad y una erupción generalmente dolorosa. Puede completarse el cuadro con vértigos y parálisis facial periférica.

Infecciones locales: otitis media aguda u otitis media crónica complicada con laberintitis.

Tóxicos: la iatrogénica son antibióticos aminoglucósidos; no deben usarse los aminoglucósidos indiscriminadamente porque son ototóxicos. Cuando su empleo es indispensable se cumplirá con las dosis de cada uno.

Traumáticos: a) conmoción cerebral y/o laberíntica;
b) fractura del temporal.

HIPOACUSIAS PERCEPTIVAS HEREDITARIAS

a) HIPOACUSIA PERCEPTIVA HEREDITARIA AISLADA

Las hereditarias postnatales se subdividen en tempranas y tardías. Ambas se caracterizan por presentar un órgano de Corti sano en el momento del nacimiento.

Las formas clínicas tempranas aparecen en los primeros años de vida, son bilaterales, rápidamente evolutivas y llevan a hipoacusias graves.

La curva audiométrica se caracteriza por una caída selectiva en las frecuencias agudas. Por la precocidad de su aparición tienen serias consecuencias sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Las formas clínicas tardías, aparecen en la segunda infancia o en la adolescencia, son generalmente menos evolutivas y graves que las tempranas.

b) HIPOACUSIAS PERCEPTIVAS HEREDITARIAS CONSTITUYENDO SINDROMES

- Trastornos metabólicos y sordera: .Síndrome de Hurler: alteraciones del metabolismo de los mucopolisocáridos con cóndor-osteodistrofia.
- Enfermedades degenerativas del S.N.C: y sordera: .Ataxia de Friedreich
.Corea de Huntington
- Defectos del esqueleto y sordera:
Enfermedad de Albers-Schonberg (osteopetrosis): hay un excesivo crecimiento de huesos que los hace duros y frágiles. Las foráminas de los nervios craneanos están estenosadas por el crecimiento óseo. Presenta sordera, atrofia óptica, parálisis facial, neuralgia del trigémino.
Síndrome de Klippel-Feil: cuello corto por fusión de las vértebras cervicales, escoliosis y severas complicaciones neurológicas.
- Enfermedades de los ojos y sordera:
Síndrome de Hallaren: retinitis pigmentaria, ataxia vestibulo-cerebelosa y sordera.
- Alteraciones renales y sordera:
Síndrome de Alport: nefritis hereditaria y sordera.

1.9.- Consideraciones Generales sobre el tratamiento de las Hipoacusias Perceptivas

Todas las hipoacusias consideradas, una vez producidas, casi no tienen posibilidades de recuperación. Es importante investigar el factor etiológico porque en algunas de ellas (otoesclerosis coclear, sifilíticas, metabólicas, tumorales) con su tratamiento puede lograrse detener la evolución.

En las hereditarias, que llevan a las hipoacusias graves, debe indicarse tempranamente lectura labial, adiestramiento auditivo con audífono, preparación psicológica y orientación profesional (no elegir profesiones o actividades en las que la comunicación oral sea fundamental).

El uso de otoamplifonos y el aprendizaje de lectura labial (interpretar la palabra por el movimiento de los labios), generalmente son de gran utilidad.

Cuando la destrucción de células ciliadas es de tal magnitud que el otoamplifono no permite discriminar, se puede indicar un implante coclear. Este dispositivo, consta de una unidad externa o procesador, que transforma la palabra y/o sonido en estímulo eléctrico, y una unidad interna con un electrodo que conduce al estímulo hasta el interior de la cóclea activando directamente al nervio auditivo.

El implante coclear tampoco brinda discriminación pero sus umbrales de audición para los tonos de las frecuencias de la palabra están en aproximadamente 60 decibeles. El paciente vuelve a percibir y a reconocer los ruidos ambientales, lo cual le da más confianza y seguridad; asimismo, el mejorar la percepción de los elementos prosódicos del lenguaje le permite incrementar notablemente la lectura labial. También hacen un control más adecuado del timbre e intensidad de su propia voz.

CÓMO SE DETECTA

Las técnicas de exploración de las hipoacusias infantiles se dividen en objetivas y subjetivas.

Las objetivas no necesitan de la colaboración del paciente, no estando condicionados por el investigado ni por el explorador. Entre las técnicas que existen encontramos:

- Otoemisiones
- Impedanciometría
- Potenciales evocados auditivos
- Audiometría vocal

Las segundas están condicionadas por la subjetividad del niño y del explorador. Algunas de ellas son: -Test de los juguetes sonoros

- Reflejo de orientación condicionado
- Peep show
- Test de reacción al nombre
- Audiometría tonal y liminar
- Audiometría vocal

Los niños con pérdidas auditivas utilizan audífonos. El audífono es un sistema de ampliación del sonido de alta fidelidad. Existen diferentes tipos: convencionales o de bolsillo, gafa auditiva, retroauricular, intra-auricular, intraconducto, entre otros.

Es importante el trabajo con el resto auditivo que conservan los niños. Esta técnica se llama TERAPIA VERBAL AUDITIVA que ayuda para el desarrollo de la palabra ya que trabaja con la audición residual.

Si bien en muchos casos no se alcanza a percibir la palabra se lo acerca a la cualidad sonora de la misma facilitando la mayor corrección de la articulación que se hace de esta manera más rítmica y melódica. Al mismo tiempo que facilita la labiolectura.

Muchos niños adquieren información por medio de la LECTURA LABIAL. Consiste en observar los movimientos de los labios, de la boca y movimientos faciales de quien le habla. Puede decirse de ella “que se trata de la percepción por medio de la vista de lo que los otros perciben por el oído”. La labiolectura atiende más al sentido de la oración que a las palabras o a las letras.

Por eso leer los labios significa ser capaz de captar la esencia, la idea de lo que el interlocutor comunica.

La lectura labial se hará imprescindible cuando los restos auditivos sean mínimos. Un apoyo cuando sean considerables y será siempre un complemento para contribuir a un mayor aprovechamiento de esos restos auditivos facilitando y favoreciendo la comunicación.

LECTURA LABIAL Y PÉRDIDA AUDITIVA

GRADO DE PÉRDIDA

PAPEL DE LA LECTURA LABIAL

Hipoacusia leve

Ayuda

Hipoacusia media

Complemento

Hipoacusia severa

Complemento indispensable

Hipoacusia profunda

Imprescindible

Se nace con la facilidad de adquirir lenguaje, se aprende de forma progresiva y natural en la medida en que el niño está sometido a un entorno idiomático. Cuando un niño oyente habla es porque previamente adquirió la información, porque antes oyó, conoció esa palabra.

El niño para el primer año de su vida atesorando sensaciones y sobre esa etapa prelingüística, se va a desarrollar el lenguaje futuro, que será instrumento de su pensamiento y comunicación.

El niño que por alguna patología como en el caso de los niños sordos, no puede adquirir lenguaje tiene que ser atendido de una manera especial para poder hablar.

El niño sordo no es mudo, ya que sus órganos fonoarticulatorios se encuentran en perfectas condiciones de emitir sonidos, palabras y oraciones.

Si no lo realiza es porque no ha escuchado los sonidos del lenguaje y por lo tanto no los puede imitar.

La emisión de la voz y la articulación son el principio para que el niño diga cómo se llaman las cosas.

El lenguaje expresivo es una sucesión de emisiones compuestas de sonidos con significado.

El niño percibe primero las sensaciones por oído, tacto y vista de lo que es el habla y de los que él ha de imitar. Es conveniente que él se acostumbre a situar la mano sobre la laringe, aletas nasales, mejillas o el pecho de la persona que le habla repitiendo el gesto en sí mismo, al tiempo que debe reproducir los sonidos que ha dado lugar a las vibraciones.

Más adelante se sistematizan los ejercicios encaminados a la obtención de la palabra. Se le enseña la posición de los órganos fonoarticulatorios para producir determinados fonemas.

En esta metodología se requiere que a la vez que pronuncia fonemas, sílabas y palabras, éstas sean acompañadas por la lectoescritura.

El proceso de adquisición del lenguaje se realiza en forma progresiva teniendo en cuenta las características individuales del niño.

Todo un equipo de profesionales se aboca a dar al niño con déficit auditivo las herramientas para que él logre comunicarse lo más tempranamente posible ya que sabemos que una de las funciones más importantes del lenguaje tiene que ver directamente con el desarrollo del pensamiento. La función simbólico-estructural permite representar las realidades por medio de cadenas fonéticas. El aprendizaje del lenguaje hace posible el paso del pensamiento concreto al abstracto.

Estructuralmente el lenguaje organiza la información recibida coherentemente con contenidos anteriores que conserva formando una estructura mental que tiene que ver con la organización y estructuración del pensamiento.

La influencia del medio en el desarrollo lingüístico del niño es un factor determinante. Por esta razón el equipo transdisciplinario trabaja en forma conjunta con la familia para brindar las más ricas experiencias al niño.

1.10.- El Niño Sordo y su Entorno

Igual que para todo niño, el entorno del niño sordo no se limita al padre y a la madre. Si bien estos tienen un excepcional papel como auxiliares de la reeducación, y ante todo como padres, también todos los que forman parte de la constelación familiar en sentido amplio, tienen asimismo un papel a desempeñar en la vida del niño sordo.

Todas las personas que forman el entorno del niño tienen su importancia. Cada cual en su sitio, con sus medios personales, puede saber o sentir lo que es capaz de realizar con este niño; deben experimentar y participar, (aunque menos intensamente) en sus progresos.

Es fundamental que el niño se encuentre en un ambiente homogéneo, que adopte un estilo común a todos los adultos que están en contacto con él. Si la madre es la única que intenta de establecer una comunicación oral con el niño, éste puede tener la impresión que esta forma de comunicación es demasiado contingente, dado que su padre y sus hermanos, si los hubiere, continúan expresándose con él únicamente con gestos. El niño debe llegar a asimilar que la forma de comunicación que le proporciona la madre, es un medio de comunicación universal y común a todos aquéllos que lo rodean.

Si el niño tiene hermanos mayores, el aprendizaje será mayor. Aprende a comportarse como los otros niños mayores, lo que resulta más ventajoso. Él puede aprender mucho más y utiliza, en este sentido, a sus hermanos. Estos pueden, a su vez, desempeñar un papel muy eficaz en la educación del niño sordo.

Al margen de sus hermanos, los demás miembros de la familia, también desempeñan un papel: abuelos, abuelas, tíos, tías, primos, primos con los que juega, amigos, los hijos de los amigos, entre otros, todos participan en la vida familiar.

En el contexto natural de socialización aparece una etapa importante; un ensanchamiento del horizonte fuera del entorno familiar, es el momento de pensar en la escuela.

2.- NORMALIZACION

E INTEGRACION

2.1.-Principios que valoran las Diferencias Humanas

El Principio de Normalización puede expresarse así: *“Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos y obligaciones que cualquier otro ciudadano. No intenta hacer de las personas con discapacidad personas normales, sino hacer que sus vidas sean tan normales como sea posible, aceptándolos y ayudándolos, poniendo a su alcance los tratamientos asistenciales, educacionales y de formación adaptados a sus necesidades, con el fin de que pueda desarrollar al máximo sus potencialidades: intelectuales, corporales y sociales”* (Capacce, N. y Lego, N).

La interpretación del término “vida normal”, depende de las condiciones del país que se trate así como también de las condiciones culturales y religiosas de un momento dado.

El Principio de Normalización se refiere a la posibilidad de vivir las experiencias de las diferentes etapas de la vida humana: infancia, juventud, madurez y vejez.

De acuerdo a la definición de Wolfensberger (1972):

“La utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo con cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona”.

Es decir que toda persona independientemente de su edad y del grado de discapacidad, es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano, en mayor o menor grado, pero siempre hay posibilidad de avanzar un escalón, al menos.

Tienen la misma dignidad, los mismos derechos humanos, los mismos derechos legales que el resto y una responsabilidad creciente a medida que van consiguiendo su desarrollo.

Por otra parte, la Integración es el Principio por el cual toda persona debe ser aceptada por los demás y por la sociedad entera para que pueda disfrutar de los recursos sociales de su entorno. Supone desempeñar un rol, ocupar un espacio, entablar vínculos que implican situaciones de aprendizaje mutuo.

La integración guarda estrecha relación con la eliminación de todo tipo de barreras que separa a una persona de otra por una característica constitutiva de uno u otro, en referencia a una discapacidad.

Mediante la Integración se tiende a la activa participación de una persona con discapacidad de la comunidad en la cual forma parte.

La integración se opone a cualquier tipo de segregación, no propugna un desarrollo por separado de una persona con discapacidad. Segregación y discriminación son conceptos que trascienden lo meramente teórico. A pesar del rechazo que generan ambos términos, en la práctica cotidiana se observa con regularidad cómo vectores de la población por prejuicio o ignorancia, consideran que la persona con una discapacidad debe lograr un desarrollo por separado respecto de las personas consideradas normales.

El hecho de marginar a una persona por una carencia, llevaría a marginar a otra por una religión, a otra por un color, a otra por una idea y a otra porque sí. Se debe comprender la interrelación satisfactoria entre la persona con discapacidad y la sociedad a través de su participación familiar, educativa, laboral, etc., y por otro lado la de la sociedad, facilitando la equiparación de oportunidades necesarias para alcanzar ese objetivo.

El Principio de Integración exige que las actuaciones globales, es decir atenciones médicas, pedagógicas, psicológicas y sociales sean prestadas a las personas con discapacidad en el marco general de los servicios. Para una mayor eficacia es primordial la atención y asistencia en el estadio temprano de su vida. Si una persona con discapacidad no se inserta definitivamente en la comunidad a la cual pertenece no se habría cumplido con el principio enunciado y es responsabilidad de la sociedad toda contribuir a que todos los hombres que la conforman ocupen el lugar que les corresponde, asuman sus deberes y hagan pleno uso de sus derechos.

Consideramos a la integración desde tres niveles:

- a) *Integración Física*, se refiere a la eliminación de barreras o distancias físicas que separan a las partes.
- b) *Integración funcional*, es la utilización de recursos comunitarios sin limitaciones o restricciones.
- c) *Integración Social*, es poder establecer canales de comunicación y real inserción de un contexto social.

Normalización e Integración connotan una dimensión personalista por entender que, por sobre las limitaciones o perturbaciones que presente la persona, tiene como tal, derecho a un desarrollo armónico y pleno de sus posibilidades, a constituirse en un miembro participante dentro de su comunidad en iguales condiciones y derechos que el resto de sus conciudadanos. Ambos aspectos interactúan, se retroalimentan, son principios rectores para sustentar la atención integral de la persona con discapacidad.

2.2.-;Qué es estar integrado?

Una persona integrada ocupa un espacio, desempeña un rol social, realiza acciones tendientes a la satisfacción de sus necesidades. Forma parte activa de un proceso de socialización que incluye el trabajo hacia fuera para ser reconocido y respetado en tanto su condición de persona perteneciente a una comunidad.

Para considerar que una persona está integrada hay que evaluar el cumplimiento de una serie de variables como participación, libertad, justicia y solidaridad. En la medida que se cumplan esos principios respecto a una persona con discapacidad, se podrá decir que la integración se cumple.

Se está integrado, además, si la persona es protagonista de su propia existencia, si se respeta su singularidad, en definitiva, si es partícipe en la realización de su proyecto de vida, logrando una apertura de la comunidad en la cual forma parte a través de la eliminación de todo tipo de barreras.

La integración no debe pasar por lo puramente académico, debe abarcar todos los aspectos de la vida de esa persona. El proceso que se inicia desde la escuela debe ser acompañado por la familia, para que sea ésta también la que participe activamente en el desarrollo del proyecto. Allí radica la diferencia conceptual entre *inserción e integración*. La primera consistiría en que una persona con discapacidad accede al sistema educativo común sin un trabajo previo. En la segunda en cambio, el equipo interdisciplinario realiza un acompañamiento durante el proceso de integración, donde la persona interactúa con el medio creando vínculos que lo modifican, funcionando la red vincular como un elemento transformador del sujeto.

2.3.- Fundamentos que sustentan el Proceso de Integración

El proceso de integración tiende a lograr la inserción de la persona con discapacidad en el medio social al cual pertenece y para poder alcanzar tales metas deben tenerse en cuenta todos los factores que intervienen en el mismo y los encuadres en que puede inscribirse este proceso, a efectos de considerarlo no sólo desde el punto de vista educativo, sino desde una perspectiva más amplia que posibilite su concepción como una forma de vida y no como un

mero hecho de estrategias pedagógicas. Por esta razón tendremos en cuenta los fundamentos, que sustentan el proceso de integración como el único válido para poder afirmar que se ha cumplido la rehabilitación de la persona discapacitada y que la sociedad ha concretado los fines que la originaron.

a) Fundamento Filosófico

El hecho educativo es entendido como la suma de principios, objetivos, acciones y esfuerzos para mejorar la calidad de vida del hombre, y para elevarlo en su más completa plenitud. Deberá estar incluido dentro de una concepción del hombre como persona en interacción con una comunidad. La educación es esencialmente la formación del hombre, y esta formación sólo es dable dentro del mundo humano en tanto tome al sujeto persona en su unidad totalizante y en la complejidad histórico-cultural de su tiempo y de su entorno.

La integración de la persona con discapacidad debe comprender definitivamente que el concepto de hombre-persona no hace disquisiciones acerca de la presencia de tales o cuales características psico-físicas, sino que se define como proyecto de existencia, como conciencia de un sujeto situado en el mundo con igualdad de posibilidades para insertarse en las creaciones de ese mundo y en la recreación de sí mismo.

El hombre-persona es igualdad, es comprensión, es realización individual y personal, es compromiso con sus semejantes, es responsabilidad para con la sociedad, es comunicación, es diálogo compartido, es participación.

Desde un enfoque filosófico que rescate el valor hombre-persona, la integración de todos los sujetos sin condicionamientos o distinciones, es la concreción superior de la especie humana.

b) Fundamento Sociológico

La sociedad supone la vida conjunta de los individuos que la componen, la convivencia. Pero no debemos creer que en la vida en común está determinada la existencia de una sociedad y por ende el cumplimiento de sus objetivos. Es la pluralidad de personas que viven conjuntamente de un modo estable, que comparten costumbres comunes, formada por diferentes grupos sociales que se desenvuelven en un devenir histórico en el cual todos y cada uno son aceptados en igualdad de obligaciones y derechos, constituyéndose un todo sistémico de partes interdependientes e interrelaciones, que conforman una sociedad.

Desde esta concepción, la integración de la persona con discapacidad aparece como un hecho que trasciende el fenómeno social y lo transforma en un humanismo que supera la antítesis en oposición entre lo normal y lo anormal, lo típico y lo atípico, para fusionarlo en lo que podría denominarse la integración humana, más allá de cualquier limitación de orden físico o social que padezca para crecer y perpetuarse.

La vida de la sociedad está en dependencia constante de la vida del hombre que ella contiene y la vida del hombre está integrada por esos aspectos inseparables: uno como ser individual y otro como ser social, los dos son elementos constitutivos de su personalidad y así hombre y sociedad son una indisoluble conjunción que transitan idéntica historia. Uno y otro se complementan originando la evolución y el cambio que les permita subsistir.

La sociedad tiene, entre sus múltiples funciones, la de ser un agente de educación permanente y, a través de la integración de las personas con discapacidad, puede realizar una valiosa labor educativa tendiente a la desaparición de los prejuicios que circundan gran cantidad de hechos que suceden en el seno de la sociedad.

c) Fundamento Psicológico

La característica distintiva del hombre es su individualidad y, en su interacción con los otros hombres, se destaca la preeminencia de esa individualidad que los hace distintivos a todos y a cada uno, pese a ser partícipes de la condición universal del hombre. Se hace necesario precisar el concepto de personalidad, pudiendo expresarse que la *“personalidad es la totalidad de los sistemas psicofísicos que organizados dinámicamente, determinan los ajustes únicos del individuo al medio”*.(Allport,G.; 1968)

Esto pone de manifiesto que el desarrollo de una personalidad depende tanto de lo que el sujeto posee como bagaje propio, como de los estímulos que en cada una de las etapas del desarrollo recibe.

Uno de los objetivos de la educación es favorecer el desarrollo de una sana estructura de personalidad y esto incluye a la totalidad de los sujetos de educación entre los que se encuentran enroladas las personas con discapacidad.

La integración de personas con discapacidad favorece el proceso de socialización mediante la actuación de roles, estimula la elaboración de una autoimagen positiva y, como consecuencia, a que la organización de la personalidad se encuentre en mejores condiciones.

d) Fundamento Pedagógico

La labor educativa es la reunión de solidarios esfuerzos para llevar al hombre a que alcance su plenitud, ha de asentarse en una concepción del hombre como persona, que es el resumen final que engloba todos los otros conceptos inherentes al ser viviente y que se concreta definitivamente cuando se da en comunidad con otros hombres.

La educación responde a una rigurosa concepción del mundo y de la vida humana, al tiempo que toda la concepción del mundo y de la vida contiene una teoría de educación. Como activo receptor tiene a un hombre concreto con la vida propia a la que hay que desarrollar desde el nacimiento hasta la muerte, alcanzando todas las manifestaciones de esa vida en un proceso de educación permanente.

La integración escolar de las personas con discapacidad tiene como finalidad llevarlas a cumplir en forma dinámica y participativa con su proceso de formación personal, a aceptar sus limitaciones y revalorizar sus posibilidades y por consiguiente, a elaborar su propio proyecto de vida, entendiendo por proyecto de vida la capacidad de percibirse a sí mismo como un ser convocado para elegir un modo de presente y una propuesta de futuro en coincidencia con sus posibilidades y su propio ser. Por tanto, elegir una forma de estar en el mundo y esta elección sólo será posible si la personas con discapacidad es incorporada desde el más temprano momento, a todo quehacer social mediante un sistema de integración que derribe las barreras de la incompreensión y viabilice las de la aceptación.

2.4.- La Familia y su relación con la Integración Escolar

“La familia es una unidad bio-psico-social, con leyes y dinámicas propias que le permiten mantenerse en equilibrio y soportar tensiones sin perder identidad como grupo primario de organización social, a través de la unidad, la continuidad en el tiempo y el reconocimiento de la comunidad que lo rodea”. (Bechara, A; Radio, A.; 1998). Tomando como base esta definición de familia, la entendemos como núcleo donde el niño nace, crece y se forma, siendo sus funciones esenciales para lograr el desarrollo humano, ya que actúa como agente socializador.

La dinámica familiar permite ampliar formas de adaptación frente a los cambios cotidianos. Cuando la discapacidad física, social y/o intelectual se presenta en el niño, no hay posibilidades de adaptaciones familiares relativamente rápidas, menos aún definitivas, pues el

hijo está en una etapa evolutiva, por lo tanto cualquier adaptación debe ir modificándose paulatinamente.

El sistema familiar se organiza de complejas maneras para hacer frente a la situación de tener un hijo con discapacidad, es fácil de percibir hasta qué punto ese hijo pone a prueba la estructura de la familia. La carga emotiva y de trabajo ya elevada en condiciones normales, se hace difícilmente tolerable cuando un hijo provoca grandes preocupaciones por su estado de salud. Las necesidades de atención aumentan desmesuradamente, y la demanda de los otros hijos son los puntos sobre los cuales la discapacidad actúa como desestabilizante. La familia que logra superar esta situación, será conciente de las posibilidades del niño y manejará información producto de la atención profesional brindada desde el nacimiento.

“Es indiscutible la importancia de los padres en todos los aspectos relacionados con la atención y educación de sus hijos con discapacidad, especialmente cuando se aspira a la Integración escolar. Para efectivizar dicha integración escolar, los padres necesitan del apoyo de un equipo interdisciplinario, esta relación apunta a una colaboración plena, beneficiosa, tanto para los padres como para los niños y también para quienes los asisten”. (Dell’ Anno, A.; 1995).

Analizar la situación de la familia en relación a la discapacidad es realmente muy complejo, ya que según la edad, la patología, el medio socio-económico en el que se desenvuelve, hace que exista una gama de comportamientos.

Orozco, José en su trabajo “La Sociedad y los Discapacitados” expone que existen sistemáticamente tres grandes grupos:

Primer grupo: “Negativas”, pro-hospitales; encuadramos aquí a la familia con falta de afecto hacia el familiar con discapacidad, cuyos aspectos varían según las circunstancias.

Segundo grupo: “Sobreprotector”, en él se manifiesta exceso de cariño y sobreprotección, llegando inclusive a anular a la persona con discapacidad como tal, perjudicando muchas veces el accionar del resto del grupo. La sobreprotección coarta las iniciativas e inquietudes de sus hijos en las oportunidades que se les presenta de explorar el ambiente. Los cuidados que brindan estos padres, a veces equivalen a una obsesión y se brindan independientemente de que el hijo los necesite. Estas actitudes hacen que aumente la angustia no sólo de los padres, sino también del niño, que sentirá su fracaso y será siempre dependiente.

Tercer grupo: “Integrador”, son las familias que trabajan conjuntamente con el equipo interdisciplinario. Hacen que el tratamiento continúe aún después de salir de la institución.

Actúa en forma integradora, en pro de trabajar las potencialidades del mismo y de esta manera favorecer su desarrollo en los diferentes ámbitos.

El grupo primario continente natural de toda persona, constituye el primer eslabón, la primera etapa de dicho proceso. Si la familia, sistema de fuerzas que interactúan y se retroalimentan, pasada la etapa natural de shock y desequilibrio por la presencia de la persona con discapacidad logra encontrar su homeostasis, iniciará su acción en pos del desarrollo armónico de la personalidad del mismo.

Toda tarea rehabilitadora posterior girará en relación a una variable fundamental: la actitud de los padres frente a ese niño. La aceptación familiar permitirá un anclaje sólido a la realidad y el basamento de una posterior labor integrativa en el entorno social, educativo y comunitario.

3.- EDUCACION

3.1.- Concepto

La educación es un hecho inherente a la persona humana; no discrecional sino ineludible, quiera o no el hombre. *“La educación es una actividad que tiene por fin formar, dirigir o desarrollar la vida humana para que ésta llegue a su plenitud”* (Luzuriaga, L.; 1954).

La palabra educación viene del latín: *educare*, criar, alimentar, nutrir, y de *educere* (exducere), conducir, llevar, sacar afuera. Llama la atención el doble significado del término, indicando en primer lugar la acción de nutrir, de alimentar, es decir, la acción que se ejerce de afuera hacia adentro; y luego la de guiar, llevar, conducir, sacar de adentro hacia fuera, es decir, desarrollar, desenvolver.

La educación considerada como causa involucra dos fuerzas: una externa que constituye la heteroeducación y la otra interna que constituye la autoeducación. Considerada como consecuencia es la resultante de la incidencia de esas dos fuerzas que modelan al individuo educado.

“Pueden darse tres conceptos de la educación en la siguiente forma:

1-Es una influencia externa que configura al individuo (heteroeducación).

2-Es un desarrollo interior que hace que el individuo se configure a sí mismo (autoeducación).

3-Es una proceso que proporciona al individuo los medios para su propia configuración (hetero y autoeducación unidas)”. (Nassif ;1958)

Es notorio el complemento de estos dos términos o clases de acción educativas y no sólo son necesarios sino imprescindibles.

“Existen fines educativos generales en términos de naturaleza y de esencia genérica:

1-Fin político, que constituye la primera finalidad asignada a la educación como la concepción más amplia de la vida política y del Estado.

2-Fin social, que tiene por objeto preparar al hombre para la convivencia humana, ya que el hombre es un ser social por naturaleza y destino.

3-Fin cultural, que consiste en introducir al ser humano en el mundo de la cultura, en hacérselo asimilar en forma activa. La cultura debe transmitirse de una generación a otra

para que no se pierda en cada generación que nace, y esto forma el aspecto histórico de la educación cultural.

4-Fin individual, propone llevar al hombre a su máxima plenitud; la educación aspira al máximo desarrollo del ser humano, es decir, en convertir al individuo en persona, aunque sin suprimir la parte individual, diferencial de éste". (Luzuriaga, L.;1954)

Según se entienda la educación y según las metas que se proponga para alcanzar la realización de los fines y valores así serán también sus funciones. Por funciones en general entendemos el conjunto de actividades que se realizan en forma sistemática y congruente para alcanzar una finalidad determinada; en el caso de la educación, será para alcanzar los fines de la educación.

3.2.- Estructura del Sistema Educativo en la Provincia de Buenos Aires

La familia es uno de los primeros peldaños educativos, no obstante fue cediendo terreno en el correr histórico de la educación sistemática. Las instituciones educativas en sus diferentes niveles conforman un sistema que es el órgano central de la misma y que se encuentra en nuestro país de la siguiente manera:

- A- Educación Inicial, constituida por el Jardín de Infantes para niños de 45 días a cinco años de edad, siendo obligatoria sala de 5 años.
- B- La Educación Primaria Básica como obligatoria, de seis años de duración a partir de los seis años de edad, organizada en dos ciclos.
- C- La Educación Secundaria Básica, de tres años de duración.
- D- La Educación Polimodal después del cumplimiento de la Educación Secundaria Básica impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo.
- E- Educación Superior, profesional y académica de grado, luego de cumplida la Educación Polimodal; su duración será determinada por las instituciones universitarias, no universitarias y terciarias según corresponda.
- F- Educación Cuaternaria, está bajo la responsabilidad de las universidades y de las instituciones académicas científicas y profesionales de reconocido nivel, siendo requisito para quienes se inscriban el haber terminado la etapa de grado.

El Sistema Educativo comprende, además, regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio.

Dentro de los regímenes especiales se encuentran:

- 1- Educación de Adultos.
- 2- Educación Artística.
- 3- Educación Especial.

Con respecto a esta última podemos decir que es una modalidad de la Educación General. La característica distintiva radica en la aplicación de metodologías específicas que se emplean de acuerdo a la discapacidad que se atiende. La Educación Especial se plantea los mismos objetivos que la Educación General: Ofrecer el máximo de oportunidades a cada niño, para que alcance el mayor desarrollo posible de sus capacidades tanto intelectuales como físicas y sociales. Es un proceso integral, flexible y dinámico de las orientaciones, actividades y atenciones que en su aplicación individualizada comprende los diferentes niveles y grados en sus respectivas modalidades.

Cabe destacar que la situación de los alumnos/as atendidos en escuelas especiales es revisada periódicamente por equipos de profesionales de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a la escuela común. En tal caso, el proceso educativo está a cargo del personal especializado que corresponda (Maestro Integrador, Equipo de Orientación Escolar de ambas instituciones).

La integración de niños con Necesidades Educativas Especiales es un proceso que se va construyendo sobre realidades y momentos concretos, que incluye inevitablemente su contrario, la marginación y la exclusión; es un proceso social que va evolucionando y originando cambios de roles y de actitudes tanto de la educación común como de la educación especial y de la comunidad toda.

3.3.- Antecedentes históricos de la Integración Escolar

La evolución histórica respecto a la atención de la persona con discapacidad pone de relieve un progresivo cambio en la actitud de la búsqueda de modelos organizativos que conduzcan a su integración real en la sociedad a la que pertenecen.

La Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires fue creada en el año 1949, como resultante de la adhesión de nuestro país a la Declaración de los Derechos Humanos en el año 1948.

El fundamento filosófico respecto de la Dignidad de la Persona, impulsó a quienes fueron visionarios en la instrumentación de estrategias de consideración de los entonces llamados niños y jóvenes excepcionales.

Desde una perspectiva histórica ella constituyó una conquista social, importantísima e incuestionable, para una franja poblacional que por discapacidades, estaba excluida de los beneficios de la educación gratuita y obligatoria.

Durante el transcurso de estos casi 50 años, la educación especial en el ámbito bonaerense no detuvo su marcha sino que, por el contrario, promovió, desarrolló y aplicó diversas estrategias y dinámicas de acción conforme a los cambios científicos y tecnológicos producidos en este siglo, que la ubicaron como pionera y a la vanguardia en nuestro país y en Latinoamérica, pudiendo confrontar con otros países (Americanos y Europeos) distintas metodologías, propuestas y proyectos de avanzada en la temática específica.

En el año 1981 los Organismos Internacionales proclaman “El año del Discapacitado”. La integración, como proceso básico sistemático se inicia en la década del 60, con alumnos ciegos y disminuidos visuales, en los años 70 lo hace con alumnos con discapacidades auditivas y motoras y en los años 80 se concreta este aspecto con alumnos que presentan retardo mental leve y con el concepto y denominación de *Necesidades Educativas Especiales*.

Cabe consignar que el mismo es tomado mundialmente en Salamanca, España, en el mes de junio de 1994 donde los delegados de la Conferencia Mundial sobre N.E.E., en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales reafirman el compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del mismo sistema común de educación. De esta manera se proclama que:

- *“Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.*
- *Cada niño tiene características, intereses y necesidades de aprendizaje que le son propios.*
- *Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta la gama de esas diferentes características y necesidades.*
- *Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, las que deben integrarlos en una pedagogía centrada en el niño capaz de satisfacer esas necesidades.*
- *Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva en la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y en definitiva la relación costo eficacia en todo el sistema educativo.*

A modo de síntesis, se advierte la necesidad de una serie de cambios para hacer realidad la integración, que desde el trabajo con la persona con discapacidad pase a la escuela como entidad integradora, y así como ésta, otras instituciones adquieran este cariz integrador”.(Artículo Universidad de Concepción Facultad de Educación. Chile.1997.)

3.4.- Integración Escolar desde la perspectiva de la Ley Federal de Educación

La Ley Federal de Educación nos abre las puertas de un profundo cambio social, para aceptar, capacitar e integrar a las personas con Necesidades Educativas Especiales. A partir de este concepto surge de la UNESCO “Educación para Todos” donde se produce una crítica a la Educación Especial, a través de la acción de las instituciones, en la cual la acción individual produce el etiquetamiento y la limitación de oportunidades.

En nuestro país, luego de varios intentos, se ha dictado una ley que expresa la garantía constitucional de enseñar y aprender; es la Ley N° 24195 sancionada en abril de 1993 y promulgada el 29 de abril del mismo año, denominándose “Ley Federal de Educación”.

A continuación desarrollaremos los aspectos esenciales, en relación a nuestro tema de investigación.

Esta ley es el conjunto de normas básicas, comunes a todas las jurisdicciones que rigen la administración y funcionamiento del Sistema Educativo Nacional y/o Federal de Educación Pública.

Es doblemente general porque:

- 1-Comprende todos los niveles, modalidades y carreras del sistema.
- 2-Comprende todas las jurisdicciones.

Esta ley rige en todo el Territorio Nacional y para todos los establecimientos oficiales y privados en la jurisdicción de la Nación, de las Provincias y las Municipalidades, sin distinción de niveles y todo tipo de escuelas.

El Capítulo VII de la Ley Federal de Educación está destinado a la Educación Especial; en ella se menciona a niños con necesidades educativas especiales, a los que están dirigidas las acciones preventivas y de forma integral, teniendo como fundamento los principios de “Normalización e Integración”.

Dentro de la Provincia de Bs. As. el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) se ha introducido en el lenguaje común partiendo de la premisa: Todos los alumnos necesitan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de lograr los fines generales de la educación.

Una Necesidad Educativa (N.E.) puede describirse en función de aquello que es esencial para el logro de estos fines.

La atención de las Necesidades Educativas Especiales conforma un proceso continuo que va desde las acciones más ordinarias a las más específicas, e incluyen la atención temporal y/o permanente.

A partir de la Ley Federal de Educación se desarrolla la Ley Provincial de Educación de la Provincia de Buenos Aires, que en el Capítulo N°2 de los Principios de la Educación Bonaerense expresa: “Los lineamientos de la política educativa Bonaerense estarán orientados a asegurar , priorizar, resignificar y favorecer los siguientes objetivos:

- Desarrollo de las capacidades y habilidades intelectuales, perceptivas, afectivas para intervenir en las rápidas transformaciones del mundo, integrándolos a los valores que promuevan la convivencia y la dignidad humana, preservando la identidad bonaerense y los regionalismos.

- La equidad, brindando igualdad de oportunidades y posibilidades a través de la implementación de mecanismos compensatorios.
- Rechazo de todo tipo de discriminación.
- La cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema de educación ordinario.
- El estímulo, promoción y apoyo a las innovaciones educativas y a los regímenes alternativos de educación. Estos artículos de la Ley representan la esencia de los Principios de Normalización e Integración. La integración de alumnos con N.E.E. tiene cada vez más repercusión, desde el edificio y las construcciones escolares, a la organización, los programas y el currículo.

La implementación de los programas de integración, deberán realizarse en función del contexto concreto y en especial del criterio de realización, para discernir si los planeamientos teóricos se adecuan a esa realidad educativa, así para poder dar respuesta particular a cada niño.

Las N.E.E. requieren recursos didácticos y apoyos interdisciplinarios, por ello habrá muchos alumnos que podrán integrarse escolarmente con apoyo de la Educación Especial y otros que necesiten los servicios educativos específicos; se configura una intervención educativa distinta, más dinámica y creadora, para programar y desarrollar los procesos de enseñanza.

3.5.- Estrategias de Integración al Sistema Educativo Ordinario de la Provincia de Buenos Aires

Existen diferentes modalidades de integración que se determinan para cada alumno en particular, se puede hacer mención a los diferentes tipos de integración:

- a) Integración total.
- b) Integración Parcial a.
- c) Integración Parcial b.
- d) Integración por áreas.

a) Integración total

Es el objetivo final de la Educación Especial. El alumno concurre a la escuela común en turno completo. La función del Maestro Integrador será apoyar al docente de grado o sección solamente, asesorando al mismo sobre diferentes estrategias a aplicar con el educando.

b) Integración Parcial a

El alumno concurre a la escuela común durante todo el turno, recibiendo el apoyo del Maestro Integrador en aquellas áreas que le dificulten el aprendizaje.

El apoyo al que se hace mención gira en torno a dos direcciones:

-Alumno dentro o fuera del aula.

-Maestro.

c) Integración Parcial b

Aquí el alumno concurre durante el turno completo a la Escuela Común y a contraturno a la Escuela Especial de acuerdo a las necesidades que presente. Es un proceso conjunto entre el Maestro Integrador y el Maestro de Grado.

d) Integración por áreas

Los alumnos concurren a grados integradores dentro de la Escuela Común, participan en las actividades generales de la comunidad educativa y en los lineamientos curriculares que pueden cumplir de acuerdo a sus potencialidades.

3.6.- Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el contexto de una escuela inclusiva

El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires tiene una historia que lo caracteriza como abierto a la heterogeneidad de los sujetos de aprendizaje y comprometido profesionalmente para la satisfacción de los requerimientos de la sociedad en su conjunto.

El reconocimiento de la diversidad como constitutiva de esa sociedad, de la escuela y de sus protagonistas, ha llevado a la afirmación casi paradójica: lo común, es lo diverso. Por esta razón es que la igualdad en el ámbito educativo sólo se refiere a la igualdad de oportunidades que debe ofrecerse a todos. Igualdad de oportunidades en el acceso a la escolaridad y en el tránsito por la misma, con absoluto reconocimiento de la heterogeneidad que muestran los diversos grupos, las personas que los integran y los contextos de procedencia.

Cada persona, cada alumno, es un ser único e irrepetible ya que la singularidad es una de sus notas esenciales, que debe ser considerada como un valor en sí, sustento de su dignidad. El Sistema Educativo, la institución en particular y en ella los profesionales de la docencia están tratando de lograr su inclusión, superando toda barrera discriminatoria.

La singularidad es la que hace a las diferencias que, en determinados casos, denotan necesidades educativas especiales.

Es necesario trasladar este discurso al tiempo presente y su contexto; de ellos emergen situaciones y problemas que complejizan el escenario de la acción educativa.

En los momentos de crisis, la política educativa debe direccionar sus propósitos y acciones para que puedan alcanzarse niveles de superación posibles, en lo político, económico y social.

En este orden, la Provincia de Buenos Aires, ha asumido la inclusión en el sistema educativo como un mandato central y ha adoptado la consigna de “seguir trabajando por crecer en calidad”.

Los ejes propuestos y los valores indicadores de la calidad de los aprendizajes, a saber; la aptitud para realizar nuevos aprendizajes y para apropiarse del proceso mismo de aprender; la aptitud para ser un actor crítico y responsable; la aptitud para diseñar e implementar un proyecto de vida expansivo para la persona, en función de valores que impulsen su autorrealización y el compromiso solidario con los otros; la aptitud para ingresar en el mundo del trabajo, demuestran una concepción que debe ser el sustento de los proyectos e implementaciones en el sistema educativo.

La educación y por lo tanto la escuela, en su función social tienen que alcanzar el nivel de integración de niños y jóvenes en este ámbito, que les es propio. Ambas poseen el privilegio de poder propiciar la formulación de proyectos de vida en los que, ante el fracaso surja la esperanza y las frustraciones sean reemplazadas por experiencias gratificantes.

La sociedad de hoy aporta y demanda. Sus miembros quieren acceder a condiciones de vida dignas, integrarse a la sociedad del conocimiento, gratificarse con su autorrealización, desarrollar competencias para el ingreso en el mundo del trabajo.

Por este desafío del sistema educativo debe crecer en calidad, a la par de una escuela abierta a todos, que crece en el número de la población que alberga.

Todo esto supone la respetuosa atención a la diversidad aceptada y fortalecida con la construcción de vínculos facilitadores de la inserción del sujeto de aprendizaje que recién se

escolariza: en la institución, en el aula con el grupo de pares y docentes, en sus relaciones con el objeto de conocimiento, en su contexto cotidiano de desarrollo al que pueda retomar cada día con nuevas expectativas.

Lo expresado implica:

- Reconocimiento de diversas historias de vida personal y del contexto social, en particular el familiar.
- Aceptación de diversas motivaciones y actitudes frente al “qué aprender”.
- Reconocimiento de diferentes puntos de partida en la construcción de los aprendizajes en función de saberes previos y valoraciones.
- Toma de conciencia de diversos ritmos de aprendizaje, estilos de enseñanza, contexto áulico, aportes curriculares, relaciones vinculares interpersonales y con el objeto de conocimiento.
- Reconocimiento de “otro” con su singularidad y como ser en el mundo a partir de esa singularidad, eliminando la mirada a partir de parámetros que puedan subestimarlos.
- Se habla permanentemente de la necesidad de una escuela *inclusora*, pero el concepto de *inclusión* conduce indefectiblemente al de integración porque no basta con incluir en la escuela, por acumulación, a todos los posibles sujetos de aprendizaje, es necesario *integrarlos*.
- La integración supone un proceso institucional proyectado en cada sujeto de aprendizaje, con intervención profesional.
- Los propósitos de Formación Ética, contenidos en el Diseño Curricular, tales como: la identificación y valoración de sus propias capacidades y limitaciones, la construcción del sentido de pertenencia, la autonomía asumida gradualmente y la apropiación de los valores de la convivencia, todo ello logrado en los procesos de aprendizaje de todas las Áreas Curriculares, favorece la *integración*.
 - Por lo dicho queda establecido que la *integración* se refiere a la *escolarización* y da forma al *proceso educativo*.
 - El sujeto de aprendizaje que se incluye en un determinado nivel del Sistema puede presentar dificultades en su integración. En la detección de variables que las provocan y siempre en orden a la diversidad surgen con relieve, haciéndolas evidentes: *Las Necesidades Educativas Especiales*.

3.7.- Necesidades Educativas especiales y Adaptaciones Curriculares

Desde la Declaración de Salamanca (1994) se habla de Necesidades Educativas Especiales como aquellas *“que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias particulares de sus alumnos y que requieren para ser atendidas: ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes”* (O.E.A; 2003).

Sin embargo, cuando las describimos concretamente lo hacemos desde diferentes puntos de partida. Posteriormente a la evaluación del alumno en interacción con sus contextos, tenemos que poder traducir lo concluido en propuestas de intervención educativa y tenemos que saber que las N.E.E. detectadas se caracterizan por estar en permanente cambio, porque su expresión varía al interactuar con los entornos físico, familiar, social y escolar, entre otros.

Necesidades Educativas Especiales

1- De provisión de medios de acceso al currículum:

a) De provisión de situaciones educativas especiales de emplazamiento:

- Servicios de evaluación multisectorial.
- Servicios de refuerzo pedagógicos.
- Apoyos o rehabilitación personalizados.
- Otros servicios : Educativos y Paraeducativos.

b) De provisión de recursos personales:

- Facilitadores del emplazamiento.
- Facilitadores de la comunicación, etc.

c) De medidas de acceso físico:

- A la escuela.
- A sus dependencias.

2- De adaptación curricular propiamente dicha:

a) De objetivos:

- Priorización.
 - Introducción de objetivos complementarios.
 - Introducción de objetivos alternativos.
 - Eliminación de objetivos.
 - Secuenciación específica de objetivos.
- b) De contenidos:
- Priorización.
 - Introducción de contenidos complementarios.
 - Introducción de contenidos alternativos.
 - Eliminación de contenidos.
 - Secuenciación específica de contenidos.
 - Modificación de los agrupamientos previstos.
- c) De adaptación metodológica:
- Utilización de métodos y procedimientos alternativos.
 - Selección de actividades alternativas.
 - Selección de actividades complementarias.
 - Utilización de materiales didácticos específicos.
 - Modificación de los agrupamientos previstos.
- d) De la evaluación:
- Selección de criterios específicos de evaluación.
 - Selección de criterios específicos de promoción.
 - Modificación de los instrumentos de evaluación previstos para el grupo.
- e) De la temporalización:
- Modificación de la temporalización prevista para un ciclo o etapa.
 - Modificación de la temporalización prevista para unos objetivos y contenidos determinados.
- 3) De adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula:
- a) Lugar donde se lleva a cabo la enseñanza:
- Fuera o dentro de la escuela: lugares más adecuados.
- b) Organización de esos lugares:

- Ubicación, características más adecuadas para trabajos grupales, individuales, distribución de los recursos, etc.

3.8.- Diseño curricular común y respuesta a la diversidad

A partir del INFORME WARNOCK (1981), que surge como un estudio sobre la Educación Especial en Gran Bretaña, se modificaron los esquemas de pensamiento anteriores referidos a currículums para lo que se creía eran las características del término medio de cada discapacidad. Decía que “...*en lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son iguales para todos independientemente de las ventajas o desventajas de diferentes niños*”.

Hablamos de modelos curriculares abiertos, caracterizados como un currículum básico, un marco de referencia o diseño de base que tiene como finalidad garantizar un tronco común fuerte para el conjunto de los ciudadanos, el conjunto de aprendizajes prioritarios, nucleares que posibilitan adaptaciones progresivas a las necesidades específicas de cada nivel de concreción.

Este diseño tendrá que ser concebido e implementado teniendo en cuenta determinadas condiciones para poder brindar una respuesta adecuada a la diversidad.

Fundamentalmente debe reunir las siguientes condiciones:

Aspectos Generales

- Reducción al mínimo de elementos prescriptivos.
- Presencia al máximo de orientaciones a la escuela, fundamentaciones psicopedagógicas, epistemológicas, etc.
- Autonomía organizativa y funcional de la escuela y descentralización en la toma de decisiones.

Objetivos:

- Definidos de manera amplia.
- Definidos en forma de capacidades, competencias a desarrollar poniendo de manifiesto sus interrelaciones.
- No secuenciado por etapas, sino por ciclos para que cada institución los adecue.

Contenidos:

- Presentados como instrumento educativo para el logro de los objetivos en forma equilibrada en todos los ciclos.
- Incluyendo: conceptos, procedimientos y actitudes.
- Organizados por bloques temáticos.
- Contenidos transversales.

Sugerencias o aportes metodológicos:

- Respondiendo a una visión constructivista del aprendizaje.
- Teniendo la finalidad de realizar aprendizajes significativos:
 - *Ideas previas
 - *Interés y motivación
 - *Significatividad potencial de los materiales de aprendizaje.
- Con actividades que promuevan: autonomía, reflexión, contrastación de hipótesis, toma de decisiones.

Evaluación:

- No de contenidos sino de objetivos.
- No sólo como mecanismo de control de logro de objetivos, sino también de proceso.
- De variables personales, de contextos y de la interacción de ambos.
- Personalizada o idiosincrásica y referida a criterios, no a normas.

3.9.- Institución Educativa

El término Institución Educativa alude a un tipo de establecimiento a través del cual se procura concretar la función social de educar.

“Su creación se legitima por la necesidad de garantizar la transmisión cultural y asegurar la continuidad de un grupo social más allá de la vida biológica de los individuos. En particular, su emergencia se relaciona con la complejidad de la cultura, de la inconveniencia de dejar su transmisión librada a la participación en la vida cotidiana y la necesidad de algunos sectores sociales de controlar los valores y las significaciones transmitidas. El establecimiento institucional supone la presencia de personal adulto y un

complejo más o menos amplio de niños y jóvenes que crean una trama de relaciones en la que, se supone, adquirirán rasgos que la comunidad designe como valioso. (Fernández,L.).

a) *Cultura e Imaginario Institucional*

Fernández, Lidia M., sostiene que cada institución escolar tiene una “*Personalidad*”, un “*Estilo*”. El mismo se construye en un complejo entramado en el que el proyecto fundacional va siendo moldeado por los actores, cuyas prácticas son captadas en nuestra *Imagen Representación*.

La imagen representación de la institución no se compone solamente de sus aspectos manifiestos, es decir de aquellos que se imponen a la mirada: el edificio, la limpieza, el comportamiento de los chicos en los momentos de entrada o salida.

También la integran aquellos aspectos menos visibles: el estilo de los vínculos, los modos en que se toman las decisiones, es decir, la percepción que los miembros de la organización tienen de ellas y de sus prácticas.

Cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios; ambos constituyen simultáneamente lo que denominaremos *Cultura Institucional*.

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento.

Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.

En la cultura institucional se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos, en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, proyectos de esquemas estructurales de las actividades, además admite diversas presentaciones y prácticas por las que los actores institucionales se reapropian y resignifican en el espacio organizacional.

Cada una de las culturas que aquí describiremos puede ser directamente vinculada a modelos de gestión de las instituciones educativas.

Los modelos de gestión resultan de una propuesta del directivo y del ajuste, más o menos logrado, con el resto de los miembros de la institución. En otros términos, resultan de la lógica de los actores institucionales y las características particulares del establecimiento.

Frigerio, G. y Poggi, M. conceptualizan tres tipos de cultura institucional.

a) Institución escolar: una cuestión de familia

Es habitual encontrar en las escuelas una correspondencia entre el sistema de relaciones institucionales y el sistema de parentesco. Esta particularidad caracteriza a esta cultura institucional.

Se idealizan algunos aspectos de las relaciones interpersonales y se niegan otros. La idealización se monta sobre los aspectos positivos, gratificantes y tranquilizadores de “lo familiar”, entendiéndolo aquí como aquello que nos es totalmente conocido.

La ilusión de un vínculo seguro en el que la aceptación y el cariño de los otros son puntos de certeza incuestionables. Esta manera de hablar acerca de la institución aparece en distintas expresiones sumamente corrientes que responden a algunos de los aspectos de un sistema de parentesco:

- Los padres fundadores,
- Los roles paternos adjudicados a los docentes.
- Los niños que, como hijos, son confiados a la escuela.

En las instituciones educativas el respeto no se reduce a un buen trato o a la solicitud de la participación activa pautada. El respeto debería incluir el tener presente la especificidad de la institución y en consecuencia facilitar el cumplimiento del contrato de la escuela con la sociedad.

Por supuesto, los vínculos afectivos, cuando son positivos, son importantes como contexto facilitador de las actividades de aprendizaje, así como los no positivos, obstaculizan y pueden impedir la tarea. Pero aún los vínculos positivos, están lejos de constituir en sí mismos una relación de aprendizaje que reemplace la adquisición sistemática de conocimientos.

Habitualmente en las instituciones que se acercan a este tipo de cultura no se recurre a canales de comunicación formalmente establecidos. La circulación de la información se realiza fundamentalmente a través de una red informal de articulaciones individuales y se asienta en la interacción “espontánea” entre sus miembros.

Esto provoca circuitos de circulación de la información segmentados según las posiciones de los miembros de la institución.

Dos rasgos sobresalientes de esta cultura son:

-se jerarquiza la adhesión a los valores familiares, la sumisión o la lealtad personal y afectiva. Se otorga mayor importancia o prioridad a los objetivos personales, por sobre los objetivos institucionales.

- la dinámica se basa en el esfuerzo voluntario de los miembros que cumplen sus tareas a partir de lealtades individuales con sus pares o con la autoridad.

b) La institución: una cuestión de papeles o expedientes

Se distingue un tipo de cultura institucional en el que las organizaciones son percibidas y representadas como máquinas o mecanismos.

Las jerarquías se hallan claramente establecidas en la organización, integrando un sistema de mando y de control de las autoridades superiores hacia las inferiores; se pueden diferenciar cuerpos decisores, transmisores y ejecutores.

El liderazgo o autoridad se denomina racional legal. Se prioriza el registro de la actividad administrativa en documentos escritos y la participación es meramente formal.

Una institución burocratizada enfatiza los procesos racionales, en particular la descomposición racional de las tareas. El grupo humano que trabaja en esta institución se halla enmarcado en una estructura técnica, generalmente organigrama de funciones.

El flujo de información sólo tiene en cuenta las necesidades de los distintos estratos jerárquicos. La información fluye en sentido descendente para transmitir a la base el contenido de las decisiones tomadas en el vértice de la jerarquía, y asciende en el caso que se trate de respuesta a las órdenes.

Como esta cultura “desconoce” la trama de relaciones informales que se tejen entre los sujetos, deja fuera de su consideración la información que transita por los canales horizontales.

La formalización es el aspecto priorizado, predominan las estructuras y reuniones formales.

En otros términos, se trata de establecimientos para los que cuenta menos obtener resultados de calidad que obtener resultados idénticos hasta los obtenidos hasta el momento, mediante los procedimientos conocidos.

El acento está puesto en la secuencia y organización de los contenidos y en la definición de las experiencias para su aprendizaje o en el esquema racional en el cual las unidades de

contenidos se encuentran como resultados deseables de la institución priorizando con un criterio eficientista el “cómo enseñar”.

Se rutinizan las prácticas, se reiteran los procedimientos, las planificaciones se reproducen año tras año. En consecuencia suele suceder que toda la actividad pedagógica vaya perdiendo significación.

c) *La institución: una cuestión de concertación*

Las reglas que norman una institución no alcanzan nunca a abarcar o incluir el conjunto de situaciones que se generan en su interior, ni tampoco a pautar totalmente las actividades que allí se desarrollan. Por muy minuciosa que sea la reglamentación hay espacios no normados. Estos espacios permiten a los actores hacer uso de su libertad y desarrollar comportamientos de cooperación o de resistencia a los objetivos institucionales.

Los individuos pueden optar por uno u otro comportamiento; ello dependerá básicamente de las motivaciones que tengan.

Algunas de las posibles motivaciones que mueven a los actores son las expectativas de recompensa de varios tipos: materiales, reconocimiento social, prestigio profesional, aprobación de los colegas, los sentimientos personales, agradecimientos.

En función de estas motivaciones, los miembros de una institución utilizan aquellos espacios de libertad como un recurso que les permite concretar acciones a través de la negociación.

En este tercer tipo de cultura institucional el rol de conducción es un rol de mediación en la negociación, y de representación de estos objetivos institucionales. La conducción organiza la negociación y establece las materias y márgenes de la misma en atención al cumplimiento de un proyecto o plan institucional.

Los autores consideran a la negociación como una relación que apunta o procura neutralizar ciertas formas de expresión de la oposición de intereses, conciliar diferencias y divergencias mediante pactos y compromisos concertados y explicitados en la institución

La negociación debe entenderse como una actividad de resolución de problemas, a través de la cual cada parte puede encontrar un beneficio.

Desde esta perspectiva los protagonistas se proponen buscar y encontrar juntos la solución de aquello que se les plantea como dificultad, inconveniente o problema. En este sentido la negociación es un conjunto de procesos y procedimientos de aprendizaje.

Este modelo de gestión y tipo de cultura correspondiente, responden a una visión de la institución como un sistema político en el que co-existen la colaboración, el compromiso, la competencia, la indiferencia, la diferencia, la oposición y la concertación

3.10.- Proyecto Educativo Institucional

Un proyecto institucional es, ante todo “...*Un proyecto social y, como tal aparece como un escenario en el que interactúan diferentes actores sociales: docentes, padres, niños y jóvenes, miembros de diferentes instituciones...*”(Marco de la Política Educativa, Municipalidad de General Pueyrredon, Secretaría de Educación; 2000)

Este instrumento, posibilita entonces, participar en el trabajo y también en las decisiones, para generar las tareas que conduzcan al logro de objetivos comunes. Pero no es el directivo quién prevee y planifica solo, sino toda la comunidad educativa es quien imprime sus significados a las acciones que elijan.

Es por eso que, lejos de ser un instrumento rígido y cristalizado, está sometido a permanentes cambios y modificaciones que reflejan, por un lado, las diferentes racionalidades de los actores que participan y por otro, el dinamismo propio de cada institución en particular y de la sociedad en general.

La interacción grupal de coparticipación en la gestión de los proyectos, debe formar parte del mismo proyecto de modo de posibilitar un proceso de reflexión, evaluación y aprendizaje, creando y re-creando canales fluidos de comunicación e información que posibiliten la participación en las distintas instancias decisorias.

El Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) debe reunir las siguientes condiciones para poder brindar una respuesta adecuada a la diversidad, ya sea en un proyecto de integración o en el de atención en la escuela sede especial:

Características Generales:

- Flexibilidad: Las estructuras organizativas deben ser instrumentos al servicio de las decisiones curriculares.
- Funcionalidad: asignación de docentes a grupos, distribución de roles y responsabilidades en cada equipo.
- Participación: construcción de acuerdos consensuados evitando los proyectos impuestos.

- Comunicación: posibilitar canales de comunicación fluidos, abiertos y multidireccionales entre el/los equipos intervinientes.
- Organización:
 - Establecer coordinaciones básicas entre los miembros del Equipo Transdisciplinario, la familia, otras instituciones para los alumnos atendidos en sede.
 - Facilitar la integración de los Equipos de Educación Especial y de Educación Común para los alumnos integrados y atendidos en sede.
 - Establecer coordinaciones básicas entre los profesionales implicados: tiempos, contenidos, estrategias de trabajo, etc.
 - Establecer las funciones y roles de los maestros integradores y de apoyo.
 - Determinar los criterios generales para decidir acerca de las estrategias de integración y modalidad de apoyos (planificación conjunta, horarios, evaluación conjunta).
 - Planificar la participación de la familia y el alumno desde el comienzo del proceso educativo.

Integración: Complementariedad de Común y Especial

- Apoyo a Escuela Común:
 - Participación en la elaboración del P.E.I. y P.C.I de Común.
 - Detección de necesidades de formación en Escuela Común para la atención de las N.E.E.
 - Colaboración en el perfeccionamiento de estos docentes.
 - Elaboración de planes, horarios y organización para atender las N.E.E.
 - Coordinación de los distintos profesionales intervinientes.
 - Organización y gestión de recursos para la Escuela Común para atender las N.E.E.
- Apoyo al maestro común:
 - Colaboración para orientar las respuestas del maestro a las N.E.E.
 - Construcción conjunta de las actividades necesarias para las N.E.E.
 - Selección, elaboración y adaptación de los instrumentos de evaluación de las N.E.E. y la aplicación de los mismos.

- Colaboración para establecer la metodología y evaluación para alumnos con N.E.E.
 - Apoyo a los alumnos con N.E.E.:
 - Identificación de sus N.E.E. y construcción del programa a seguir en cada caso.
 - Intervención directa proporcionando el esfuerzo pedagógico necesario.
 - Evaluación sistemática de la evolución del alumno.
 - Coordinación de la intervención de los distintos profesionales intervinientes.
 - Apoyo a la familia.
 - Orientar y asesorar acerca de las N.E.E.
 - Colaborar en la aceptación de las N.E.E.
 - Motivar para la participación de la construcción de las actividades.
 - Informar acerca de la oferta educativa posible y acorde a las N.E.E.
 - Incentivar la participación en la elección de la Estrategia de integración.

Debe ser la expresión de los acuerdos para la detección de las N.E.E. y contemplar propuestas curriculares diversificadas reflejando estos aspectos en la estructura de la escuela, basándose en criterios amplios y flexibles de organización, modalidades de atención, estrategias, distribución de alumnos, horarios, etc.

3.11.- Proyecto Curricular Institucional

El Proyecto Curricular Institucional (P.C.I.) deberá respetar los siguientes postulados:

Objetivos y contenidos:

- Redefinirlos en función de la finalidad educativa y de las N.E.E. más frecuentes en la escuela, destacando lo mínimo básico y esencial.
- Priorizarlos en función del P.E.I.
- Introducir nuevos en función del P.E.I.
- Definir los objetivos y contenidos mínimos y fundamentales de la institución.
- Secuenciarlos.
- Participación familiar en la información y la consulta.

Metodología y organización didáctica:

- Generales:

- Establecer criterios comunes para dar respuesta a las N.E.E.
- Definir criterios específicos para la selección de técnicas adecuadas a las N.E.E. presentes en la escuela.
- Respetar principios psicopedagógicos del diseño curricular.
- Determinar criterios claros y precisos para la construcción de actividades.

- Materiales:

- Seleccionar los que benefician a las N.E.E. y son válidos para todos los alumnos de la escuela.
- Seleccionar materiales de uso específico para alumnos con N.E.E.
- Establecer criterios claros y precisos para seleccionar, elaborar y adaptar materiales por parte de los docentes de la escuela común.

- Organización de grupos, espacios, tiempos

- Eliminar barreras arquitectónicas.
- Definir espacios comunes y otros específicos si fueran necesarios.
- Planificar espacios y tiempos compartidos y/o no en función de tareas a desarrollar.
- Participación de la familia y el alumno.

Evaluación

- Que:

- Adecuar, contextualizando, los criterios de evaluación del Diseño Curricular a las características de la institución y de las N.E.E. atendidas en la escuela.
- Introducir criterios de evaluación específicos en función de las N.E.E. contenidas en la escuela.
- Secuenciar dichos criterios por etapas en función de su realidad
- Elaborar criterios orientativos de promoción de ciclo para los alumnos con N.E.E.
- Elaborar criterios de evaluación del contexto.

- Cómo:

- Seleccionar técnicas e instrumentos variados.
- Seleccionar técnicas e instrumentos adecuados para la evaluación de las N.E.E. atendidas en la escuela.

- Seleccionar técnicas e instrumentos para evaluar el contexto.
- Explicitar responsabilidades y roles de cada uno de los profesionales intervinientes.
- Comunicación familiar:
 - Establecer canales adecuados para dar y recabar información.
 - Elaborar boletines de información cualitativa, clara y comprensible para todos.

3.12.- Proyecto Curricular Áulico

El Proyecto Curricular Áulico (P.C.A) debe constituir la concreción del P.C.I. de manera abierta y flexible. Siempre debería describir, concretar y justificar la respuesta educativa brindada por todos y cada uno de los alumnos del grupo, en forma clara y comprensible para que todas las personas implicadas en el crecimiento del alumno y éste último, si fuera posible, pudieran participar eficazmente en la toma de decisiones.

El P.C.A. deberá reunir las siguientes condiciones para convertirse en una guía para la evaluación del mismo y la realización de ajustes.

Objetivos:

- Diversificados, definiendo los mínimos comunes para todos y personalizados para cada alumno.
- Incluir todas las áreas de desarrollo personal y social.
- Incluir no sólo objetivos referidos a contenidos sino también a actitudes, valores, procedimientos.
- Dejar de lado los objetivos operativos conductuales.
- Formular *objetivos expresivos* (1), lo que no supone que no es necesario definir los objetivos terminales mínimos para acreditar el ciclo.

Contenidos:

- Considerarlos como instrumentos para el desarrollo de competencias como fin en sí mismos.
- Incluir todas las áreas de desarrollo personal y social.
- Diversificarlos incluyendo conceptos, actitudes y procedimientos.
- Priorizarlos atendiendo a su funcionalidad y al grado en que favorece el aprendizaje autónomo.

- Seleccionarlos y organizarlos teniendo en cuenta las posibilidades, necesidades e intereses de los alumnos.

Metodología:

- Priorizar los métodos y procedimientos de tipo interactivo y cooperativo basados en una concepción activa y constructiva del aprendizaje.
- Priorizar los que postulan al maestro como mediador en la apropiación del objeto de conocimiento, no como transmisor.
- Posibilitar la enseñanza personalizada.
- Contemplar las N.E.E.
- Favoreciendo la actividad.
- Estructurando más el trabajo.
- Dando consignas claras, aumentándolas y diversificándolas.
- Reduciendo la dificultad.
- Incrementando la comunicación, el control continuo de su trabajo para establecer las ayudas necesarias.
- Favoreciendo su participación (actividades en pequeño grupo).
- Favoreciendo la normalización: programando espacios para actividades diferenciadas para todos los alumnos.

Evaluación:

- Incluir una evaluación capaz de iluminar sobre el proceso de aprendizaje.
- Tener en cuenta la propia evaluación del propio contexto de enseñanza, planificación y desarrollo.
- Realizar un seguimiento continuo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Ampliar los procedimientos, técnicas y estrategias de evaluación.
- Adaptar los instrumentos de evaluación comunes a las N.E.E.
- Diseñar actividades de enseñanza y de aprendizaje que faciliten la evaluación continua.
- Evaluar el logro de objetivos en el aprendizaje de contenidos.

La metodología del docente en el aula, el cómo, es importantísimo. *“Esta situación ha llevado a que muchas de las reformas realizadas en el currículo escolar en los objetivos y contenidos no hayan llegado a ser efectivas porque la forma en que se ha enseñado a aprender ha sufrido escasas modificaciones”* (Banco, R.). Por ejemplo, mientras los objetivos

apuntan a la autonomía del alumno, la metodología sigue el camino contrario, el de la transmisión de contenidos.

El respeto a la diversidad demanda una pedagogía abierta basada en:

- **Aprendizajes significativos** para lo cual el equipo tiene que determinar los requisitos previos para la adquisición de un nuevo conocimiento, en qué medida los alumnos poseen esas competencias, los materiales y experiencias que relacionan lo enseñado con los esquemas anteriores, la motivación de los alumnos, teniendo en cuenta sus intereses, la organización del aula, etc.
- **Objetivos** que contemplen el desarrollo de distintas capacidades (cognitivas, de equilibrio personal, motrices, sociales) explicitados de manera que se puedan alcanzar en diferente grado y por distintas vías de ejecución.
- **Contenidos** que abarquen conceptos, procedimientos y actitudes recibiendo cada uno de ellos un tratamiento equilibrado.
- **Métodos** interpersonales, interactivos, cooperativos, con mayor interacción de los alumnos entre sí y de los alumnos con los docentes, que favorezcan la reflexión y la expresión.
- **Actividades de aprendizaje** diversas, permitiendo diferentes modalidades de ejecución (simbólica, manipulativa, etc.), secuenciadas por niveles de dificultad y complejidad, pudiendo ser mostradas interrelacionadas, con consignas claras, facilitando su ejecución con todo tipo de recursos didácticos.
- **Materiales** diversos, teniendo en cuenta las características del alumno y la modalidad preferente de entrada a la información.
- **Agrupamientos** que contemplen las distintas modalidades de trabajo.
- **Evaluación** personalizada.

3.13.- Adaptaciones Curriculares Individuales

Las adaptaciones curriculares constituyen estrategias de planificación y de actuación docente para tratar de responder a las necesidades educativas de sus alumnos. Consiste en la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las necesidades, contexto y posibilidades de los alumnos.

Las Adaptaciones Curriculares Individuales (A.C.I.) deben sustentarse a los principios fundamentales de Normalización, Contextualización, Significatividad y Calidad en la respuesta educativa.

La atención de la N.E.E. conlleva necesariamente el desarrollo de este proceso de individualización o personalización.

Los sucesivos niveles de concreción del currículo constituyen un instrumento que nos permite ir adecuándolo a contextos cada vez más concretos y por ello, más específicos. A mayor nivel de concreción hay mayor grado de adecuación.

Los componentes de toda adaptación curricular individual son:

- Evaluación de las N.E.E.
- Propuesta curricular:
 - Enseñanza: objetivos, contenidos, metodologías, actividades, recursos didácticos.
 - Evaluación.
 - Promoción.
 - Criterios para retirar los apoyos.

Las **adaptaciones de acceso al currículum** posibilitan las condiciones físicas de los espacios y en el mobiliario para permitir su utilización por los alumnos con necesidades educativas especiales de la forma más autónoma posible y a la vez, permiten el mayor nivel de comunicación e interacción con los demás. En esta misma categoría se contemplan también las ayudas de carácter técnico que pueden facilitar el acceso al currículo, tales como: auxiliares auditivos, lentes especiales, aparatos para la locomoción, etc.

Abarcan:

- Adaptación en los espacios y aspectos físicos: accesos a la escuela, barreras arquitectónicas, ubicación del alumno en el aula, disposición del mobiliario y regularidad en su colocación, adaptación de los espacios para el trabajo en grupo o individual, condiciones físicas de los espacios (iluminación, sonoridad, accesibilidad).
- Adaptaciones en el equipamiento y los recursos: material variado y polivalente que brinde diversidad de experiencias adecuadas a las necesidades educativas del alumno y sus características físicas, sensoriales, de edad, etc.

Las **adaptaciones curriculares propiamente dichas** se realizan sobre los componentes del currículum (objetivos, contenidos, metodologías, evaluación) y constituyen un continuo como lo mencionamos anteriormente en lo referente al grado de significatividad.

Las **adecuaciones de contexto** actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad.

- Grupos de alumnos: flexibilidad de agrupamiento según actividades, heterogeneidad de los grupos, estrategias de trabajo cooperativo, monitorización.
- Docentes: flexibilidad organizativa, organización y distribución de funciones en respuesta a las demandas.
- Otras organizaciones o instituciones: organización de competencias y responsabilidades de otras personas (familia, profesionales, etc.).
- Interacciones entre pares y con los docentes.

Grado de significatividad de las adaptaciones curriculares

Las adecuaciones constituyen un continuo que va desde las **Adaptaciones Curriculares Poco Significativas** a las **Significativas**.

Las primeras son menos específicas, implican una leve alteración de la planificación común y están dirigidas a la prevención y recuperación de dificultades menores del aprendizaje o a enriquecer los aprendizajes de los alumnos en los que lo planteado por el diseño curricular les resulta escaso. Abarcan, generalmente, a la metodología y la organización de la clase.

Las segundas constituyen modificaciones mayores que pueden llegar a consistir en la eliminación de objetivos y contenidos esenciales, nucleares o básicos para las áreas del currículum y de los respectivos criterios de evaluación. Son una medida que debe adoptarse excepcionalmente.

Ambas conforman los dos polos de un continuo al igual que las N.E.E.

Dicho de otro modo, algunos alumnos con necesidades educativas especiales sólo podrán aprender y progresar a costa de hacerlo recibiendo una versión del currículum que se apartará significativamente del que recibirá la mayoría. Y, aunque el objetivo de la educación escolar obligatoria sea que esa separación o distancia entre lo que aprenden unos y lo que

aprenden otros sea la menor posible, es preciso reconocer que en algunos casos serán necesarias adaptaciones muy significativas al currículo común.

Se habla de adaptaciones curriculares y no de currículo alternativo como se hacía anteriormente, porque al hablar de diseño curricular único y de adaptaciones curriculares posibilita llegar al máximo que puede cada alumno y facilita su integración.

Este tipo de adaptaciones curriculares, las referidas a lo curricular propiamente dicho, implican modificaciones sustanciales. Expresan la ruptura del equilibrio deseable entre comprensividad del currículo y la diversidad, teniendo como resultado un currículo que puede adaptarse, en algunas o en todas las áreas, muy significativamente del que reciben otros alumnos de su misma edad. Estas adecuaciones demandan mayor rigurosidad en la evaluación del alumno y del contexto y en la planificación, construcción y registro de las adaptaciones realizadas.

Este proceso tendrá que estar sujeto a mayor control sobre todo en las tareas de explicar y registrar evaluaciones y adaptaciones.

3.14.- CEFA – Un Proyecto de Integración

“CEFA es una Institución de rehabilitación de niño y jóvenes sordos, abierta a la consulta y el diálogo”.

RESEÑA DE LA INSTITUCION

Hace más de 45 años, un grupo de profesionales vinculados con la problemática de la audición, comprendieron la necesidad de buscar respuestas para resolver la situación de los niños sordos e hipoacúsicos de la ciudad. Hasta el momento los pequeños debían ser derivados para su reeducación a escuelas de Buenos Aires o La Plata, pero no todas las familias se hallaban en condiciones de trasladarse a dichas ciudades. Les quedaba como recurso internar al niño en alguna Institución lejos de familia o resignar su tratamiento a clases esporádicas, que evidentemente no eran suficientes para lograr una buena comunicación y lo más grave aún, la gran mayoría de los niños no recibían ninguna atención. La solución era crear una escuela especializada para niños sordos en Mar del Plata.

Así, ese grupo de pioneros, encabezados por el Dr. Víctor Azcárate, principal impulsor de la creación de CEFA, iniciaron el arduo camino, que en transcurso de todos esos años transitaron muchos otros colaboradores para llegar a lo que hoy es CEFA.

Funciona desde el año 1960 CEFA – Escuela de sordos e hipoacúsicos, que atiende niños y jóvenes del distrito y zonas aledañas.

Es una institución privada sin fines de lucro, subvencionada por el estado provincial por la DIPREGEP N° 0827, que cuenta con personal especializado para detectar y reeducar la sordera.

Uno de los objetivos más importantes de la escuela es que el niño sordo sea atendido desde su más tierna infancia, para capacitarlo en la comunicación oral. Para ello cuenta con Nivel Inicial, donde se trabaja con el niño y su familia para entrenarlos en la metodología y para orientarlos en la aceptación del déficit auditivo.

En este período se brindan las herramientas lingüísticas que le permitirán acceder luego, al aprendizaje de las materias instrumentales.

En el Nivel de Primaria Básica se trabaja con adaptaciones de los CBC (Contenidos Básicos Curriculares) de la Provincia de Buenos Aires, en Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias sociales. El programa de Lengua es específico para la discapacidad.

Actualmente cuenta con tres Maestras Integradoras que atienden los alumnos integrados en escuelas de Nivel Inicial, EPB, ESB, formación Profesional de Gestión Estatal y Gestión Privada.

Durante toda la vida escolar personal especializado: ORL, Fonoaudiólogos, Asistentes Educaciones y Sociales, Maestras de Articulación, apoyan permanente desde sus áreas específicas la tareas que el docente realiza en el aula.

Los alumnos no integrados en servicios de Educación Ordinaria concurren a Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) en contraturno al área pedagógica. Los mismos almuerzan en la escuela.

La escuela orienta al niño a experimentar con: la música, el cuerpo y la creatividad a través de diversas disciplinas: Educación Física, Música y Plástica.

Sabemos que la reeducación de un niño sordo no puede llevarse a cabo integralmente sin una coordinación de esfuerzos humanos por parte de profesionales, familia y comunidad.

El secreto del éxito está en el trabajo conjunto, ya que la mayor tecnología de una prótesis auditiva no serviría sin el amor de una familia que acepte el déficit auditivo de su hijo, la

excelente preparación de un docente que vuelque sus conocimientos, no lograría el objetivo propuesto, sin una sociedad que posea un criterio amplio para aceptarlo en su seno.

Por eso nada es tan constructivo como trabajar todos juntos, hacia un mismo fin.

La población atendida por CEFA son alumnos sordos e hipoacúsicos con pérdidas auditivas que provocan un déficit en la comunicación lingüística y que no pueden apropiarse por sí mismos de la lengua oral de su grupo sin la intervención de un especialista.

A través de los distintos proyectos de integración, CEFA comparte matrícula con las distintas rama y niveles del sistema educativo provincial.

El total de matrícula es de 100 alumnos, habiendo integrados 42, de los cuales 6 están con integración total (es decir sólo acude las MI a la escuela común donde concurre el alumno y efectúa las adaptaciones curriculares junto con la MG de grado).

Los requisitos de admisión, permanencia y egreso son:

-Admisión: Requisitos: Diagnóstico: médico, psicopedagógico, social y auditivo

Edad mínima: a partir de la detección de la pérdida auditiva, máxima,

17 años

Período: todo el año

-Permanencia: Requisitos: observar conductas que no afecten su seguridad y la de los demás; realizar controles y tratamientos médicos cuando se evidencian situaciones que imposibiliten el aprendizaje; mantener una asistencia regular en el establecimiento y en caso de estar integrado, en ambas escuelas si así lo requiriera.

-Egreso: No reunir una de las condiciones de permanencia; completar la formación escolar obligatoria; poseer veintium años de edad.

El lema de CEFA es EL NIÑO SORDO PUEDE HABLAR

La facilidad de hablar es requisito indispensable en todas las actividades sociales del hombre y de la mujer. Necesita hablar para comunicar sus necesidades, sus pensamientos, sus deseos, para comprender a los otros y poder relacionarse con ellos, para adquirir los aprendizajes escolares.

El niño sordo que nos ocupa, aquel que padece un retardo del lenguaje por deficiencias auditiva, se encuentra en posición inferior con respecto a los que poseen un desarrollo verbal completo suficiente.

Su deficiencia puede repercutir en actitudes de aislamiento, rebeldía, agresividad y su déficit verbal suele obstaculizar los procesos de lectura-escritura, afectando su rendimiento escolar, afectando su rendimiento escolar global.

El desarrollo verbal del niño repercute, indudablemente, en su adaptación social, en su rendimiento escolar, en su capacidad productiva para el futuro.

Al influir en su evolución lingüística, le proporcionan al niño la herramienta más útil para su integración a la sociedad, que lo introduce al mundo y contribuye a la felicidad de él y de quienes lo rodean.

Sentimos que la atención que este niño se merece, es tarea que compete a todos: padres, maestros, parientes, amigos, especialistas auditivos, autoridades educativos, entre otros.

4.- TRABAJO

SOCIAL

4.1.- Definición

El Trabajo Social tiene como fin la resolución de problemas y la transformación de las situaciones sociales, basándose en la relación dialógica entre los sujetos implicados. El carácter transformador de la comunicación que se establece consiste en el examen racional participativo de los condicionamientos externos que gravitan sobre la situación, de los recursos y capacidades internas del sujeto manifiestas y latentes.

El análisis crítico racional que se hace en forma dialógica y participativa constituye el núcleo central metodológico del Trabajo Social profesional.

Para el abordaje profesional de una situación se tiene en cuenta la justeza, pertinencia y jerarquización de las necesidades sentidas, de la utilización más acertada de los recursos comunitarios disponibles, y del orden de prioridades y su propia existencia.

El Trabajo Social se define por su aplicación al trabajo cotidiano y a la atención de necesidades humanas concretas.

La vida cotidiana es un concepto clave para la comprensión del campo problemático en Trabajo Social.

Tomando los conceptos de Margarita Rozas Pagaza, definimos al Campo Problemático como *“los procesos generales que adquieren particularidad en tanto están referidos a las manifestaciones de la cuestión social que se expresa en la práctica cotidiana de los sujetos”*(Rozas Pagaza; 2001:234) ... *“es una expresión de las manifestaciones de la cuestión social encarnadas en la vida cotidiana que los sujetos desarrollan, lo cual adquiere una dinámica de confrontación permanente con la satisfacción de sus necesidades”* (Rozas Pagaza; 2001 : 236).

Conceptualizar la vida cotidiana es clave a la hora de comprender el campo problemático en Trabajo social que está fundado en el reconocimiento de un espacio concreto en donde los sujetos configuran y construyen una sociedad y dan sentido a su vida, es a partir de aquí donde se pueden analizar y explicar los aspectos significativos de la vida social.

El análisis de la vida cotidiana debe estar enmarcado en la historia misma de los sujetos.

El trabajador social, con el fin de intervenir, con compromiso en sus acciones en la perspectiva del desarrollo de la calidad de vida de los sujetos sociales con los cuales, trabajan,

que implica la satisfacción de necesidades básicas y de identidad, toma contacto con la vida del sujeto con el fin de comprender su mundo cultural y su forma de vida.

Ahora debemos conceptualizar la intervención y las necesidades que es la unión , nexo y contacto entre el trabajador social y sujeto o comunidad en la que se inserta como profesional.

Es importante destacar que para intervenir se debe conocer la vida y saber cotidiano de los sujetos con el fin de analizar diversas alternativas de soluciones a las problemáticas que se le presentan.

La intervención es parte de un trabajo colectivo. Se plantea un análisis distinto de las herramientas que el profesional debe tener. En realidad lo que se plantea sería que la intervención profesional es “el desentrañamiento de las manifestaciones de dicha cuestión social y es la reconstrucción analítica de esas manifestaciones en la particularidad que adquiere la relación contradictoria entre sujetos y necesidades “(Rozas Pagaza; 2001 : 225).

La intervención debe apuntar a la dinámica de la relación sujeto – necesidad y a la contradicción que se genera como expresión de la cuestión social; deber apuntar a dos niveles de análisis: uno, desde la perspectiva teórica – ideológica, es decir, pensar, repensar y poseer un criterio crítico del por qué y que justifique la cuestión social desde los lineamientos políticos; y otros, sería la implementación de estrategias, construcción de objetivos sin que se deje de lado lo primero ni se pierda el objetivo mismo de la intervención.

No debemos dejar de lado esta línea de pensamiento sin conceptualizar la idea de necesidad. Adherimos al concepto utilizado por Margarita Rozas Pagaza que nos dice que *“nuestra comprensión del concepto de necesidad no es puramente economicista; por el contrario sustentamos que ella tiene que ver con las condiciones óptimas de reproducción biológica y social de los sujetos. En tal sentido existe una proyección social y política de las necesidades como aspectos emancipatorios de la vida de los sujetos ... la reducción de las necesidades a su nivel puramente material es un reduccionismo que empobrece la condición humana”*(Rozas Pagaza; 2001 : 236). Es decir, debemos entender que la realidad es el Hombre con sus circunstancias y en esa postura debemos considerar la cuestión social, la vida cotidiana y el sujeto social en el aquí y ahora para poder comprender e intervenir en ese juego dialógico que se presenta como fiel cuestión de la especificidad profesional.

Al analizar la vida cotidiana, retomando el concepto esencial de la condicional social del sujeto, consideramos relevante el análisis de Carballada en donde él afirma que *“el Trabajo Social posee cierto tipo de conocimiento acerca de la vida cotidiana como un espacio donde*

se llevan adelante procesos mediante los cuales se construyen y se alimentan simbolizaciones. Por eso la forma de aplicación de ese conocimiento puede dar diferentes sentidos a la intervención” (Carballeda; 2002, 87).

Ahora bien, para lograr la integración (entiéndase integración desde el aspecto de lograr un producto) para la resolución de la problemática planteada a través de la intervención es necesario plantearnos una metodología de trabajo que de cuenta de una práctica transformadora y de especificidad al rol profesional del trabajador social.

4.2.- Proceso Metodológico en Trabajo Social

Es necesario describir a continuación, una propuesta metodológica coincidiendo varios autores, entre ellos Ezequiel Ander Egg, Enrique Di Carlo, Amelia Dell’Anno, Cristina de Robertis, que está sustentado en el método científico dándole así rigor a la intervención profesional.

“En base a distintos criterios se proponen una serie de pasos o etapas. Algunos de estos modelos son más lineales, otros más dialécticos. En general se señala una evolución de objetivos y acciones profesionales destinadas a:

- *Delimitación de un problema y/o de un ámbito de actuación.*
- *Estudio de la situación, a través de su investigación, tema que implica la necesidad de una sólida formación en epistemología y metodología de la ciencia.*
- *Evaluación diagnóstica sobre la relación contexto – necesidades – aspiraciones – recursos.*
- *Programación. Selección de variables intervinientes, como alternativas de acción.*
- *Ejecución de programas y estrategias.*
- *Evaluación permanente.”*(Dell’Anno, A.; 1997).

La autora De Robertis, C. en su libro “Metodología de la Intervención en Trabajo Social” describe una secuencia gráficamente como un movimiento en espiral con un punto de partida (pedido o problema) y un punto de llegada (clausura) en donde las distintas fases del método se atraviesan sin confundirse ni excluirse. En tanto que la gestión de orden lógico puede representarse en forma lineal, con fases que se suceden unas a otras, que pueden enumerarse de la siguiente manera:

a- Localización del Problema o de la Solicitud

El punto de partida de la acción del trabajador social es el encuentro con el asistido. Puede tratarse de una solicitud directamente formulada por el asistido, de una solicitud del servicio empleador, de una solicitud formulada por otro servicio.

La localización del problema social requiere de parte del trabajador social aclarar: ¿quién solicitó qué?, ¿para quién?, a quién está dirigido el pedido?

b- Análisis de Situación

El análisis de situación consiste en recoger la información acerca del asistido, su situación, el contexto global, las instituciones y organismos sociales. De este modo el trabajador social ha de utilizar los conocimientos que aportan las diferentes ciencias humanas a fin de comprender y delimitar la realidad social en la que actúa. El análisis de situación se realiza sobre dos ejes interdependientes: el análisis global del sector de intervención, la solicitud o problema en cuestión.

c- Evaluación preliminar y evaluación operativa

Se trata aquí de elaborar, a partir de los elementos recogidos en el análisis de situación una síntesis y una interpretación de los datos, de formular hipótesis de trabajo. La evaluación es una síntesis explicativa, el trabajador social relaciona los diferentes elementos que ha encontrado, tanto en el plano particular como en el plano general, se dedica especialmente a comprenderlas en su dinámica. Los trabajadores sociales están obligados a definir en estrecha relación con sus asistidos, lo que debe ser cambiado y hacia qué debe tender ese cambio. Es decir, elaborar objetivos de trabajo y un proyecto de acción que podrá ser discutido y negociado con el asistido en ocasión del contrato.

En el contrato con el asistido se trata de confrontar los objetivos y el proyecto de intervención del trabajador social con los del asistido, de exponer las opciones para conducir la acción hacia el cambio deseado.

El contrato no es un fin en sí, es tan sólo un medio que se utiliza mediante un proceso de trabajo con un asistido (individuo-grupo-familia). Se lo emplea para establecer de manera clara y precisa los objetivos del cambio que se quiere alcanzar, los medios que se utilizarán para anotarlos, el plan y la duración del trabajo.

El contrato que se establece en las Integraciones Educativas permite a las instituciones intervinientes y a la familia, confrontar sus respectivos proyectos, ajustar sus expectativas, sus deseos y cotejarlos con la realidad de lo que es posible conseguir.

d- Elaboración del Proyecto de Intervención

Esta elaboración difícilmente puede separarse de la evaluación operativa, es decir, lo que lleva a definir los objetivos de intervención supone tres operaciones:

- Determinación de objetivos de intervención específicos, ya sean objetivos parciales, centrados en un aspecto o en un problema delimitado, o bien objetivos escalonados en el tiempo.
- Determinación del nivel de intervención, es decir, la definición del asistido, y esta determinación es esencial para la selección de los medios ulteriores.
- Elección de los tipos de intervención o de las estrategias.

e- Puesta en Práctica del Proyecto en Común

En su accionar, el trabajador social, utiliza diferentes formas de intervención en función de los objetivos de cambio perseguidos y del tipo de intervención escogida.

La intervención puede dividirse en directas o indirectas según se trate de intervenciones en las que el asistido está presente y es actor tanto como el trabajador social, o de intervenciones fuera de la presencia directa del asistido.

f- Evaluación de los Resultados

Consiste en medir el camino recorrido, en evaluar los cambios que se produjeron en la situación entre el comienzo y el final de la intervención. La evaluación de los resultados puede ser parcial en el transcurso de la intervención con el fin de hacer un balance y reajustar los objetivos del trabajo, se trata de finalizar la intervención.

g- Finalización de la Acción

La intervención del trabajador social tiene que estar limitada en el tiempo. El fin de la acción está presente desde el primer contacto entre el trabajador social y el asistido, existe de manera implícita no declarada.

4.3.- Trabajo en Equipo

Hablamos de equipo, en cualquier ámbito, cuando un determinado grupo de sujetos se ven instados a desarrollarse, en un espacio común, en un tiempo y a través de una participación activa de trabajo compartido. En un equipo surge el liderazgo; los intereses comunes, similares y compartidos, que permiten la cohesión del grupo, pero también los conflictos y las tensiones que van a dar lugar a una subordinación represiva o a una cooperación liberal según el liderazgo sea funcional o democrático.

Cuando hablamos de equipos interdisciplinarios, hablamos de una planificación conjunta, con profesionales de diferentes disciplinas, donde aparece la pluralidad teórica de cada disciplina y donde se hace muy importante la articulación conceptual.

Existen variantes de equipos interdisciplinarios según se ponga el acento en el modelo de las ciencias físico – naturales o en el modelo psicoanalítico, o en el modelo de construcción discursiva donde se enfatiza la dimensión humana, la del sujeto. Ubicar este concepto (sujeto) en el centro de la clínica interdisciplinaria no implica la pérdida de especificidad de las disciplinas intervinientes, sino pone en juego una actividad ante el “saber” que posibilita la “escucha” de otros discursos.

En un equipo interdisciplinario aparece el deseo de pertenecer al mismo y el equipo se siente capaz de desarrollar programas, aparece el sentimiento de pertenencia y de prestigio al integrar el mismo, se acepta el compromiso de enseñar – aprender – trabajar junto con otros.

Se construye a través de su accionar el respeto por los demás integrantes del equipo y los resultados obtenidos representan los aportes de las diferentes ciencias, siendo consecuencia de una integración que consideró a cada disciplina con sus metodologías.

4.4.- El Equipo de Orientación Escolar

Los E.O.E. en su mayoría se encuentran conformados por los siguientes profesionales: Orientador Social, Orientador Educacional, Maestro Recuperador y Fonoaudiólogo. Sin embargo puede estar sujeto a modificaciones. Cada uno de ellos interviene según su área específica desempeñando un rol determinado y trabajando en pos de un objetivo en común.

Según la Dirección de Psicología y Asistencia Social de la Provincia de Buenos Aires en un Documento elaborado por los Inspectores de Área de esa Dirección en el Distrito de General Pueyrredon las incumbencias por rol de los profesionales que lo componen son:

ORIENTADOR EDUCACIONAL

1.- Reformular y reorientar permanentemente la demanda, en el marco de la intervención asistencial, mediante la explicitación, criterios de derivación específicos, de alumnos, para atención especial del O.E., a nivel individual y a nivel grupal.

2.- Participación en el diseño y construcción del P.E.I. y P.C.I. de la institución, desde la aproximación a la identidad socio-cultural de los alumnos, como aporte para la selección de los contenidos curriculares y la planificación de los dispositivos pedagógicos-didácticos acordes a dicha identidad, a partir de:

- Construir con el docente el sentido de las prácticas educativas.
- Aportar para la apertura de tiempos y espacios institucionales en el proceso de gestión curricular.
- Intervenir para el logro de acuerdos intrainstitucionales (significatividad de aprendizajes, evaluación, promoción de aprendizajes)
- Construir acuerdos intrainstitucionales para la continuidad pedagógica grupal o individual.
- Aportar para la adaptación curricular general específica e individualizada.
- Brindar aportes para las prácticas educativas, a la luz de la psicología del aprendizaje.
- Colaborar en la selección, secuenciación y jerarquización de contenidos, en el proceso de planificación del desarrollo curricular.
- Promover la capacitación propia y con los otros desde la especificidad del rol y desde las necesidades institucionales para la gestión curricular.
- Brindar aportes para construir un campo de intervención específico de convergencia de la psicología del aprendizaje y la teoría curricular, considerando: proceso intra e intersubjetivo del sujeto pedagógico (el sujeto que aprende, el sujeto que enseña que facilita la apropiación del objeto de acuerdo a la especificidad del objeto

- Formulación y coordinación de proyectos específicos: prevención y promoción de la salud en niños y adolescentes, O.V.O. (Orientación Vocacional Ocupacional), convivencia, aportes para el abordaje de problemáticas suscitadas en niños y adolescentes por los medios masivos de comunicación.
- Aporte de material bibliográfico.

ORIENTADOR SOCIAL

1.- Reformular y reorientar permanentemente la demanda, en el marco de la intervención asistencial, mediante la explicitación, criterios de derivación específicos, de alumnos, para atención especial del O.S., a nivel individual y a nivel grupal.

2.- Participación en el diseño y construcción del P.E.I. y P.C.I. de la institución, desde la aproximación a la identidad socio-cultural de los alumnos, como aporte para la selección de los contenidos curriculares y la planificación de los dispositivos pedagógicos-didácticos acordes a dicha identidad, a partir de:

- Identificar y explicitar la historia de la comunidad y de la institución.
- Identificar valores, usos, costumbres, creencias, ritos culturales, situaciones de riesgo, inserciones socioeconómicas, alternativas de supervivencia socioeconómica.
- Modalidad cultural: organizaciones comunitarias, acciones e impacto de las mismas en la población escolar.
- Representaciones sociales y expectativas familiares en relación a lo que esperan de la escuela.
- Códigos culturales que permitan comprender: modalidades vinculares y estilos comunicacionales de los miembros de la comunidad. Modelos característicos que configuran a las constelaciones familiares.
- Análisis e interpretación de datos existentes en estados administrativos y confrontación con registros propios (promoción, retención, presentismo, movilidad de la matrícula): su correlación con la caracterización de la propuesta didáctica (saberes previos, conocimientos significativos, peculiaridades culturales, propuestas

participativas, protagonismo de los alumnos frente a los aprendizajes, valoración del conocimiento, modos vinculares).

- Formulación y coordinación de proyectos específicos: prevención y promoción de la salud en niños y adolescentes, O.V.O. (Orientación Vocacional Ocupacional), convivencia, aportes para el abordaje de problemáticas suscitadas en niños y adolescentes por los medios masivos de comunicación.
- Elaboración y ejecución de proyectos áulicos en temas específicos que con el campo de intervención del O.S.
- Inclusión de demandas urgentes y emergentes en el desarrollo de temas transversales.
- Explicitación de aportes de variables socio-comunitarias de la matrícula atendida por la escuela, relacionadas con la factibilidad de la propuesta pedagógica-didáctica en cuanto al marco de la evaluación, promoción y acreditación de los aprendizajes.
- Promoción de redes intersectoriales e interinstitucionales para la atención de necesidades diversas, que hacen a la calidad de vida de los alumnos.
- Aporte de material bibliográfico.

MAESTRO RECUPERADOR

1.- Reformular y reorientar permanentemente la demanda, en el marco de la intervención asistencial, mediante la explicitación, criterios de derivación específicos, de alumnos, para atención especial del M.R., a nivel individual y a nivel grupal.

2.- Participación en el diseño y construcción del P.E.I. y P.C.I. de la institución, desde la aproximación a la identidad socio-cultural de los alumnos, como aporte para la selección de los contenidos curriculares y la planificación de los dispositivos pedagógicos-didácticos acordes a dicha identidad, a partir de:

- Las incidencias de los diferentes contratos didácticos en las trayectorias escolares de los alumnos.
- Las diferentes modalidades de aprendizaje construidas previamente por los alumnos.
- Las representaciones de los alumnos acerca de que es aprender, que es ir a la escuela, para qué sirve la escuela.
- Criterios de derivación específicos de alumnos, para atención especial de M.R., a nivel individual y a nivel grupal.

- Participar en las reuniones institucionales por años y ciclos, a los efectos de establecer la selección de contenidos, su priorización, expectativas de logro, modalidades y criterios de evaluación.
- Asesoramiento y orientación a docentes en la planificación áulica, en cuanto a: selección, jerarquización y secuenciación de contenidos, selección de estrategias didácticas, selección de estrategias y criterios de evaluación.
- Formulación y coordinación de proyectos específicos en el campo de la prevención del fracaso escolar.
- Aporte de material bibliográfico.

FONAUDIOLÓGICO ORIENTADOR

1.- Reformular y reorientar permanentemente la demanda, en el marco de la intervención asistencial, mediante la explicitación, criterios de derivación específicos, de alumnos, para atención especial del F.O., a nivel individual y a nivel grupal.

2.- Desarrollar en los alumnos competencias lingüísticas y comunicativas facilitadoras de la alfabetización como aporte a los procesos de gestión curricular e institucional.

3.- Propiciar situaciones comunicativas desde los cuatro pilares de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir, en distintos contextos, con diferentes interlocutores y con propósitos diversos.

4.- Recuperar los enunciados de origen del niño con sus significaciones y sentidos, indagando en situaciones cotidianas y reforzando la lengua materna en todas sus dimensiones.

5.- Ampliar el léxico familiar para utilizar vocabularios vinculados con la ciencia, el arte y la tecnología.

6.- Estimular la disposición para la lectura, la escritura, el diálogo y la narración.

7.- Mejorar la inteligibilidad del lenguaje.

8.- Revalorizar el rol de la familia en el desarrollo del lenguaje del niño.

9.-Participación en el diseño y construcción del P.E.I. y P.C.I. de la institución desde la aproximación a la identidad socio-cultural de los alumnos, como aporte para la selección de los contenidos curriculares y la planificación de los dispositivos pedagógico-didácticos acordes a dicha identidad, a partir del diagnóstico:

- Brindar información a los agentes educativos (docentes, familiares) sobre las etapas del desarrollo y evolución del lenguaje, a los efectos de estimular a tiempo la detección temprana de eventuales alteraciones.
- Analizar la variedad lingüística del contexto social y cultural, valorizando su función comunicativa.
- Caracterizar los modelos comunicativos grupales e individuales, articulando con los docentes y en particular con quienes tienen a cargo las áreas de Educación Física y Educación Artística.
- Participar en el diseño del Proyecto Integrado de Intervención, aportando propuestas pedagógicas didácticas que colaboren en la construcción de competencias lingüísticas y comunicativas como: Intercambios orales donde sea necesario exponer, argumentar, explicar, formular, solicitar, demandar y debatir.
- Producción de textos orales y escritos con diversos propósitos, en la variedad dialectal de origen, sexo, edad y estrato social del hablante, teniendo en cuenta su adecuación a las circunstancias comunicativas evaluando la necesidad o no, de realizar modificaciones en los planos semánticos, morfosintácticos y fonológicos.
- Identificar las dificultades en la comunicación que puedan incidir en el aprendizaje, diseñando intervenciones puntuales en esos casos.
- Construir espacios para brindar orientaciones específicas a padres y docentes.
- Registrar y sistematizar las acciones realizadas, evaluando el resultado de las intervenciones.
- Analizar las expresiones lingüísticas y comunicativas utilizadas en los diversos medios de comunicación, observando y reflexionando sobre las variedades lingüísticas con formas diferentes y no deficitarias del lenguaje.
- Aporte de material bibliográfico.

4.5.- Intervención del Equipo de Orientación Escolar

Se hallan implicados en diversos ámbitos: el propio equipo, la institución escolar, la comunidad, etc. Se relaciona y coordina con todos los niveles educativos, servicios municipales, centros de salud, hospitales, asociaciones de padres, otros organismos, etc.

De aquí parte la gran complejidad de su campo de intervención, de todas formas, aunque se encuentre en distintos ámbitos y realice actividades en diferentes niveles el contexto principal en la intervención es la institución educativa.

En la intervención del E.O.E. se debe actuar simultáneamente sobre las distintas dimensiones de las situaciones que se van presentando: los niños, los padres, los docentes, las condiciones institucionales.

Al diseñar las intervenciones, se deben tener en cuenta factores escolares (resistencia de los maestros, línea pedagógica de la institución, tratamiento de la diversidad, etc.) y factores extra escolares (disposición de la familia a la participación, modelos de transmisión de roles, origen social del alumnado, etc.). Ambos factores son pasos fundamentales previos a cualquier acción.

La institución educativa tiende (por su organización, infraestructura, finalidades) a homogeneizar la enseñanza, los E.O.E. por su formación pueden colaborar con la escuela para potenciar todas las propuestas y cambios que se plantean para asumir la diversidad y prepararse para acogerla.

La tarea del E.O.E. debe estar orientada hacia un trabajo exclusivo de diagnosis-acción para:

1. Generar condiciones facilitadoras de los aprendizajes y el fortalecimiento de los vínculos con la institución educativa.
2. Promover la flexibilización y generación de diferentes abordajes desde un trabajo interdisciplinario en la organización del espacio áulico.

Los E.O.E. son objeto de una demanda. En primer término la demanda conocida habitualmente en las escuelas, relacionada con la atención de las dificultades individuales y grupales, y en segundo término las nuevas, surgidas de los cambios del sistema educativo y relacionada con los procesos institucionales de gestión del P.E.I.

Se hace necesario, entonces, redefinir las intervenciones: diagnóstico-proyecto institucional-proyecto áulico-expectativas de logro-evaluación- estrategias a implementar.

Diagnóstico:

Es un proceso constructivo, dinámico para conocer y descubrir una realidad. Es un punto de partida pero se reformula permanentemente.

El E.O.E. es parte esencial en este proceso, ubicado en la gestión del P.E.I.

El diagnóstico nos permite:

a) Investigar

- Factores que afectan el aprendizaje y la adaptación escolar.
- Factores facilitadores y expectativas en las relaciones vinculares.
- Procesos cognitivos adaptativos.
- Desarrollo evolutivo individual y antecedentes.
- Problemáticas que preocupan a docentes y padres en relación al proceso de enseñanza aprendizaje.

b) Analizar:

- El desempeño del alumno ante las propuestas didácticas.
- La situación del grupo en lo que hace a la dinámica grupal.
- Los conflictos familiares y/o sociales, que pudieran afectar el aprendizaje.
- La metodología de la enseñanza.
- El proceso de aprendizaje individual y grupal, en distintas áreas del conocimiento.

Por otra parte, E.O.E. participa en la formulación y ejecución del proyecto educativo institucional, junto con el equipo directivo en la elaboración de líneas generales a ejecutar en una etapa posterior (de análisis, consideración-consenso y decisión) llevándolo a cabo con todo el equipo docente.

Participa en los aspectos estructurales con respecto a:

- Formulación de expectativas de logro.
- Elaboración de un plan de evaluación acreditación y promoción.
- Proyectos preventivos/comunitarios.

Interviene directamente en los aspectos coyunturales en relación a:

-Problemáticas detectadas en el diagnóstico que generan estrategias propias del E.O.E.

Aporta en la gestión del P.E.I.:

-Generando estrategias para la convocatoria.

-Viabilizando las comunicaciones.

Exponiendo el diagnóstico institucional.

-Sistematizando, compartiendo e intercambiando datos recogidos.

-Identificando vínculos entre: actores institucionales, el educando y el conocimiento, la institución y la familia del educando, la institución y la comunidad.

Proyecto Áulico.

El E.O.E. a partir de la observación sistemática y planificada hará aportes precisos al docente responsable del grupo áulico, apuntando su tarea en las necesidades que se consideren prioritarias:

-Acompañará al docente, co/pensando y cooperando en el plan pedagógico didáctico.

-Aportará las inferencias que surjan de su particular lectura de la situación áulica.

-Identificará los aspectos vinculares y dinámicos de la situación en la enseñanza aprendizaje.

Expectativas de Logro y Acreditación

Las expectativas de logro son metas mínimas que deben guiar las actividades docentes de enseñanza. Estas expectativas deben formularse partiendo del diálogo áulico y los lineamientos jurisdiccionales sobre los contenidos, deben proveer los resultados a lograr para el grupo de alumnos mediante la intervención docente (incluyendo el E.O.E.).

Desde cada rol, todos los integrantes del equipo participarán en las instancias institucionales en las que se seleccionan y acuerdan las expectativas de logro estableciéndose pautas de evaluación (a niveles áulico e institucional).

Aportando específicamente:

-Apreciación respecto a potencialidades y características individuales para el desempeño pedagógico.

-Propiciando la unificación de criterios.

Dichas pautas conllevan a la acreditación de las competencias adquiridas por el alumno en función de logros propuestos.

Evaluación

En el proceso de evaluación, el E.O.E. aportará su mirada profesional desde diferentes perspectivas, integrándose a grupos docentes a fin de:

- Aportar indicadores que informen acerca de los aprendizajes previos de los niños.
- Brindar conocimientos a los docentes sobre:
 - Las costumbres cotidianas de los alumnos fuera de la escuela en relación con el estudio, la recreación, los hábitos.
 - Desempeño grupal teniendo en cuenta los contenidos actitudinales, a partir de las expectativas de logro en las distintas áreas pedagógicas.
- Profundizar el conocimiento que caracteriza a la comunidad de padres y sus expectativas en relación con la escuela.
- Compartir concepciones, acordar criterios y estrategias con vista a la elaboración de los aprendizajes.
- Plantear estrategias pedagógicas-didácticas variadas que posibiliten el aprendizaje atendiendo a la diversidad.
- Trabajar junto a la familia a fin de garantizar el derecho a conocer los resultados de las evaluaciones realizadas, las expectativas de logros consensuadas en la institución. Los criterios y estrategias que se utilizan para evaluar los aprendizajes y las pautas de promoción.
- Retroalimentar el proceso de programación de la enseñanza, promoviendo la evaluación en el proceso.

Estrategias a implementar

El análisis de la demanda, junto con la información obtenida en el proceso diagnóstico permitirá al E.O.E. conjuntamente con el docente, proponer o diseñar dichas propuestas y/o estrategias.

Es decir, se deberán establecer cuáles han de ser las intervenciones educativas dirigidas al alumno que le permitan mejorar su situación y relaciones con la escuela y le ayuden a avanzar en su proceso de aprendizaje.

El E.O.E. planificará las acciones a realizar. La planificación es necesaria para racionalizar y organizar la labor del E.O.E. y alcanzar las metas y los objetivos propuestos.

La finalidad básica de los E.O.E. consiste en ayudar a promover cambios, ya sea cuando se interviene en relación a problemas que la institución educativa plantea, como también cuando se colabora para mejorar las condiciones, recursos y la enseñanza, realizando una tarea preventiva que influya en la disminución de los problemas.

4.6.- Intervención del Equipo de Orientación Escolar en Proyectos de Integración

Al hablar de trabajo en equipo, se pone en movimiento una participación organizada de todos los miembros que lo componen, permitiendo la equitativa interacción en las áreas que representa cada uno, con el fin de integrarse en una síntesis final que concrete el objetivo que los ha convocado.

En el Programa de Integración, el trabajo en equipo supone algo que trasciende el simple acopio de información producida por los docentes y especialistas comprometidos en la organización y puesta en marcha del mismo; implica una revalorización de los recursos individuales, al servicio de un conocimiento profundo del sujeto a integrar, y de los niveles de funcionamiento que en él determinan la discapacidad que padece para identificar las áreas sobre las cuales deberá operar.

Logrando este perfil, por parte de cada profesional surgirá la última y más calificada etapa: la elaboración de un diagnóstico diferencial que caracteriza al sujeto en su totalidad poniendo de manifiesto sus potencialidades para las adquisiciones y las limitaciones sobre las cuales actuará el equipo.

Esta identificación permitirá producir el pronóstico, las orientaciones pertinentes y diagramar las estrategias de abordaje al sujeto de educación y su proceso de integración, al mismo tiempo será el punto de partida de la planificación que garantice la correcta organización y puesta en marcha del programa de integración. La tarea se ha de completar con la elaboración de los instrumentos de evaluación, que llevan el continuo ajuste y sea el

vehículo dinamizador de una propuesta, que no quede en el enunciado teórico sino que opere sobre realidades concretas y humanas.

El E.O.E. asume una posición que lo transforma en un factor de vital importancia en este proceso y sobre el cual recae gran parte de la responsabilidad de la integración. Para alcanzar éxito ha de tener presente las acciones que le competen:

- Diagnóstico Diferencial.
- Pronóstico
- Orientaciones.
- Estrategias Integracionistas.
- Planificación Personalizada.
- Seguimiento.
- Evaluación.

A continuación se detallan las intervenciones de cada miembro del E.O.E. en el programa de Integración.

Trabajador Social: Contribuye a determinar el pronóstico de educabilidad en base a la información que proporciona el alumno en su interacción con el medio social y familiar. A su vez trabaja en la integración de la familia en el proceso que lleva adelante el alumno, promoviendo la participación de ésta en la rehabilitación y brindando la orientación pertinente. En relación al aspecto sociocomunitario determina los posibles ámbitos de inserción social del alumno integrado, trabaja en la promoción del programa de integración, informando a la comunidad sobre la importancia del mismo, elabora informes de entrevistas y evaluaciones, participa activamente en las reuniones de evaluación y estudio de casos, realiza entrevistas con la familia, participa con el E.O.E. en el egreso y/o derivación del alumno a través de:

- Orientaciones a la familia.
- Asesoramiento a instituciones paralelas.

Asistente Educativo: Realiza estudios psicológicos y psicométricos del alumno brindando orientación al maestro integrador, al maestro de grado y al E.O.E. de la institución en la que está integrado el alumno. Evalúa necesidades educativas mediante la exploración diagnóstica

y valoración de aptitudes cognitivas, afectivas y sociales de los alumnos, contextualizando sus aportes en el Proyecto Institucional

Fonoaudiólogo: Se encarga del estudio de aquello concerniente al lenguaje y al tratamiento de la patología que se presente. En base a dichas deficiencias orientará al docente y a la familia, elaborará un plan individual de tratamiento pedagógico terapéutico desde el P.E.I. y como integrante del equipo interdisciplinario.

Maestro Integrador: Es el docente específicamente preparado para acompañar al educando discapacitado en su incorporación y tránsito por la escolaridad común en los niveles y modalidades que le correspondan. Es el maestro que tiene pleno conocimiento de las metodologías técnicas y procedimientos de la educación especial y al mismo tiempo, maneja con solvencia las que hacen a la educación común, transformándose así, en el guía orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con N.E.E. en la institución escolar ordinaria. Deberá intervenir activamente con el E.O.E. pero manteniendo su total pertenencia al sistema de educación especial y actuará como nexo entre uno y otro equipo. Producirá toda la información que cada uno de los equipos solicite y que tenga como objetivo conocer en forma más amplia al educando integrado y brindará su conocimiento técnico específico para que los restantes miembros de los equipos aumenten sus referencias acerca de la especificidad que detenta el maestro integrador.

La inclusión de los maestros de integración, supone la presencia de personal profesionalmente capacitado, conocedor de las posibilidades de los escolares integrados y en condiciones de presentar nuevos enfoques en la conducción del aprendizaje, tanto por la formación técnica como por la experiencia laboral, debiendo proveerse que el desarrollo de su quehacer se inscriba en el marco de un proyecto educativo total.

La posibilidad de lograr éxito no sólo depende del niño integrado, sino que él es un elemento receptor dentro de un proceso mucho más abarcativo. La responsabilidad es compartida por el sistema educativo que lo recibe y las circunstancias histórico-sociales de la sociedad que lo contiene, y a partir de allí, de un planteo y una planificación coherente.

5.- UNA APROXIMACION A LA REALIDAD

La aproximación a la realidad en el campo profesional del trabajador social es la especificidad misma de su labor. El marco teórico - metodológico nos da las herramientas para el más exitoso abordaje de la realidad.

Conocer la problemática, sus implicaciones, obstáculos, posibilidades, es la puerta para la consecución de las mayores opciones de abordaje y resolución.

Los trabajos de investigación posibilitan el desafío del profesional y el aporte de conocimientos referidos no sólo al Trabajo Social, sino también abren las puertas al conocimiento de otras disciplinas que facilitan conocer y abordar de una manera distinta la realidad circundante.

El ámbito escolar con niños con discapacidad auditiva requiere una educación por métodos y técnicas particulares para aprender el lenguaje oral como condición previa para acceder al resto de los aprendizajes y contenidos culturales transmitidos por él.

La elaboración y puesta en marcha de un proyecto de integración es la resultante de una acción conjunta de los actores que participan en el mismo. Supone un accionar interdisciplinario, entendiéndolo como el abordaje y tratamiento de una situación, desde la óptica de las distintas perspectivas profesionales y humanas involucradas, con una metodología de trabajo constructivo, circular y transaccional.

Partiendo de las afirmaciones antes explicitadas, confeccionamos nuestro trabajo de tesis y aproximación a la realidad del niño sordo.

Nuestro objetivo general:

“Conocer el proceso de integración y socialización de alumnos de CEFA, Centro de Fonaudiología y Escuela de Sordos e Hipoacúsicos, a servicios educativos de nivel EGB en la Ciudad de Mar del Plata y elaborar alternativas de intervención desde la perspectiva del Trabajo Social”.

Los objetivos específicos:

* Conocer los proyectos de integración educativa que lleva adelante CEFA con las escuelas de EGB de la ciudad de Mar del Plata.

* Estudiar las características del proceso de integración y socialización a través del conocimiento y análisis de los casos existentes.

* Describir el rol del trabajador social en el proceso de integración y socialización de niños con discapacidad auditiva.

* Elaborar aportes aplicables al trabajo institucional interdisciplinario desde la perspectiva del Trabajo Social.

Los mismos fueron elaborados para conocer la realidad del proceso de integración escolar y socialización del niño con deficiencia auditiva y la relevancia del trabajador social en el mismo.

El marco hipotético elaborado se estableció teniendo en cuenta:

- Al niño protagonista del proceso de integración.
- A la familia como protagonista del proceso de integración.
- A la escuela común y a CEFA como motores impulsores del proceso de integración
- A niño - familia - escuela como un trípode indisoluble para la consecución exitosa del proyecto de integración.
- Al rol del trabajador social como mediador y facilitador en las relaciones establecidas entre los sujetos activos del proceso de integración.

El proceso de investigación se realizó a partir de un diseño de campo, ya que los datos de interés fueron esencialmente recogidos en forma directa sobre la realidad. Debido a la complejidad de la realidad en la cual investiga el trabajador social, se consideró apropiado realizar una aproximación al tema a través de la implementación de una investigación exploratorio – descriptiva.

La etapa inicial consistió en conocer y explorar todo el conjunto de fuentes capaces de aportar los datos necesarios para facilitar la aproximación a la problemática.

En la segunda etapa el interés estuvo enfocado en conocer cómo se presenta la problemática en las experiencias empíricas observadas con un criterio de selección que intentó cubrir a niños de diferentes ámbitos educativos.

Finalmente se analizaron los hallazgos obtenidos de la investigación, tendientes a plantear adecuadas alternativas de intervención en la realidad social, y de realizar aportes al desarrollo y enriquecimiento del quehacer específico.

En base a lo anteriormente mencionado se llevó a cabo una investigación cualitativa, estudiando la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, comprendiendo el sentido e

interpretación de los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

En esta investigación cualitativa se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos , observación , entrevistas , análisis de documentación.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas, ya que poseen la ventaja de permitir un diálogo más profundo y rico para presentar los hechos en toda su complejidad, captando no sólo las respuestas a los temas elegidos, sino también actitudes, valores, formas de pensar que subyacen en el entrevistado.

Se entrevistó a:

- Directoras de CEFA y E.P.B
- Integrantes del Equipo de Orientación Escolar de Escuela Especial y E.P.B
- Maestras de Grado
- Maestras Integradoras
- Padres de alumnos de CEFA integrados a E.P.B

Unidades de Análisis:

- CEFA e instituciones de E.P.B vinculadas con sus proyectos de integración
- Niños con deficiencia auditiva y su grupo familiar. Universo: la totalidad de los casos de alumnos de CEFA integrados a la E.P.B durante el año 2005.

Muestra: Se seleccionaron tres alumnos de E.P.B integrados en Escuelas Municipales, tres alumnos integrados en E.P.B Provinciales de Gestión Estatal y tres alumnos integrados en Escuelas de Gestión Privada.

Debemos aclarar que antes de hacer efectivo el trabajo de campo planteamos dimensiones de análisis, las cuales fueron ajustadas en la ejecución del mismo.

Con la información obtenida en las entrevistas realizadas, establecimos ejes de análisis referidos al proceso de integración. Los datos obtenidos se presentan ordenados en forma decreciente a partir de las coincidencias en las respuestas.

MAESTRAS DE GRADO

FACILITADORES

Compromiso de los padres /familia.
Actitud del niño.
Participación de la Escuela Especial
Conocimiento acerca de la integración.

OBSTACULOS

Burocracia.
Poca comunicación con la maestra integradora.
La Familia no ayuda a tratarlo como un niño normal.
Poco acompañamiento familiar.
Ausencia de capacitación en la formación docente.

FAMILIA EN EL PROCESO DE INTEGRACION

Buena predisposición.
Concurren cuando son citados.
Positiva.
Al principio con dificultad.
Sobreprotección.
No concurren.
Poco interés por la situación.

ROL DEL TRABAJADOR SOCIAL

Positiva.
Trabajo en equipo.
Importante.
Para obtener los recursos que no posee (audífonos).
No tiene trato.

EQUIPOS DIRECTIVOS

FACILITADORES

Factor ambiental familiar.
Ubicación del alumno en grupos reducidos.
Preparación del docente.
Apoyo familiar.
Trabajo en equipo.
Buena predisposición docente.
Coordinación.
Apoyo de la Escuela Especial.
Vínculo familia/docente.
Presencia-vínculo maestra integradora..

OBSTACULOS

Familia.
Maestro de grado sin experiencia.
Grados numerosos.
Problemas de conducta.

FAMILIA EN EL PROCESO DE INTEGRACION

Compromiso.
Reconocimiento de la discapacidad.
Apoyo.
Aceptación de sugerencias.
Cada caso es distinto.
Compromiso con las dos escuelas.

ROL DEL TRABAJADOR SOCIAL

Articulación familia - Escuela Común - Escuela Especial.

Trabaja en el E.O.E.

Acompañamiento.

Nexo familia – escuela.

EQUIPO DE ORIENTACION ESCOLAR

FACILITADORES

Predisposición de la familia.

Voluntad del docente.

Que la escuela tenga E.O.E.

Experiencia institucional con casos de integración.

OBSTACULOS

Poco acompañamiento familiar.

Sobreprotección familiar.

Ninguno.

FAMILIA EN EL PROCESO DE INTEGRACION

Aceptación.

Acompañamiento.

Actor activo.

Asistencia de reuniones.

Asistencia a ambos servicios.

ROL DEL TRABAJADOR SOCIAL

Orientación.

Contención.

Acompañamiento.

Trabajo en red.

Coordinación de acciones.

Seguimiento.

Trabajo de las resistencias.

Realización de entrevistas.

Gestión de recursos.

Trabajo con padres.

Mejoramiento de los vínculos.

MAESTRA INTEGRADORA – CEFA

FACILITADORES

Colaboración y apoyo familiar.

Buena predisposición de maestro de grado.

Conocimiento del alumno.

Dinámica de trabajo.

OBSTACULOS

Falta de comunicación.

Falta de compromiso de los agentes.

Falta de aceptación de la problemática del niño por parte de la familia.

Falta de equipamiento: recursos.

Falta de apoyo familiar.

Falta de vocabulario específico por parte del maestro de grado.

FAMILIA EN EL PROCESO DE INTEGRACION

Buena.

Otros depositan todo en las escuelas sin acompañar el proceso.

ROL DEL TRABAJADOR SOCIAL

Vehículo que conoce a los tres ejes del proceso y tiene una mirada integradora.

Mirada integral de la persona.

Comunicación entre ambas instituciones.

Comunicación entre ambas instituciones.

Puede ver necesidades - posibilidades de recursos.

Muy importante desde la problemática social.

PADRES DE ALUMNOS INTEGRADOS

FACILITADORES

Actitud del niño.

Aceptación de su sordera.

Recepción de la escuela.

OBSTACULOS

Adaptación del niño a la escuela común.

FAMILIA EN EL PROCESO DE INTEGRACION

Acompañamiento.

Evitar la sobreprotección.

Asistencia a las reuniones.

ROL DEL TRABAJADOR SOCIAL

Conocimiento de que existe pero no conoce su rol.

Facilita la obtención de equipamiento (audífonos).

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A partir de los nueve casos estudiados, podemos señalar que los actores involucrados expresan como **facilitadores** del proceso de integración los siguientes aspectos:

- *COMPROMISO Y COLABORACION FAMILIAR*: La familia constituye el sostén de todo el proceso, el niño llega a la escuela con aprendizajes ya adquiridos en el medio familiar, sobre los cuales se desarrolla la acción docente. La colaboración familiar le otorga significado al aprendizaje escolar, el que debe concebirse vinculado al entorno

significado social de su conducta o de las habilidades que adquiere y asimismo potenciar los objetivos educativos comunes. Aceptar al niño con necesidades educativas especiales implica, para la familia, comprometerse afectivamente y adherir a un objetivo común: un camino conjunto en pos del logro del desarrollo máximo de las potencialidades y capacidades del niño

- ***BUENA PREDISPOSICION DEL DOCENTE PARA RECIBIR A NIÑOS CON N.E.E. EN SU PROYECTO AULICO:*** Ante el desafío de abrir sus puertas a un Proyecto de Integración, la institución educativa deberá prever los recursos necesarios para dar respuesta a los alumnos que requieren de necesidades educativas especiales. El docente, como recurso humano, es determinante para desarrollar con éxito el proceso de integración. Su capacidad como profesional de la enseñanza y su potencial humano, **VOLUNTAD**, determinará por parte de los directivos, la elección del maestro de grado que acompañará al niño en el proceso de enseñanza – aprendizaje diario dentro de la institución educativa común.
- ***TRABAJO EN CONJUNTO: ESCUELA COMUN Y ESCUELA ESPECIAL:*** El trabajo en equipo es considerado como un elemento responsable de promover la construcción de acuerdos y el establecimiento de criterios flexibles que respeten las diferencias para llevar adelante el proyecto de integración. Se expresa la necesidad de contar con el apoyo y asesoramiento de los Equipos de ambas instituciones en las diferentes etapas del proceso. La tarea del Maestro Integrador se valora como sostén para el docente en el trabajo en conjunto: - ofreciendo las orientaciones necesarias y demandadas en el transcurso del proceso en la representación permanente de la Escuela Especial en la Escuela Común; - brindando el apoyo y diagramando estrategias de abordaje a partir del conocimiento y experiencia en casos de integración.
- ***ACTITUD DEL NIÑO:*** Tanto los padres como los docentes y los maestros integradores manifiestan que la predisposición del niño es de fundamental importancia para la adaptación en este proceso.

La interpretación de los aspectos que se manifiestan como obstáculos se vio condicionada por la especificidad de los roles de cada entrevistado, careciendo de objetividad y evidenciando una crítica notoria a otro actor involucrado en el proceso. Paralelamente se manifiesta por parte de los entrevistados la dificultad de objetivar la mirada en el proceso, centrándose sólo en lo que perciben como negativo o en su rol dentro del proceso.

Con respecto a los **obstáculos**, se visualizan los siguientes:

- *POSICIONAMIENTO DE LA FAMILIA FRENTE AL HIJO CON DISCAPACIDAD:* Maestros Integradores y Maestros de Grado expresan que los padres de los niños con deficiencia auditiva fundamentalmente se muestran con actitudes de sobreprotección hacia el niño o negación de la situación. Ambos sentimientos entorpecen el proceso y dificultan que el niño se desenvuelva de manera independiente y desarrolle naturalmente sus potencialidades. La falta de compromiso y apoyo familiar, generan en el propio grupo familiar desconocimiento del proceso que está llevando el niño, lo cual provoca falsas expectativas con respecto a los resultados del mismo.
- *AUSENCIA DE CAPACITACION DOCENTE:* Pardóxicamente, el docente, en su formación profesional, no recibe las herramientas necesarias para desarrollar los procesos de enseñanza – aprendizaje de niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. La oferta educativa actual propone una escuela inclusiva que se caracteriza, en la Provincia de Buenos Aires, como un sistema abierto a la heterogeneidad. Ante la carencia de recursos y estrategias didácticas, el maestro de grado reclama una mayor frecuencia de asistencia de la maestra integradora en su trabajo áulico. Reconociendo la situación del docente de escuela común, en la mayoría de los casos frente a grados numerosos sin la formación profesional antes mencionada, y estimando que la institución especial que integra, CEFA, cuenta sólo con tres maestras integradoras para la atención de cuarenta y dos casos de integración, se advierte la dificultad de esta situación en el proceso de integración.

La familia en el proceso de integración: La relevancia de este eje de análisis que da explicitado, expresado, manifiesto, en la interpretación de los facilitadores y obstáculos

detallados anteriormente. La participación activa de los padres, la dedicación y presencia en el proceso, se visualizan como un pilar fundamental para la consecución exitosa de los objetivos de los proyectos de integración.

El rol del trabajador social en el proceso de integración: En general, se evidencia un desconocimiento del rol del trabajador social en el proceso de integración, sí afirman conocerlo y en líneas generales especifican algunas de sus funciones. Según lo expresado por los entrevistados, su rol se perfila en las siguientes acciones: Articulación familia – Escuela Común – Escuela Especial; integra el Equipo de Orientación Escolar; posee una mirada integral de la persona; evalúa necesidades y posibilidades de recursos, orienta, contiene y acompaña; trabaja en red. Las tareas más específicas del rol del trabajador social fueron manifestadas por los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar de las escuelas comunes que lo poseían, un total de siete, y del Equipo Técnico de la Escuela Especial. En lo expresado en las entrevistas, se visualiza que no existe una demanda concreta en la que el trabajador social deba intervenir en el proceso de integración. Los Equipos Directivos y los Equipos de Orientación Escolar sí manifiestan su participación en los primeros acuerdos institucionales, pero no intervienen activamente en la orientación y acompañamiento de la familia, el niño y el docente.

6.- CONCLUSIONES

Son muchas y profundas las razones que nos llevan a considerar la importancia de la integración de niños con necesidades educativas especiales en el ámbito escolar como condición para asegurar su inserción social.

La primera integración viene dada en la familia, por medio de los lazos primarios se desarrollan en el transcurso de la comunicación multisensorial que se da principalmente entre padres e hijos, incluyendo los hermanos y otros familiares desde el nacimiento. En ella encuentra el cauce, el desarrollo de la seguridad personal, la confianza básica y la afectividad.

La familia es el primer ámbito natural de aprendizaje, en ella existen patrones interaccionales que trascienden las cualidades individuales de sus miembros, la lógica de su interacción será de vital importancia en la construcción de los aprendizajes.

La familia que se enfrenta con la discapacidad de uno de sus miembros, vive una situación de crisis; superar el duelo del ideal del hijo es un proceso que depende de cuán severo sea para ellos, de sus vivencias y no necesariamente del grado de complejidad de la discapacidad. La aceptación de la situación y la posterior reorganización de la vida familiar permiten que el círculo social del niño se amplíe como proceso natural de la vida de los sujetos, lo que facilitará la inserción del niño en un ámbito de socialización y aprendizaje: la escuela.

La escuela, como sistema institucional, con sus propios patrones interactivos, condiciona el proceso de construcción de los aprendizajes para la vida social.

La transformación educativa nos plantea dos alternativas sustentadas en los principios de normalización e integración del sujeto con necesidades educativas especiales: la asistencia a los servicios de Educación Especial y la integración escolar donde interactúan la Escuela Común y la Escuela Especial.

Consideramos que la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales es la mejor oferta educativa, priorizando la atención de la diversidad. No son las personas las que deben ser normalizadas, sino la sociedad la que debe educar para vivir y aceptar la complejidad de lo heterogéneo, rescatando la posibilidad de ser distinto y la importancia social de valorar y cultivar educativamente estas diferencias.

La integración educativa es la posibilidad concreta de los alumnos con necesidades educativas especiales de acceder la currícula en una Escuela Común, jerarquizando la flexibilidad de la enseñanza que permita a todos los niños trabajar juntos, según su desarrollo

y ritmo de aprendizaje. Es un derecho y forma parte de la estrategia global de educación para todos. Todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas que favorezcan el contacto, la socialización con sus compañeros de edad y su formación laboral, realizando aprendizajes que les permitan en el futuro integrarse en la sociedad.

La integración es positiva para todos los que aprenden con una metodología y recursos más individualizados y desarrollan valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración. Es un proceso de construcción de condiciones favorables, y no es necesario esperar que todas estas condiciones estén dadas para iniciarla.

Desde el Trabajo Social existe un interés profesional central en contribuir a reforzar y mejorar la calidad de la integración de personas en la sociedad. El trabajador social, como profesional inserto dentro del Equipo de Orientación Escolar o Equipo Técnico, y debido a la especificidad de su rol en el ámbito educativo, está capacitado para orientar su intervención en los que son, a nuestro entender, los pilares fundamentales que sustentan el éxito de los proyectos de integración: el niño, la familia y la escuela, y específicamente el docente como representante de la misma. En esta construcción indisoluble, el trabajador social debe insertarse como facilitador de las relaciones entre los distintos actores que favorecen que la integración social del niño, a través de su integración escolar, sea exitosa.

La socialización que logra el niño en su ámbito familiar continúa dentro del ámbito escolar. Indudablemente sabemos que la integración educativa en una Escuela Común es la mejor oferta educativa para esta época, aunque no asegura el éxito de su educación cognitiva, afirmando también que el proceso de socialización que logra el niño con sus pares dentro de un ambiente escolar mejora su calidad de ser social.

La escuela es la primera puerta de ingreso al mundo social de un niño. El docente estimula, en el ámbito escolar, la apertura a la creatividad, curiosidad y sociabilidad latente que cada niño posee naturalmente. Más específicamente un niño sordo posee las mismas cualidades y posibilidades que los demás, con la diferencia que su canal de comunicación se ve afectado. La aceptación de la familia y la voluntad del docente son los que alentarán que ese obstáculo deje de existir.

El trabajador social debe intervenir para que confluyan cotidianamente las aptitudes de cada uno de los pilares. Debe:

- Acompañar el proceso para la superación de los obstáculos que se presenten.

- Identificar e intervenir en situaciones de conflicto en el marco de una relación dialógica y participativa.
- Contribuir a la coordinación entre las instituciones involucradas.
- Fortalecer la comprensión integral del niño con necesidades educativas especiales por parte de los sujetos implicados.
- Promover un accionar democrático dentro de las instituciones educativas a favor de una práctica planificada y responsable.

Analizando los hallazgos obtenidos de la investigación, planteamos las siguientes alternativas de intervención del trabajador social realizando aportes para el desarrollo y enriquecimiento del quehacer específico:

- Coordinar reuniones institucionales e interinstitucionales periódicas entre todos los docentes que intervienen en los proyectos de integración.
- Consolidar el trabajo conjunto y coordinado de los trabajadores sociales de las instituciones que forman parte de los proyectos de integración, con el fin de fortalecer a cada uno de los pilares que sustentan el proceso de integración (niño-familia-escuela).
- Propiciar jornadas de trabajo con los integrantes de la comunidad educativa para el diseño de actividades extraescolares de apoyo a la integración.
- Participar en la elección de los procedimientos de evaluación de las distintas fases del proceso de integración con el objeto de corregir, modificar u optimizar la incorporación de valores, costumbres y normas socioculturales.
- Supervisar la aplicación de las estrategias de integración brindando las herramientas metodológicas destinadas al incremento de conductas potenciales al mejoramiento ambiental y a la extinción, modificación o corrección de aquellas conductas desadaptativas que son un freno a la integración.
- Brindar el apoyo a las maestras de grado para recibir la capacitación adecuada para prepararse para trabajar con niños con discapacidad auditiva.
- Coordinar actividades grupales con los padres de los niños en proyectos de integración que concurren a CEFA, utilizando lo solidario como eje de intervención, visualizando los lazos sociales que se construyen en el espacio de

la vida cotidiana a través de técnicas grupales, técnicas de juego y expresión creativa.

Proponemos recrear el rol desde una perspectiva nueva, que considere al profesional comprometido e involucrado en la institución, pensando su tarea de acompañamiento, orientación y nexos en un proyecto de integración de niños con necesidades educativas especiales en el marco de una escuela inclusiva.

Por último, pensamos en una escuela como ámbito de construcción de derechos humanos, sociales y políticos en la cual la participación, el respeto a las diferencias, la creatividad y la solidaridad sean los ejes fundamentales del trabajo y el aprendizaje común.

BIBLIOGRAFIA

- Allport G. (1968) *La naturaleza del Prejuicio*” ,. Bs. As. Argentina. Ed. Eudeba
- Aguerro, Inés y Cifra, Susana(2002) *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innova*. Buenos Aires. Argentina. Papers Editores
- Banco, Rosa. *Innovación y recursos educativos en el aula*.
- Bechara, A., Radio, A. (1998) *Desafíos para la escuela inclusiva*. Ed. Novedades Educativas.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu Editores.
- Capacce, M. y Lego, M.(1993) *Integración del Discapacitado..* Bs. As. Argentina. Ed. Hvmánitas
- Carballeda, Alfredo I (2002) *La intervención en lo social, exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales..* Bs. As. Argentina. Ed. Paidós
- Carrosa, Norma, López, Edith, Monticelli, Juan Martín (2006) *El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas..* Bs. As. Argentina. Ed. Espacio
- Consejo Profesional de Graduados de Servicio Social o Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. (2002) *Trabajo Social de hoy. Experiencias de campo e intervenciones profesionales..* Bs. As. Argentina. Ed. Espacio
- Contenidos Básicos Comunes. Módulo 0. dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1995).
- Dell’Anno, Amelia Compiladora (1996) *Actualidad y futuro de la integración de las personas con discapacidad*. Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad. Mar del Plata. Bs. As. Argentina.
- Dell’ Anno, Amelia (1995) *Comisión Nacional Integradora para la integración de personas con Discapacidad. Actualidad y Futuro de la Integración*. Fac. de Cs. De la Salud y Servicio Social. UNMDP. Argentina
- Dell’ Anno, A. Coordinadora (1998) *Política Social y Discapacidad. Sujeto y contexto* Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Grupo de trabajo sobre la problemática de la Discapacidad” Bs. As. Argentina. Ed. Lumen Humanitas.

- Dell'Anno, Amelia Compiladora (2002) *Discapacidad y Educación en la perspectiva de la diversidad*. Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad. Mar del Plata. Bs. As. Argentina.
- Dell Anno, Amelia, Corbacho, Mario E., Serrat, Mario Coordinadores (2004) *Alternativas de la diversidad social: las personas con discapacidad*. Bs. As. Argentina. Ed. Espacio
- De Robertis, Cristina (1988) *Metodología de la Intervención en Trabajo Social*. Ed. El Ateneo.
- Di Carlo, Enrique y Equipo (1996) *Trabajo Social profesional: el método de la comunicación racional* Papeles Científicos de Trabajo Social. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Bs. As. Argentina.
- Di Carlo, Enrique y Equipo (1997) *Trabajo Social con Grupos y Redes. Nuevas perspectivas desde el paradigma humanista dialéctico*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social.. Ed. Lumen-Hvmanitas. Edición Bs. As. Argentina.
- Di Carlo, Enrique y Equipo (1997) *La comprensión como fundamento de la investigación profesional*. Ed. Hvmanitas. Bs. As. Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2000) Circular Técnica Parcial Nro. 13. *Las adaptaciones curriculares en el proceso de aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales*. La Plata. Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2001) Circular General N° 2. *Exposición de la Dirección de Educación Especial en el Primer Encuentro Federal organizado por el Ministerio de Educación de la Nación*. La Plata. Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Circular Técnica General N° 2 (2004). *De qué Hablamos cuando Hablamos de Adaptaciones Curriculares*. La Plata. Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2003) Circular Técnica General N° 3 *La Evaluación de las Necesidades Educativas Especiales*. La Plata. Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2003) Resolución N° 2543. Anexo I. Anexo II. *Transformación Educativa en la Educación Especial*. La Plata.

- Erice, N., Serrat, M.A.H. (1998) *Integración del alumno con discapacidad al sistema educativo común*. Ed. Lumen-Hvmanitas. Bs. As. Argentina.
- Fernández, Lidia M. *El análisis de lo Institucional en la Escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Ed. Paidós.
- Frigerio, G. y Poggi, M. *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Bs. As. Argentina. Ed. Troquel.
- Gómez Rodríguez, Gregorio, Flores Gil, Javier, Giménez García, Eduardo (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. S.L.
- Kisnerman y Gómez (1982) *El método: investigación*. Primera Edición. Bs.As Editorial Hvmanitas.
- Lus, A.(1993) *De la Integración Escolar, a la Escuela Integradora*. Bs. As. Argentina Ed. Paidós.
- Luzuriaga, Lorenzo (1954) *Pedagogía Social*. Bs. As. Ed. Lozada.
- Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo III. Ed. Alianza
- Ministerio de Cultura y Educación (1998) *Materiales de Trabajo para la Elaboración de un Acuerdo marco para la Educación Especial* . Bs. As.
- Morgon, A., Aimard, P., Daudet, N. (1978) *Educación Precoz del Niño Sordo. Para Padres y Educadores*. Toray-Masson, S. A. Barcelona
- Nassif, Ricardo (1958) *Pedagogía General*. Ed. Kapeluzs. Bs. As.
- O.E.A. (2003) *La integración Educativa*. Antología. México
- Orozco, José. *La Sociedad y los Discapacitados. Barreras estructurales, arquitectónicas y urbanísticas*.
- Pantano, Liliana (1993) *La Discapacidad como problema social*. Editorial Universitaria de Bs. As. Bs.As.
- Rosas Pagaza, Margarita (2004) *La intervención profesional en relación con la cuestión Social. El caso del Trabajo Social* Ed. Espacio. Bs. As. Argentina.
- Sacristán y Pérez Gómez (1993) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Ed. Morata. Madrid.
- Schlemenson, Silvia (1996) *El aprendizaje, un encuentro de sentidos* Colección Triángulos pedagógicos. Ed. Kapelusz. Bs. As. Argentina.

- Schorn, Marta (1997) *El niño y el adolescente sordo. Reflexiones psicoanalíticas*. Ed. Lugar. Bs. As. Argentina.
- Schorn, Marta (1999) *Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente. Reflexiones psicológicas y psicoanalíticas*. Ed. Lugar. Bs. As. Argentina.
- Suría, Ma. D. (1974) *Guía para Padres de Niños Sordos*. Publicación del Excmo. Ayuntamiento de Barcelona. España.