



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesis para optar al Título de Magíster en Psicología y Educación

**TÍTULO: CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN EL
CASO DE LA PARÁLISIS CEREBRAL EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL
PÚBLICA URUGUAYA**

AUTORA: ANDREA JIMENA VIERA GÓMEZ

TUTORA: PROF. TIT. PS.LING. CARMEN TORRES DE LA QUINTANA

Montevideo- Uruguay

2012

PÁGINA DE APROBACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA (UDELAR)

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

Título

“Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya”

Autor/s

Andrea Jimena Viera Gómez

Tutor

Prof.Tit. Carmen Torres de la Quintana

Carrera

Maestría en Psicología y Educación

Puntaje

.....

Tribunal

Profesor.....
(Nombre y firma).

Profesor.....
. (Nombre y firma)

Profesor.....
. (Nombre y firma)

Fecha

A Nico y a Graciela

AGRADECIMIENTOS

La realización de una tesis de Maestría comporta un gran esfuerzo y trabajo que necesariamente tiene que ser compartido por muchas personas, desde sus inicios hasta su culminación.

Con estas líneas deseo agradecer a todas las personas que me han acompañado y alentado en este camino.

En especial, a la Prof. Carmen Torres, quien ha dirigido la realización de este trabajo de investigación animándome y brindándome su asesoramiento.

A la Directora de la Escuela No 200 “Dr. Ricardo Caritat” Mtra. Delia Urgoiti quien colaboró desde un primer momento para la concreción de esta investigación y a las docentes de la escuela por participar de la misma.

A Ana María Fernández por ayudarme e impulsarme en la escritura que este trabajo necesitaba, ofreciéndome además un valioso aporte teórico.

A Juan Fernández por sus orientaciones, consejos y el apoyo moral y afectivo que supo ofrecerme hasta último momento.

A Milagros y Andrés Fernández quienes me ayudaron a distenderme durante muchos fines de semana de escritura.

A mis padres y hermanos con quienes compartí a la distancia la ansiedad de este proyecto.

A Graciela Rodríguez y Nicolás Falcón, a quienes está dedicado este trabajo ya que a ellos les debo mi interés en el tema de esta tesis.

RESUMEN

La presente tesis se propuso realizar un estudio de las concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en el ámbito de la educación especial pública uruguaya. Se buscó desentrañar, comprender y caracterizar las concepciones y estrategias educativas de las docentes de la Escuela No 200 "Dr. Ricardo Caritat", único centro público en nuestro país que atiende a esta población de niños, acerca de los propósitos de la educación especial, sobre los criterios y procedimientos de integración de personas con parálisis cerebral, y las estrategias educativas que suelen desplegar tanto en educación especial como en ámbitos integradores.

Para ello se realizaron entrevistas en profundidad y se aplicó un cuestionario a las docentes de esta escuela.

Asimismo mediante un relevamiento documental y la realización de entrevistas a informantes calificados se procuró elucidar las transformaciones de las concepciones y estrategias educativas en este campo para comprender e iluminar su actual configuración.

A partir de los resultados de la investigación podemos concluir que se identifican diferentes perspectivas o modelos de interpretación de la

discapacidad y por ende de educación especial en las concepciones y las estrategias educativas de las docentes de la escuela.

En este sentido observamos el predominio de una perspectiva individual de interpretación de la discapacidad asociada a concepciones educativas tradicionales, rehabilitadoras e integracionistas.

La coexistencia de estas diferentes concepciones de educación especial parece relacionarse con la diversidad que plantea la población que atiende la escuela, principalmente en términos de la severidad de la afección, la extracción de clase y el apoyo familiar.

Asimismo, entendemos que esto guarda relación con aspectos históricos vinculados con las transformaciones en la educación especial en nuestro país y en particular al tratamiento de la parálisis cerebral dentro de su alumnado.

PALABRAS CLAVE

Concepciones educativas, estrategias educativas, educación especial, parálisis cerebral

TABLA DE CONTENIDO

PAGINA DE APROBACIÓN -----	i
DEDICATORIA-----	ii
AGRADECIMIENTOS -----	iii
RESUMEN -----	iv

PARTE 1.

INTRODUCCIÓN -----	1
0. Presentación-----	1
1. Antecedentes temáticos-----	5
2. Planteamiento y justificación del problema de investigación-----	8
3. Objetivos y preguntas que busca responder la investigación -----	12

PARTE 2.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS GENERALES DEL MARCO TEÓRICO-----	14
1. Breve recorrido histórico sobre el concepto de la Parálisis Cerebral (PC)--	15
1.1. La parálisis cerebral: ¿“enfermedad” o “deficiencia”?-----	16
1.2. La parálisis cerebral como “disfunción cerebral” -----	17
1.3. El síndrome infantil de Strauss -----	17
1.4. La inclusión de la PC en las categorías de “dificultades de aprendizaje” y “discapacidad en el desarrollo” -----	18
1.5. La clasificación internacional de discapacidades y la PC -----	20
2. Aspectos neuropsicológicos de la PC -----	22
2.1. Definición de la PC -----	22

2.2. Breve descripción de los factores etiológicos -----	23
2.3. Clasificación de la PC -----	25
a. Tipo -----	25
b. Topografía -----	28
c. Grado -----	29
d. Tono -----	29
e. Trastornos asociados -----	30
3. Aspectos psicológicos, comunicativos y lingüísticos de la PC -----	31
3.1. Referencia general a los estudios psicológicos sobre inteligencia y desarrollo cognitivo -----	31
3.2. Aspectos generales de la perspectiva de Vygotsky -----	34
3.2.1. Origen sociocultural de las funciones psicológicas superiores ---	34
3.2.2. Mediación: El papel de la cultura y del otro en el desarrollo ----	36
3.2.3. La relación entre desarrollo y aprendizaje -----	40
a. La ZDP y la mediación escolar -----	41
3.2.4. La Defectología y la educación especial -----	43
3.3. Adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño con PC -----	48

CAPÍTULO 2

DISCUSIÓN Y PRECISIONES SOBRE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS -----	52
1. Algunas precisiones acerca de las concepciones educativas abordadas ---	52
2. Acerca de las relaciones entre concepciones de discapacidad y educación especial -----	54
2.1. Modelo tradicional -----	55
2.2. Modelo rehabilitador -----	57
a. El concepto de “normalización y la integración educativa -----	57
b. El concepto de “necesidades educativas especiales” -----	59
2.3. Modelo inclusivo -----	60
a. Educación inclusiva y discapacidad -----	60
b. Educación inclusiva y diversidad -----	62
3. Algunas precisiones sobre el concepto de estrategias educativas -----	63
4. El abordaje educativo de alumnos con PC -----	66
4.1. La situación de los alumnos “multimpedidos” -----	70

5. La participación de la familia en la educación del niño con PC -----	72
6. El papel de evaluación como orientador del proceso educativo en la PC ----	73
7. Las adaptaciones como estrategias educativas para la integración educativa -----	7
6	
8. Recursos tecnológicos aplicados a la comunicación y el aprendizaje en alumnos con PC -----	78

PARTE 3

CAPITULO 1

ASPECTOS METODOLÓGICOS -----	86
1. Fundamentación de la estrategia metodológica -----	86
2. Descripción y caracterización de la institución y la muestra -----	87
2.1. Descripción de la Escuela N° 200 “Dr. Ricardo Caritat” -----	87
2.1.1. Características de la población de la escuela -----	89
2.2. Selección y descripción de las participantes -----	90
3. Métodos y técnicas de recolección de datos -----	93
3.1. Relevamiento documental -----	93
3.2. Entrevistas a informantes calificados -----	93
3.3. Entrevistas en profundidad a docentes -----	94
3.4. Cuestionario para docentes -----	97
3.5. Otras fuentes -----	100
4. Análisis de los datos-----	100
4.1. Descripción de las dimensiones y categorías de análisis empleadas -	101
4.1.1. Concepciones sobre la PC y el sujeto de aprendizaje -----	103
4.1.2. Concepciones sobre la enseñanza -----	104
4.1.3. Estrategias relativas a la organización y planificación curricular	107
4.1.4. Estrategias relativas a la interacción y trabajo en el aula-----	108

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LAS CONCEPCIONES DE LA EDUCACION ESPECIAL EN EL URUGUAY-----	110
1. Aspectos históricos de las concepciones educativas en el campo de la educación especial uruguaya -----	110

CAPÍTULO 3.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES EDUCATIVAS DE LAS DOCENTES-----	120
1. Concepciones sobre la PC y el sujeto de aprendizaje -----	120
1.1. Caracterización de la PC -----	121
1.2. Concepciones relacionadas al sujeto de aprendizaje -----	123
a. Desarrollo sensorio-motriz -----	123
b. Aspectos cognitivos -----	124
c. Aspectos comunicativos y lingüísticos -----	126
d. Aspectos relativos a la falta de autonomía -----	131
2. Origen y atribución de las dificultades -----	132
a. Dificultades centradas en el alumno -----	132
b. Dificultades derivadas de la relación alumno- familia-----	134
c. Dificultades asociadas a la tarea docente y a la escuela -----	137
d. Otro tipo de dificultades -----	138
3. Descripción docente sobre el aprendizaje en la PC -----	139
3.1. Caracterización de los modos de aprendizaje -----	139
3.2. Factores que intervienen en el aprendizaje -----	143
4. Concepciones sobre la enseñanza -----	148
4.1. Determinantes de la planificación curricular -----	148
4.2. Criterios de conformación de los grupos de clase -----	153
4.3. Objetivos, metodología y recursos educativos -----	158
4.3.1. Objetivos educativos -----	159
a. Rehabilitación del déficit para las funciones de la vida diaria -----	159
b. Socialización y proyección de la vida social futura -----	162
c. Curricular y aprendizaje escolar -----	165

d. Lectura y escritura -----	167
4.3.2. Metodología para el abordaje educativo -----	169
4.3.3. Recursos educativos y de accesibilidad -----	172
4.4. Autopercepción del rol docente -----	173
4.5. Conclusiones del capítulo -----	179

CAPÍTULO 4.

DESCRIPCION Y ANALISIS DE LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

DESCRIPTRAS POR LAS DOCENTES -----	182
1. Organización y planificación curricular-----	182
1.1. Tipo de planificación-----	182
1.2. Adaptaciones educativas y de accesibilidad-----	183
1.2.1. Adaptaciones de accesibilidad-----	184
a. Mobiliario y Utensilios-----	185
b. Materiales didácticos-----	188
c. Comunicación-----	188
1.2.2. Adaptaciones pedagógicas y curriculares-----	188
a. Contenidos -----	189
b. Didáctico-metodológicas-----	190
1.3. Recursos tecnológicos empleados-----	194
1.4. Evaluación -----	198
1.4.1. ¿Qué evalúan? -----	198
a. La evaluación del alumno-----	198
b. El contexto socio-familiar del alumno-----	202
c. La evaluación de la escuela y la autoevaluación docente-----	202
1.4.2. ¿Cómo evalúan? -----	203
1.4.3. ¿Cuándo y para qué evalúan? -----	208
a. La evaluación diagnóstica -----	208
b. La evaluación del Plan de trabajo-----	209
c. La evaluación final-----	209
2. Interacción y trabajo en aula-----	210

2.1. Modalidades de trabajo en el aula-----	210
2.1.1. Modalidad individualizada-----	211
2.1.2. Modalidad grupal y mixta-----	212
2.2. Modalidades de interacción en clase-----	214
3. Conclusiones del capítulo -----	216

CAPÍTULO 5

ELEMENTOS PARA LA DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES-----	219
1. Perspectivas sobre discapacidad y educación especial en las concepciones y estrategias educativas de las docentes-----	220
2. El abordaje educativo de las distintas expresiones sintomáticas de la PC-----	228
3. El lugar del otro en el trabajo en clase-----	232
4. La integración de los recursos tecnológicos e informáticos en la educación de alumnos con PC-----	239
5. Conclusiones generales-----	244
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	249

PARTE 1.

INTRODUCCIÓN

0. Presentación

En este trabajo se presenta el estudio “Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación primaria especial pública uruguaya”, desarrollado en el marco del programa de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología (UdelaR) para la obtención del grado de Magister. La investigación realizada sobre las docentes de la Escuela No 200 “Dr. Ricardo Caritat”, los informantes calificados vinculados al tema y los documentos relacionados al campo de la educación especial, ha tenido como propósito estudiar las concepciones y estrategias educativas en el campo de la educación especializada en las personas con parálisis cerebral.

La investigación encuentra su justificación en la importancia que reviste actualmente el tema de la inclusión social y educativa de las personas con

discapacidad, y en particular, la ausencia de estudios específicos que describan y analicen la situación educativa de las personas con parálisis cerebral.

Nos consta que en dirección del mejoramiento de la inclusión educativa de las personas con discapacidad se han realizado distintas acciones legislativas, académicas y de la sociedad civil organizada en torno a este tema, entre otras, aquellas orientadas a reglamentar la actual Ley No 18.651 para la protección integral a los derechos de las personas con discapacidad.

No obstante, parece necesario profundizar en una descripción y análisis de las distintas situaciones agrupadas bajo la categoría de la discapacidad ya que cada caso plantea singularidades a ser atendidas, así como para optimizar las acciones y políticas a promover.

El estudio ha partido de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las concepciones educativas imperantes en el ámbito de la educación especial pública uruguaya para el caso de la parálisis cerebral?
- ¿Con qué modelos de interpretación de la discapacidad y de la educación especial pueden relacionarse las concepciones y estrategias educativas de las docentes de la Escuela No 200 "Dr. Ricardo Caritat"?

- ¿Cómo conciben y contemplan las educadoras, en términos pedagógicos y didácticos, la variabilidad de expresiones sintomáticas características de la parálisis cerebral?
- Dada la dependencia que impone, en la mayoría de los casos, la parálisis cerebral; ¿cuál es el lugar asignado al otro en las estrategias pedagógicas desplegadas en el aula?
- ¿Cómo conciben e instrumentan la mediación de recursos tecnológicos e informáticos pasibles de ser usados en la educación de niños con parálisis cerebral?

La tesis está organizada en tres apartados:

La introducción donde se incluyen los antecedentes temáticos, la justificación del problema de investigación, los objetivos generales y específicos así como las preguntas que se buscan responder.

En la segunda parte se hace una presentación del marco de referencia conceptual de la investigación en que se abordan temas fundamentales en relación con la parálisis cerebral como su definición y clasificación dentro del campo neuropsicológico, aspectos psicológicos, comunicativos, lingüísticos y educativos asociados a la misma donde se destaca el aporte de la perspectiva socio histórica cultural iniciada por Vygotski.

Este posicionamiento conceptual ha servido de base para formular las preguntas de investigación, elaborar los instrumentos y estrategia de recogida de datos y, finalmente, interpretar la información.

En este apartado también se mencionan someramente algunas de las perspectivas presentes dentro de la investigación psicológica en relación con la inteligencia y el desarrollo cognitivo de las personas con parálisis cerebral.

Dentro de este apartado se dedica un capítulo a la discusión de las unidades de análisis del estudio. Allí realizamos algunas precisiones acerca de las concepciones educativas abordadas y presentamos algunas relaciones entre las concepciones de discapacidad y la educación especial a partir de la interpretación de los modelos planteados en la literatura consultada.

En el segundo apartado abordamos la fundamentación metodológica, los instrumentos y estrategias utilizadas en la investigación.

Para aproximarnos al estudio de las concepciones y estrategias educativas en este campo se diseñó una estrategia que integró diferentes técnicas cualitativas. La fuente principal de información la configuraron las entrevistas en profundidad realizadas a las docentes de la escuela, aplicándose también un cuestionario. Asimismo, se realizó un relevamiento documental con la finalidad de contextualizar históricamente las diferentes concepciones de educación especial en nuestro país y entrevistas a informantes calificados lo que permitió complementar y ampliar la documentación sobre el tema así como tomar contacto con los participantes de la investigación.

Los resultados de estas fuentes son predominantemente cualitativos aunque también se incluye el análisis de la frecuencia para algunos ítemes.

Se incluye un capítulo de contextualización histórica de la educación especial uruguaya.

La descripción y análisis de los resultados se plantean en dos capítulos: uno destinado a las concepciones educativas de las docentes y otro a las estrategias desarrolladas por las mismas.

Finalmente, se presenta la discusión y conclusiones de la investigación, relacionadas con las concepciones y estrategias educativas que derivan del análisis de las distintas fuentes consultadas.

En síntesis, a través de este estudio se hacen algunas contribuciones relevantes para la investigación de las concepciones y estrategias educativas en la parálisis cerebral. Siendo éste un caso poco estudiado dentro de nuestro país, en particular, en relación con la situación educativa de estas personas.

Entendemos que la investigación misma se transformó en una intervención dado que la mayoría de las docentes entrevistadas manifestaron inquietudes y necesidades de reflexionar sobre su práctica.

1. Antecedentes temáticos

En el contexto regional e internacional existen varios estudios que abordan el tema de la educación especial y la discapacidad.

Dentro de las interpretaciones históricas, sociopolíticas y educativas sobre este tópico destacamos aquellas que presentan a la discapacidad como una construcción social, y proponen un enfoque explicativo de los diversos problemas educativos resultantes de la discapacidad, sus ambientes, agentes, estrategias y políticas contemporáneas (Franklin, 1996; Skrial, 1996; Álvarez-Uría, 1996).

En consonancia con la propuesta programática sobre Derechos Humanos e Inclusión, desarrollada por el Instituto Interamericano del Niño (1996) y la Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud diseñada por la Organización Mundial para la Salud (O.M.S, 1999), el análisis sociopolítico y educativo que proponemos tiende a problematizar la influencia de las concepciones médicas y psicológicas en las políticas, las teorías y las actuaciones ante la discapacidad (Barton, 1998).

A nivel internacional el tema viene siendo discutido en diferentes ámbitos académicos y sociales desde la década del 60 (cfr. Franklin, 1996; Barton, 1998; Aguilar, 2004), constatando que en el contexto latinoamericano hubo una proliferación de informes en las últimas dos décadas acerca de las nuevas perspectivas en educación especial, estudios sobre integración escolar de niños con discapacidad, y sistematizaciones de experiencias relativas a la atención de niños con “necesidades

educativas diferentes” (Comisión de expertos en Educación Especial, 2004; Ministerio de educación de Guatemala, 2000; Bell, 2006).

Asimismo, en el caso de la parálisis cerebral destacamos el trabajo realizado desde el Ministerio de Educación de España sobre la educación de estos niños en la edad preescolar (García Lorente e.a, 1993; Rosa, 1993; Martín-Caro, 1993).

No obstante, hallamos pocos estudios relacionados con la educación especial o sobre integración e inclusión educativa en Uruguay, y menos aún, vinculados a la situación de la parálisis cerebral.

En nuestro país, se desarrolló un Proyecto multinacional de asistencia técnica y perfeccionamiento de personal en educación especial (1981) coordinado conjuntamente por la OEA y la ANEP; también encontramos el trabajo de Scuro, Salomón y Molina (1997) donde se evaluó la inclusión de niños y jóvenes con síndrome de Down, el estudio de Gallardo (1996) sobre las concepciones de maestros con respecto a la integración de niños con “necesidades educativas especiales”.

Asimismo, revisamos la investigación sobre calidad de vida y discapacidad intelectual (Bagnato, 2009) en el marco de la Facultad de Psicología (UdelaR) y lo realizado desde el área de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR) sobre las políticas sociales en relación con la integración y exclusión social de las personas con discapacidad en nuestro país (Míguez, 2009).

En particular, sobre parálisis cerebral también consultamos el trabajo de Salvo (1998) que se enfoca, principalmente, en la relación del niño con su familia.

Vale mencionar, además, el trabajo de recapitulación sobre la historia de la educación especial en nuestro país y la formación docente en esta área, enfatizando la propuesta inclusiva y el enfoque de atención de la diversidad, realizado por Colombo y Chango (2002).

Finalmente, debemos señalar como antecedente más cercano a nuestro estudio, la investigación desarrollada en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR), sobre estrategias interactivo-discursivas en escuelas de Educación Especial de Recuperación psíquica, desarrollado entre los años 1992 y 2000 (Torres, 1994a, 1994b, 2000) y trabajos complementarios sobre aspectos identitarios y vinculares en alumnos de educación especial (Fernández y Torres, 1994; Peluso y Torres, 2000). En particular, destaco la investigación teórica y empírico de Torres (1993) sobre el tema en una línea vygotskiana y discursiva de referencia. También incluimos aquí la investigación de Peluso (2010) acerca de las representaciones sobre la sordera y la discapacidad en alumnos, docentes y padres dentro del contexto liceal que integra alumnos sordos.

2. Planteamiento y justificación del problema de investigación

La parálisis cerebral es considerada la primera causa de discapacidad física en la infancia en los países occidentales y habitualmente cursa con otras patologías asociadas que suelen complicar la inclusión social y educativa de la persona (cfr. Cancho e.a., 2006).

En el Uruguay existe escasa información sobre la prevalencia de la parálisis cerebral, ya que no se cuenta, hasta el momento, con datos poblacionales nacionales completos, identificados por tipo de discapacidad. El capítulo sobre la discapacidad en el Uruguay de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado e Instituto Nacional de estadística, 2004) expresa que la prevalencia de la discapacidad alcanza al 7.6% de la población total residente en hogares particulares urbanos de localidades de 5.000 o más habitantes. De este porcentaje el 17.9 % está representado por niños, adolescentes y jóvenes.

De acuerdo con los informes presentados por la Organización de los Estado Iberoamericanos (OEI) y el Banco Mundial para el año 1993 la educación especial atendía a 8.836 alumnos que recibían clases de educación primaria en forma segregada (OEI, 1993 apud Romero y Lauretti, 2006). Para el año 2004 totalizaban 411.000 alumnos inscritos en educación primaria, alrededor de 8.800 asistiendo a la escuela de enseñanza especial, mientras que otros 3.900 niños con discapacidad estaban integrados en aulas de escuelas comunes.

Si bien nuestro país es considerado pionero en la integración educativa, el reto actual parece ser la inclusión, donde se pretende que la educación tome una orientación dentro del paradigma de la atención a la diversidad (Romero & Lauretti, 2006). El número reducido de este tipo de experiencias de integración en las escuelas regulares suele responder a varios factores; la falta de adaptaciones arquitectónicas, el sentimiento por parte de los maestros de no tener una formación acorde para afrontar este tipo de casos, las dificultades de un apoyo sostenido de la familia, etc. (Romero y Lauretti, 2006).

La educación especial en nuestro país se organiza en varios centros especializados en la atención de distintas discapacidades. La Escuela N° 200, es el único centro público encargado de la atención de niños en edad escolar que presentan algún tipo de discapacidad motriz.

Dentro de la categoría amplia de la discapacidad motriz suelen comprenderse déficits o diagnósticos diversos y que pueden afectar de diferente modo el desarrollo del sujeto. En el caso de la parálisis cerebral, a su vez, la diversidad y singularidad de la expresión sintomática hace que cada persona afectada se nos presente como una realidad diferente.

La parálisis cerebral, se integra en el concierto de las discapacidades motrices (Alexander y Bauer, 1988), caracterizándose como un trastorno no progresivo del movimiento y de la postura, debido a una lesión o daño cerebral que ocurre en el periodo del desarrollo temprano. Cada uno de

los tipos descritos en la clasificación de la parálisis cerebral: espástica, atetoide, ataxica y mixta (Mukherjee y Gaebler-Spira, 2007; Martín-Caro, 1993), refleja el área del cerebro dañada, y describe trastornos funcionales diferentes en el control de los movimientos, en la percepción, el habla, etc.

La parálisis cerebral puede tener efectos muy variados en la vida del sujeto; suelen aparecer problemas relacionados con la socialización y con la esfera afectiva; así como problemas de aprendizaje debido a los déficits perceptuales y motrices y sus consecuentes dificultades cognitivas. En particular, la escolarización es uno de los desafíos más importantes que deben afrontar estos niños debido, principalmente, a sus limitaciones físicas y también a la variedad sintomática que presenta la parálisis.

La actividad escolar exige un gran esfuerzo para estos chicos, sus educadores, y para quienes los atienden ya que la misma incluye ciertos disciplinamientos necesarios del cuerpo para permanecer varias horas sentados manteniendo la postura más adecuada en cada caso para el trabajo en clase, y exige la asistencia de otra persona para los desplazamientos (ayuda para ir al baño, para moverse en el aula o dentro del establecimiento, etc.).

Aparte de esta asistencia también es necesaria otra que permita el desarrollo de la tarea escolar como por ejemplo; los apuntes de clase, sacar los materiales, apoyo pedagógico extracurricular, en el caso de

estar integrados, etc. En este sentido, la familia cumple un rol determinante en las posibilidades de una integración escolar.

Este estudio sobre las concepciones y estrategias educativas, busca elucidar las concepciones de discapacidad y los modelos educativos presentes en la educación especial pública uruguaya para el abordaje de la parálisis cerebral; discernir los modos de abordaje en relación con diversidad sintomática que plantea la parálisis, así como caracterizar las mediaciones tecnológicas y educativas que tienen lugar en la enseñanza de estos niños.

A partir de sus resultados se espera; aportar al desarrollo de una línea de investigación universitaria sobre discapacidad e inclusión educativa desde la Facultad de Psicología (UDELAR); y contribuir al diseño de políticas educativas sobre educación especial y educación inclusiva en el Uruguay.

3. Objetivos y preguntas que busca responder la investigación

Objetivos generales:

- Conocer, analizar y caracterizar las concepciones y estrategias educativas desarrolladas en el sistema nacional de educación especial primaria uruguayo para el caso de la parálisis cerebral.

- Producir conocimientos sobre los modos específicos de abordaje educativo de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya.

Objetivos específicos:

- Elucidar las concepciones de discapacidad y los modelos educativos presentes en la educación especial pública uruguaya para el abordaje de la parálisis cerebral.
- Explorar las concepciones educativas de los docentes que trabajan en la escuela pública que atiende a niños con parálisis cerebral, en particular las inclusivas.
- Describir y analizar los modos de abordaje educativo de las diversas expresiones sintomáticas de niños con parálisis en la Escuela N° 200 (único centro de educación especial pública que atiende discapacidad motriz)
- Producir conocimiento específico sobre las estrategias didáctico-pedagógicas desarrolladas por los docentes de la Escuela N° 200 en casos de parálisis cerebral.
- Describir y caracterizar los recursos mediacionales incluidos en los modos de abordaje educativo en casos de parálisis cerebral en la Escuela N° 200 y su funcionalidad.

Preguntas:

- ¿Cuáles son las concepciones educativas imperantes en el ámbito de la educación especial pública uruguaya para el caso de la parálisis cerebral?
- ¿Con qué modelos de interpretación de la discapacidad y de la educación especial pueden relacionarse las concepciones y estrategias de las docentes de la Escuela N° 200?
- ¿Cómo contemplan las educadoras de la Escuela N° 200, en términos pedagógicos y didácticos, la variabilidad de expresiones sintomáticas características de la parálisis cerebral?
- Dada la dependencia que impone, en la mayoría de los casos, la parálisis cerebral; ¿cuál es el lugar asignado al otro en las estrategias didáctico- pedagógicas desplegadas desde el aula?
- ¿Cómo conciben e instrumentan la mediación de recursos tecnológicos e informáticos pasibles de ser usados en la educación de niños con parálisis cerebral?

PARTE 2

CAPÍTULO 1

ASPECTOS GENERALES DEL MARCO TEÓRICO

La vertiente conceptual privilegiada para comprender la discapacidad y la educación en este trabajo se afilia a la psicología cultural e histórica promovida por Vygotski y que en la actualidad es retomada por autores que aportan directamente sobre la temática de la discapacidad y la

educación especial (Bell, 1997) y específicamente en la parálisis cerebral; (Rosa, 1993). Además, integramos los planteos de otros autores en relación con la psicología evolutiva y de la educación en el ámbito en el ámbito de las “necesidades educativas especiales y el aprendizaje escolar (Coll, 1988; Coll, Palacios y Marchesi, 1990).

Asimismo retomamos los aportes desde el campo de la investigación educativa y la educación especial realizados por Aguilar (2003; 2004) López Melero (1995; 1997), Ainscow (2001), Arnaiz (2003) y, desde otras disciplinas como los planteos de Alvarez –Uría (1996), Skrial (1996), Skliar (2000).

Con respecto a las definiciones, clasificaciones y estudios neuropsicológicos realizados sobre parálisis cerebral, seleccionamos lo realizado por Martín-Caro, (1993); Alexander y Bauer (1988); Brandao (1985); Duarte (1985); Mukherjee y Gaebler-Spira (2007).

1. Breve recorrido histórico sobre el concepto de la Parálisis Cerebral (PC)

La historia del término se asocia a William John Little, cirujano inglés y fundador del Royal Orthopaedic Hospital de Londres. En 1844 deja documentada la primera identificación médica parecida a la parálisis cerebral, conocida como displejía espástica y también llamada durante mucho tiempo como “enfermedad de Little”. En su estudio Little hace

referencia a la influencia del parto anormal en un cuadro clínico dominado por las alteraciones motoras.

No obstante, el término, tal como lo conocemos actualmente, fue introducido por Sir William Osler en 1889, a partir de allí se ha empleado con relativo acuerdo con respecto a las características que refiere. Aunque, poco tiempo después de esta definición, Sigmund Freud, antes de dedicarse a la clínica y aún concentrado en la investigación neurológica, dedicará un trabajo "Parálisis Cerebral Infantil" (Freud, 1893) y otro comparándola con la parálisis motora de tipo histérica (Freud, 1893), donde la describe como resultado de encefalitis y aporta la idea de la influencia de factores congénitos y complicaciones perinatales.

De la descripción de Little se deduce equivocadamente que todos los niños con PC pertenecen al mismo tipo y son "deficientes mentales" (cfr. Martín-Caro, 1993).

1.1. La parálisis cerebral: ¿"enfermedad" o "deficiencia"?

A partir de mediados del siglo XX, el tema de la parálisis cerebral cobra mayor notoriedad y aparecen varias monografías médicas que se centran en su estudio (cfr. Martín-Caro, 1993). Principalmente, en el terreno neurológico, la PC ha sido considerada y definida de varias maneras, están los que se inclinaron a definirla como una enfermedad y otros, en cambio, como una deficiencia. Por ejemplo, Phelps (1950 apud Martín-

Caro, 1993), se refiere a la PC como un “estado” y no como una enfermedad, ya que no se trata de algo contagioso ni tampoco pasible de ser curado. Phelps utiliza por primera vez el término de parálisis cerebral, diferenciándolo del “retraso mental”.

La definición que brinda Phelps “como trastorno persistente, pero no invariable, de la postura y del movimiento debido a una lesión no evolutiva del encéfalo antes de que su crecimiento y desarrollo se completen” es una de las más reconocidas en el ámbito médico (Phelps 1950 apud Martín-Caro, 1993). Otras definiciones (Bax, 1964; Crothers y Paine, 1959 apud Martín-Caro, 1993) coinciden con este planteo, destacando -según los casos- que se trata de una lesión en un cerebro inmaduro y que tiene lugar antes, durante o después del parto (hasta los tres o cinco años, según autores) y sobre todo, que se trata de un daño no progresivo.

Por su parte, los autores franceses se refieren a la P.C. como "enfermedad motriz cerebral" o de "incapacidad motriz cerebral" (Dague y Garelli, 1968; Tardieu y Manni, 1966 apud Martín-Caro, 1993) limitando el uso del término a personas con niveles mentales normales.

1.2. La parálisis cerebral como “disfunción cerebral”

De acuerdo con lo que acabamos de reseñar, el rasgo común que destacan todos los autores en relación con la PC, es que se trata principalmente de un déficit motor. No obstante, algunos autores van a plantear una concepción más amplia y global como por ejemplo que la

existencia de trastornos asociados que indicarían la disfunción en otras áreas cerebrales además de la motora. Sin embargo, las distintas perspectivas no parecen coincidir en si las disfunciones asociadas se deben a un mal funcionamiento cerebral o a una insuficiente estimulación del niño en los períodos críticos.

Dehoff y Robinault (1960, apud García Lorente e.a., 1993) presentan la PC dentro del contexto de los síndromes de “disfunción cerebral” que suponen distintas “dificultades del desarrollo” donde se incluyen; parálisis cerebral, retardo mental orgánico, epilepsia, entre otros.

1.3. El síndrome infantil de Strauss

En 1942 los neuropsiquiatras Werner y Strauss estudiaron sujetos con lesión cerebral y deficiencia mental, llegando a descubrir el “Síndrome Infantil de Strauss” que incluía la combinación de diferentes rasgos: lesión cerebral, distractibilidad, problemas perceptivos de discriminación figura fondo e hiperactividad.

A este trastorno Strauss le denominó “retraso mental exógeno” cuando había evidencias de alteración cerebral en los informes médicos y “retraso mental endógeno” cuando no había evidencias de tal alteración cerebral.

A partir de estos estudios, Strauss y colaboradores describen las diferencias entre ambos tipos de sujetos en relación con el aprendizaje, concluyendo sobre la necesidad de desarrollar una metodología de

enseñanza específica para niños categorizados como “retrasos mentales exógenos”.

1.4. La inclusión de la PC en las categorías de “dificultades de aprendizaje” y “discapacidad en el desarrollo”

A comienzos de la década del sesenta, como consecuencia de la disparidad de criterios para diagnosticar a los niños que presentaban dificultades que no respondían a las clasificaciones convencionales se acuerda el término de “dificultades de aprendizaje” (Tanhausser e.a, 1996). No obstante, se identifica a Kirk como el primero en utilizar este término, definiendo como principal causa de las mismas los retrasos evolutivos en los procesos psicolingüísticos y descartando relaciones con un retraso mental, deficiencia sensorial o factores culturales y educativos. Samuel Kirk (1963) presentó el concepto de “dificultades de aprendizaje” *learning disability*, como una alteración en el desarrollo de uno o más de los procesos del lenguaje. A diferencia de Strauss, Kirk enfatizó los problemas del lenguaje frente a los perceptivos en la descripción y construyó un modelo teórico del funcionamiento psicolingüístico a través de los procesos receptivos, asociativos y expresivos.

Por otra parte, para diferenciar entre aquellos niños con dificultades de aprendizaje y percepción con signos de dificultad motora, de otros más graves como la PC se comienza a emplear el término de "disfunción

cerebral mínima". Esta delimitación es relevante ya que implica que en el caso de los primeros sus dificultades pueden ser atendidas a través de la educación, en cambio los niños con parálisis cerebral no. Esta demarcación recibirá algunas críticas (Cruickshank, 1993 apud Martín – Caro, 1993), argumentándose que las “dificultades de aprendizaje” ocurren independientemente de que el niño tenga o no problemas en su motricidad. En este sentido, algunos estudios han demostrado (Cruickshank e.a., 1957 apud Martín-Caro, 1993) que varios de los problemas de percepción y perceptivo-motores que habrían sido evaluados por Strauss en situaciones de retardo mental de tipo exógeno, también estaban presentes en niños con parálisis cerebral (Martín-Caro, 1993; Tannhauser e.a., 1996). Esto tendrá importantes implicancias para volver a discutir el tema de la educabilidad de los niños con parálisis cerebral.

Más adelante, en los años setenta, comienza a aplicarse el término “discapacidad en el desarrollo” (*developmental disability*), incluyéndose la parálisis cerebral, el retardo mental, la epilepsia, y otros problemas clínicos similares (Cruickshank, 1976 apud Martín-Caro, 1993 y Tannhauser e.a., 1996). Esta nueva categorización va a recibir algunas críticas en relación con el empleo del término “desarrollo” por ejemplo que las formas de afectación antes referidas no se limitan a la infancia sino que se dan a lo largo de la vida del sujeto (cfr. Martín-Caro, 1993).

1.5. La clasificación internacional de discapacidades y la PC

En la década del ochenta la OMS publica la "Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías" (CIDDM). En este documento se delimitan los conceptos de:

* Deficiencia (*Impairment*) Trastornos a nivel orgánico: Referencia a las anormalidades de la estructura corporal y de la función de un órgano o sistema

* Discapacidad (*Disability*) Trastornos a nivel Persona: Referencia a las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de las actividades del individuo

* Minusvalía (*Handicap*) Trastornos a nivel de Sociedad: Referencia a las desventajas que experimenta el individuo como consecuencia de las deficiencias y discapacidades. Reflejan la interacción entre el individuo y la sociedad.

A partir de esta nueva categorización se considera incluso que, para otorgar mayor neutralidad a los términos, es más correcto hablar de personas con discapacidad, deficiencia o minusvalía, en lugar de persona deficiente, discapacitada o minusválida, pero es cierto que la diferencia entre ambos no es en absoluto reseñable.

Algunos planteos a partir de esta clasificación han referido a las dificultades asociadas a la heterogeneidad entre los sujetos, resultando

muy difícil determinar a qué factores se deben cada una de las variables que intervienen en cada momento (Martín-Caro, 1993). Ahora bien, también se ha evaluado como clarificador este intento de delimitación en relación con la acción educativa en las manifestaciones de la discapacidad.

Esta nueva concepción traslada el eje clínico e individual de la discapacidad al contexto social de la persona. Esto ha llevado a cuestionar la permanencia del término “parálisis cerebral”, asociado a un punto de vista clínico-médico y rehabilitador, en la intervención educativa (Martín – Caro, 1993).

Por otra parte, se ha defendido el uso del término “necesidades educativas especiales” debido a la heterogeneidad que presentan en su desarrollo psicológico los niños con este tipo de diagnóstico (Marchesi y Martín, 1993; Rosa, 1990, 1993).

2. Aspectos neuropsicológicos de la PC

2.1. Definición de la PC

En términos generales, la parálisis cerebral describe una falta de control muscular que aparece como síntoma de un daño en el sistema nervioso

central, antes o durante el nacimiento; o bien en los primeros años de vida debido a accidentes, traumatismos, o enfermedades. (Alexander y Bauer, 1988; Brandao, 1985; Duarte, 1985; Mukherjee y Gaebler-Spira, 2007). Es importante acotar que existe relativo consenso en aceptar que la variedad sintomática depende de la localización y severidad del daño cerebral. Cada una de las clasificaciones de la parálisis cerebral: espástica, atetoide, ataxica y mixta (Dehoff, 1951; Martín-Caro, 1993; Mukherjee y Gaebler-Spira, 2007), podría, por lo tanto, reflejar el área del cerebro dañada, y describir trastornos funcionales diferentes en el control de los movimientos, en la percepción, y por supuesto también en el lenguaje.

Actualmente, en el campo de la neuropsicología, se considera que la parálisis cerebral (PC) es un término paraguas que engloba un grupo de síndromes con alteraciones motoras no progresivas, a menudo cambiantes, secundarias a lesiones o alteraciones del cerebro producidas en los primeros estadios de su desarrollo. Si bien en la parálisis puede haber una serie de trastornos relacionados a una lesión en el encéfalo, la característica primordial es un trastorno en la postura y el movimiento (Martín-Caro, 1993; Pueyo-Benito y Vendrell-Gómez, 2002). Aunque la lesión no es progresiva, se aprecian cambios en sus manifestaciones clínicas, debido a la neuroplasticidad de los primeros años de vida, permitiendo que las zonas no lesionadas del cerebro puedan encargarse de algunas funciones de las áreas lesionadas. Este descubrimiento ha

llevado a plantear la importancia de la estimulación temprana en la educación de estos niños.

Por otra parte, vale aclarar que algunos niños con parálisis pueden tener síntomas severos desde el nacimiento mientras que en otros no aparecen signos evidentes durante un largo tiempo. Como la parálisis es un síntoma que se verifica durante el desarrollo, el diagnóstico suele realizarse varios meses después del nacimiento (Durhoff, 1951; Martín-Caro, 1993).

2.2. Breve descripción de los factores etiológicos

Dentro de la literatura especializada (Martín-Caro, 1993) se retoman los factores etiológicos descritos por Dehoff, los cuales pueden llegar a confundirse con las causas que producen deficiencia mental.

En la descripción etiológica de la PC se tipifican factores hereditarios, congénitos, perinatales, posnatales o en la primera infancia.

De acuerdo con Dehoff (1951) dentro los factores de origen genético, podrían estar; la falta de evolución de las vías piramidales, los defectos del cerebelo, entre otros, que tienen por consecuencia diversos tipos de parálisis. Asimismo, refiere a causas ambientales como las infecciones maternas por virus neurotrópicos (agentes virales que afectan al Sistema Nervioso Central), aquí se describen por ejemplo, la roseóla y distintos tipos de virus herpéticos como la varicela y el herpes zóster, entre otros.

También las convulsiones y las lesiones motoras del recién nacido pueden darse en casos de desequilibrio endocrino de las madres diabéticas así como provocar el parto prematuro. La desnutrición es un motivo indirecto de lesión cerebral sobre todo porque también provoca prematuridad.

Dentro de los factores perinatales, describe la anoxia y el traumatismo como los más importantes. La anoxia puede deberse por la anestesia durante el parto. También considera la absorción de líquido amniótico.

Asimismo, la hemorragia subdural o extradural provocada por traumatismos del nacimiento. Las fracturas de huesos del cráneo debidas al nacimiento instrumental también asociadas a la anoxia y a la hemorragia.

La prematuridad es el factor más importante de la anoxia fetal. Esta es precipitada por infecciones maternas y por los trastornos nutritivos y metabólicos.

Como principales causas postnatales de la parálisis cerebral se identifican las secuelas encefalíticas de las infecciones y de los pacientes curados de la meningitis. También incluye en esta categoría las fracturas, las hemorragias y los tumores.

Otros estudios (Cahuzac, 1985; Courville, 1971; Crothers y Paine, 1959; Griffiths y Bassett 1967; Hopkins, Bice y Colton, 1954 apud Matín-Caro, 1993) coinciden en señalar los motivos perinatales como la causa más

importante de PC, minimizando así los factores genéticos. No obstante, en otros trabajos (Hagber y Hagber, 1987 referido por Martín -Caro) señalan a la prematuridad como la principal causa.

2.3. Clasificación de la PC

De acuerdo con Dehoff (1951) se han clasificado hasta seis tipos de parálisis cerebral según el síntoma dominante que puede ser la espasticidad (en un 66% de los casos), la atetosis (19 %), la ataxia (8 %), la rigidez (4 %) el temblor (2 %), y una mezcla de estos síntomas sin ninguno que predomine (1 %). No obstante, existe coincidencia en la literatura consultada (Martín-Caro, 1993) sobre la referencia a la clasificación realizada por Perlstein (Dehoff, 1951; Kavcic y Vodusek, 2005; Puyuelo, 1982, Martín-Caro, 1993).

Esta clasificación contempla los siguientes criterios: i. Tipo, ii. Topografía, iii. Grado y iv. Tono.

a. Tipo

La clasificación basada en este criterio remite a los movimientos disociados (o no coordinados) y en ella se describen las siguientes categorías: espasticidad, atetosis, ataxia y tipos mixtos.

La espasticidad consiste en una disarmonía en los movimientos musculares, observándose una contracción cuando los músculos están en extensión, interfiriendo con el movimiento voluntario y que se caracteriza por la existencia de espasmos musculares cuando el sujeto desea realizar

una acción. El movimiento del niño espástico se presenta, generalmente, como lento y explosivo pero organizado. En este tipo de casos persisten reflejos primitivos que, en los primeros años de vida, se inhiben. Asimismo, los niños manifiestan un aumento exagerado del tono muscular (hipertonicidad) y, por lo general, las extremidades inferiores son las más afectadas. El lenguaje, especialmente en casos severos, puede verse afectado y hasta “bloqueado” (Crickmay, 1974 apud Martín-Caro, 1993).

La atetosis se caracteriza por movimientos involuntarios que pueden llegar a afectar el control de la cabeza y el tronco. Aquí, a diferencia de la espasticidad, las extremidades inferiores suelen estar menos afectadas. También en estos casos pueden estar complicados los músculos de la boca, lengua, faringe y laringe interfiriendo en la deglución, la masticación y el habla. Los movimientos involuntarios serían los responsables de las dificultades en la realización de actos voluntarios. Algunos autores (Dehoff, 1976; Gessell y Amatruda, 1941 apud Martín-Caro, 1993) incluyen la diskinesia, que implicaría otros aspectos más generales dentro del desarrollo de la motricidad anormal.

La ataxia define las afecciones de incoordinación de los movimientos voluntarios debida a una alteración del balance, de la postura o de la retroalimentación kinestésica. Esta situación se identifica por la inestabilidad en la marcha y dificultades en la coordinación motora. Con

respecto al habla se caracteriza por la incoordinación y falta de ritmo (Puyuelo, 1982).

La combinación de los tipos anteriores se denomina tipo mixto. La gran mayoría de los casos son mixtos aunque alguna de las características pueda predominar.

Como ya señaláramos, existe consenso en reconocer que los signos clínicos, de acuerdo al tipo, tienen un correlato neurológico en las diferentes zonas afectadas del cerebro. La espasticidad se identifica con una lesión en el sistema piramidal; la atetosis con una lesión en el sistema extrapiramidal; y por último, la ataxia con una afectación del cerebelo. No obstante, hay quienes apuntan una baja correlación entre ambos aspectos (Dehoff, 1976; Kolb y Wishaw, 1986). En este sentido se ha planteado que las lesiones pueden ser alteraciones morfológicas, por ejemplo defectos del cuerpo calloso o también puede ser la consecuencia de enfermedades como la toxoplasmosis.

De acuerdo con Dehoff y colaboradores (1951) el diagnóstico clínico guarda relación con el momento evolutivo del paciente. Así, pues, en los recién nacidos puede darse una variación importante de signos que permitan inferir la lesión cerebral, algunos niños pueden ser hipertónicos, amodorrados o aparentemente normales de acuerdo con la causa de la lesión. Desde el punto de vista médico se advierte sobre el hecho de que en un recién nacido se puede anticipar la lesión en función de una serie

de signos como ser el color del líquido amniótico, así como por la coloración de la piel y de las uñas del niño. Asimismo, se consideran como indicadores de lesión: debilidad en los reflejos de succión, la letargia, la cianosis, el vómito, las convulsiones, entre otros. Durante la infancia, por ejemplo, los niños espásticos pueden presentar rigidez de los miembros, pudiéndoselo confundir con fortaleza, el niño atetósico tiende a descansar con las piernas extendidas y, en el atáxico se observa que el crecimiento está notablemente detenido.

b. Topografía

Este criterio se emplea como complemento del diagnóstico clínico, denominándosele taxonomía funcional ya que alude a la parte del cuerpo afectada en el movimiento.

Aquí se ubican los siguientes trastornos: a) hemiplejía¹, la afectación es en una mitad lateral del cuerpo (derecha o izquierda); b) diplejía, cuando las piernas están más afectadas que los brazos; c) cuadriplejía, la parálisis es de los cuatro miembros; d) paraplejía, solamente las piernas están afectadas; monoplejía, sólo un miembro está paralizado; e) triplejía, están afectados tres miembros.

¹ En el caso de la PC se ha reparado en la corrección del término plejía por el de paresia, ya que el primero hace alusión a la falta de movimiento en cambio el último designa una parálisis con restos de movimiento (Molnar y Taft, 1976 apud García Lorente et al., 1993 y Martín-Caro, 1993). En relación con esto tampoco hay consenso, sólo a título de ejemplo, el término diplejía puede referirse a la afectación de extremidades simétricas o puede aparecer en los informes clínicos, aludiendo solamente a los miembros inferiores.

Como se acaba de reseñar, si bien se advierte que esta clasificación puede ser más funcional que la anterior no está exenta de dificultades. (Martín-Caro, 1993)

c. Grado

Este criterio involucra tanto la comunicación como la movilidad y distingue entre leve, moderado y severo.

En la afectación leve se observa en la precisión asociada a los movimientos finos pero existe autonomía en los desplazamientos aunque puedan persistir dificultades en el equilibrio o la coordinación, el habla es comprensible, aunque puede que presenten problemas en la articulación.

Las situaciones de tipo moderado están afectados tanto los movimientos finos como gruesos. La marcha suele asistirse a través de andadores, bastones, etc., también aparecen problemas en la manipulación de objetos y, el habla puede estar comprometida en términos de su inteligibilidad.

En el caso de la PC de tipo severo está totalmente afectada la autonomía en la realización de las actividades de la vida diaria como por ejemplo caminar, usar las manos y, en la mayoría de estos casos, también el habla, llegando en los casos más graves a no tener habla.

d. Tono

Por último, también se plantea el criterio del estado del tono muscular en reposo. Por ejemplo, isotónico cuando el tono en reposo es normal,

hipertónico cuando el tono se halla incrementado e hipotónico cuando se observa una disminución del tono.

Este criterio se vincula al primero (el tipo), y de hecho hay autores que asocian ambos, por ejemplo, dentro de los grupos principales que clasifica Bobath (1983) se hallan en ambos extremos de tonicidad la espasticidad severa que se caracteriza en función de la no modificación del hipertono y la ataxia asociada a la atetosis, que raramente se presenta aislada y se manifiesta con un tono muy bajo, con pocas posibilidades de movimiento y control de la postura.

e. Trastornos asociados

Un aspecto bastante destacado en la literatura consultada (Puyuelo, 1982; 1986, Moreno, Montero y García-Baarmonde, 2004, Martín-Caro, 1997, entre otros) son los trastornos asociados que plantea la PC, teniendo éstos importantes repercusiones en la educación de los niños que la padecen.

Hasta un 25 % de los casos de PC pueden presentar deficiencia auditiva, sobre todo en aquellos casos que provienen de una infección del Sistema Nervioso Central. Del 30 al 50% plantean anomalías visuales como estrabismo y dificultades en el seguimiento ocular, entre otras. Además, puede verse alterada la interpretación de la información sensorial (tacto, posición, movimiento y equilibrio) y, también la perceptiva referente al propio cuerpo y al entorno, con las consecuentes perturbaciones en la

integración del esquema corporal y, por ende, de la estructuración del espacio.

Otro aspecto asociado a la PC es el retraso cognitivo, con una prevalencia de este trastorno en más del 50 % de los casos. A continuación veremos algunos estudios sobre inteligencia y desarrollo cognitivo en niños con este tipo de diagnóstico.

3. Aspectos psicológicos, comunicativos y lingüísticos de la PC

3.1. Referencia general a los estudios psicológicos sobre inteligencia y desarrollo cognitivo

De acuerdo con lo comentado por Rosa (1993) la PC ha sido poco estudiada dentro del campo de la psicología. No obstante, dentro de los estudios sobre desarrollo cognitivo destaca los trabajos realizados desde la perspectiva piagetiana (Tessier, 1971 y Sternlieb, 1977 apud Rosa, 1993). Por ejemplo, las investigaciones centradas en la evolución del desarrollo motor y la permanencia de objeto en niños pequeños (entre los 18 y los 36 meses de edad), las cuales demostraron que la secuencia en el desarrollo cognitivo en niños con PC no se diferencia de la normal. Sin embargo, se señala que estos niños necesitan mayor cantidad de ensayos para resolver la tarea y una menor tolerancia a la frustración. Asimismo, en el caso de sujetos más seriamente afectados y de mayor de edad, la edad mental aparece por debajo de la cronológica.

Por su parte, los estudios que exploraron el desarrollo operatorio concreto en relación a conceptos geométricos y espaciales (poniéndolo en relación con el grado de afectación física) concluyeron que los niños con PC pueden llegar a alcanzar los primeros niveles de desarrollo cognitivo a pesar de que haya una severa afectación de la capacidad sensorio-motora. Se advierte que aunque tengan afectada su movilidad no implica que carezcan totalmente de experiencia motora, ya que pueden ejercer influencias sobre el ambiente de diversas maneras.

Con respecto a los estudios sobre inteligencia y procesos básicos, Rosa (1993) señala que éstos han dedicado buena parte de su esfuerzo en trabajar sobre la relación entre nivel intelectual y la afectación física en general y también en las posibles diferencias entre tipos de PC. Asimismo, se han interesado en establecer el porcentaje de casos que presentan un nivel intelectual bajo.

Algunos de estos trabajos (Glos y Pavlokin, 1985 apud Rosa, 1993) concluyen que la localización hemisférica del daño no tiene una influencia sustancial sobre el nivel intelectual, explicado esto a partir de la propia neuroplasticidad cerebral.

Otras investigaciones (Simpson, 1974 apud Rosa, 1997) plantean que las afectaciones en la inteligencia de este tipo de casos no son iguales en todos los terrenos, lo que hace que la puntuación del CI sea insuficiente para conocer y evaluar las posibilidades de estos niños.

También se han realizado investigaciones sobre distintos procesos perceptivos (sensibilidad cutánea y sensación de presión) cuyos resultados mostraron la afectación de los aspectos sensoriales en estos casos pero no entre diferentes tipos de PC (por ejemplo entre el tipo espástico y atetoide). No apareciendo correlaciones significativas entre la inteligencia (medida por el Test de Peabody) y la sensibilidad.

Otros trabajos se han orientado a explorar los procesos de atención y memoria, los cuales suelen estar muy afectados en la PC. Estos trabajos confirmaron que los niños con PC son más sensibles a los distractores que los sujetos “normales” y que esta diferencia se incrementa en la comparación entre sujetos más grandes.

De acuerdo con Rosa (1993) esta evidencia demuestra que existe una amplia heterogeneidad en los “niveles de inteligencia” de los niños con PC (entendiendo por inteligencia los resultados obtenidos de la aplicación de pruebas de CI), apareciendo un porcentaje importante de casos de “retraso mental”. No obstante, a partir de esta evidencia no podría sostenerse una correlación entre nivel de inteligencia y tipo de PC.

3.2. Aspectos generales de la perspectiva de Vygotski

3.2.1. Origen sociocultural de las funciones psicológicas superiores

Uno de los conceptos clave del enfoque sociocultural de la mente es la tesis vygotskyana acerca de la sociogénesis u origen sociocultural de las funciones psicológicas superiores.

Vygotski va a discriminar dos líneas de desarrollo para explicar la constitución de las funciones psicológicas superiores: la línea cultural y la natural.

La línea de desarrollo natural explicaría, fundamentalmente, la constitución de las funciones psicológicas elementales, como por ejemplo las formas elementales de memorización, entre otras, que compartimos con otras especies superiores.

Las funciones psicológicas superiores se diferencian de las elementales porque están constituidas en la vida social y son específicas de la especie. Teniendo un papel relevante en la regulación de la acción en función del control voluntario, el estar reguladas conscientemente, aunque pudieran automatizarse y, el valerse de instrumentos mediadores (Vygotski, 1979). Esta idea queda plasmada en la ley genética del desarrollo cultural del niño.

“Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos. Aparece primero en el plano social, y después en el psicológico. Aparece primero entre las personas como categoría interpsicológica, y después dentro del niño como una categoría intrapsicológica. Ello es también así en el caso de la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. (...) Es innecesario decir que la internalización transforma el proceso mismo y modifica su estructura y su función.” (Vygotski, 1979, 89).

La ley del desarrollo cultural desarrollada por Vygotski supone, más que decir que las funciones mentales del individuo derivan de la vida social, que las estructuras y procesos de éstas pueden ser rastreadas en sus precursores genéticos del plano interpersonal. Por otra parte, señala que las funciones mentales pueden pensarse como formas de actividad, tanto sociales como individuales (Wertsch, 1997).

El lenguaje, como principal instrumento semiótico, tendrá un lugar destacado en el crecimiento en la autorregulación de las funciones cognitivas. Los niños emplean el lenguaje no sólo con el fin de comunicarse sino, también, el de regular su actividad. Desde un punto de vista evolutivo, el lenguaje acompaña, primeramente, la actividad para gradualmente precederla y cumplir una función de planificación de la acción (Vygotski, 1979).

El lenguaje, ahora como instrumento del pensamiento, reestructura la actividad y plantea algunas consecuencias en términos del análisis de la autorregulación. Por un lado, las operaciones cognitivas se independizan

del contexto y por otro, también reestructuran el campo perceptivo en función de sus propios objetivos.

“El niño empieza a percibir el mundo no sólo a través de los ojos sino también a través de su habla.”(Vygotski, 1979, 46)

Cuando el niño no logra resolver en forma práctica un problema esta habla va cumpliendo distintas funciones, primero describe la situación y señala las dificultades y luego se transforma en soporte para elaborar un plan para la acción.

Como vemos, la transformación de las funciones básicas o elementales en superiores es el resultado de un proceso evolutivo prolongado que implica la reconstrucción de la actividad psicológica del sujeto.

Asimismo, dentro de las funciones psicológicas superiores cabe la diferenciación entre funciones psicológicas superiores rudimentarias y avanzadas. El primer tipo se adquiere en la vida social, producto de la internalización de actividades socialmente organizadas como el habla. Y el segundo, las avanzadas, se caracterizan por un mayor uso de los instrumentos de mediación con una creciente independencia del contexto, y mayor regulación voluntaria y consciente. Estas se adquirirían en contextos más específicos de actividad, como por ejemplo la escuela. La adquisición de la escritura sería un ejemplo de esto (Wertsch, 1994).

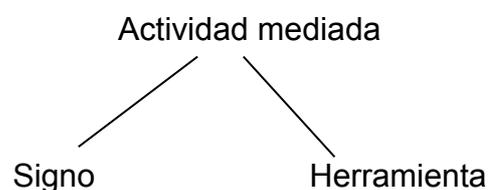
3.2.2. Mediación: El papel de la cultura y del otro en el desarrollo

Uno de los supuestos centrales de la teoría sociocultural desarrollada por Vygotski refiere al uso de instrumentos mediadores (signos y herramientas) para explicar el desarrollo psicológico.

Vygotski (1979) va a plantear que la creación y utilización de signos como medio para resolver problemas psicológicos, por ejemplo recordar, comparar, relatar, elegir, etc., es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos.

“El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo.”(Vygotski, 1979, 88).

Esta analogía, advierte Vygotski, no implica la identificación entre ambos conceptos: herramienta y signo. A partir de su diferenciación se puede descubrir la verdadera relación entre conducta y medios auxiliares. De las similitudes entre ambos se representa su función mediadora. El siguiente esquema expresa este aspecto.



De las diferencias entre ellos se puede decir que orientan la actividad humana en forma distinta. Mientras que la herramienta está al servicio de actuar en el medio y cambiar al objeto, por lo que está externamente

orientada, el signo, al contrario, está internamente orientado, y tiene por objetivo dominarse a sí mismo.

Wertsch (1991; 1999) amplía el análisis del contexto de la mediación y propone integrar la forma más general de la conformación de los instrumentos mediadores en la acción.

Esto implica comprender, en primer lugar, que la acción está conformada, fundamentalmente, por los instrumentos mediadores que emplea. En segundo término, el poder que tienen estos instrumentos en la organización de la acción, aspecto que suele pasar inadvertido para sus usuarios debido a la creencia de que son producto de factores naturales antes que por fuerzas socioculturales concretas (Wertsch, 1991). Y por último, que las fuerzas que dan forma a estos instrumentos, por lo general, provocan “efectos no deseados en la acción mediada” (Wertsch, 1991, 56).

Asimismo, la acción mediada por instrumentos culturales supone una tensión entre agente e instrumento. El acento puesto en la relación agente- mediador intenta evitar caer en una explicación de la acción humana desde una perspectiva objetivista o individualista. (Wertsch, 1991)

Como vimos, la mediación es un proceso por el cual las herramientas y los signos se incorporan a la acción humana y le dan forma en modos que resultan fundamentales. Una vez incorporados alteran todo el proceso,

cambiando también su estructura y funciones. Esta idea retoma, claramente, la ley genética del desarrollo cultural en el niño, planteada por Vygotski, que sostiene que las funciones psicológicas superiores tienen sus orígenes en la vida social.

La apropiación de las herramientas se da a partir de formas de mediación que son propias de cada cultura, por lo tanto cabe señalar que tanto las herramientas como las formas de mediación se encuentran situadas social, histórica y culturalmente. (Newman, Griffin y Cole, 1998, Wertsch, 1991). En este sentido Wertsch (1999) advierte que la apropiación de herramientas culturales puede plantear gradientes de aceptación y reflexión consciente. Por ejemplo, la resistencia al empleo de ciertas herramientas culturales puede plantearse a través del desarrollo de diversas estrategias que cargan de sentido el uso por parte de los agentes de las mismas. Estas estrategias nos estarían informando de las características que puede asumir la apropiación. En este sentido, la apropiación se encuentra sujeta a un complejo conjunto de procesos microdinámicos en los que se involucran el agente, el instrumento y el contexto y, en esa dinámica es que adquiere sentido la acción (Wertsch, 1991).

Vygotski distingue entre mediación instrumental y mediación social. Sería precisamente la mediación interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el

proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual. Este proceso de mediación social es el que define en la ley de la doble formación de los procesos psicológicos.

3.2.3. La relación entre desarrollo y aprendizaje

Preocupado por los problemas en el abordaje psicológico de la enseñanza, Vygotski pone en el centro de la discusión teórica las concepciones sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo.

Vygotski va a identificar dentro de la psicología tres concepciones teóricas que intentan explicar esta relación; (a) la que plantea una independencia entre ambos procesos, como por ejemplo la teoría piagetiana; (b) la que sostiene un solapamiento entre el aprendizaje y el desarrollo; y (c) la que defiende que el desarrollo se basa en dos procesos distintos pero relacionados entre sí, el proceso de maduración del sistema nervioso, por un lado, y el aprendizaje comprendido como un proceso evolutivo, por otro.

Esta última perspectiva, desarrollada por Koffka, va a concitar el interés de Vygotski quien destaca tres aspectos que considera de particular novedad con respecto a las concepciones anteriormente descritas. Primero, va a señalar la capacidad de esta perspectiva para combinar las dos anteriores, las que, históricamente, se planteaban como irreconciliables. Segundo, en la idea de que ambos procesos (aprendizaje

y desarrollo) son mutuamente dependientes e interactivos. Y por último, en el papel que le asigna al aprendizaje en el desarrollo del niño.

a. La ZDP y la mediación escolar

Para Vygotski el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. No obstante, un aspecto central de su abordaje al tema refiere a la diferenciación entre los procesos de aprendizaje que se dan en el contexto cotidiano o no escolar y aquellos que derivan de los contextos escolares o aprendizaje escolar. Una primera diferencia que va a establecer entre ambos será la sistematicidad de este último en relación con los procesos de aprendizaje en la vida cotidiana del niño.

Para poder profundizar principalmente en el diagnóstico y el pronóstico educativo, Vygotski va a utilizar el concepto de zona de desarrollo próximo.

Vygotski va a cuestionar el supuesto de que el aprendizaje debe equipararse al momento evolutivo del niño, diferenciando dos momentos evolutivos, el nivel evolutivo real, el nivel de desarrollo de las funciones mentales basándonos en la forma en resuelven un problema en forma autónoma, y el nivel de desarrollo potencial que se halla determinado por la resolución del problema en colaboración con un adulto o un compañero

“más capaz”. La diferencia entre ambos niveles evolutivos será lo que denominó zona de desarrollo próximo. Esta zona define las funciones que están en proceso de maduración y caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

Esta forma de comprender la relación entre aprendizaje y desarrollo lo llevará a plantear que el ‘buen aprendizaje’ es sólo aquel que precede al desarrollo.

A partir de esto reivindica el papel activo tanto de la enseñanza, como del sujeto que aprende, válido para todo tipo de educación.

Al postular una relación tan estrecha entre la enseñanza y el desarrollo realiza un aporte fundamental a la educación especial.

Así, la educación debe promover el desarrollo del niño, ya que los procesos del desarrollo no son autónomos. La educación y el desarrollo están indisolublemente ligados, teniendo como mediador fundamental al "otro" (adultos o pares más aventajados o “capaces”) quienes interactúan para transmitir la cultura de una u otra forma.

Como vimos, Vygotski brinda a la interacción un lugar tan destacado que entiende que el desarrollo va a remolque del aprendizaje y que, por su relación de dependencia de la interacción social, o sea, de las prácticas en las que participa el niño con sus mayores y con aquellos que lo rodean, el desarrollo puede darse en más de un sentido. No obstante, también advierte acerca de interacciones entre pares que pueden

conducir a retrasos en el desarrollo o a un desarrollo anómalo si éstas se dan bajo condiciones en las que los interlocutores, supuestamente más hábiles, se equivocan o cuando los adultos dudan sobre la capacidad del niño para lograr un mayor desarrollo como puede darse en el caso de niños que plantean una situación diferencial con respecto al patrón “normal”.

Por último, destacar que el concepto de zona de desarrollo próximo tiene un valor muy importante tanto para realizar un diagnóstico acertado como para diseñar la intervención educativa.

3.2.4. La Defectología y la educación especial

Dentro de los aportes más relevantes de Vygotski en el campo educativo, se hallan, precisamente, los realizados en la llamada Defectología y la Educación Especial, por lo que algunos autores lo han considerado el fundador de la Pedagogía y la Psicología Especiales (Bell, 1997).

Sus trabajos más destacados en este sentido incluyen varios ensayos, informes y otros desarrollos teóricos, además de su experiencia como Director del Centro de Defectología de Moscú donde trabajó con niños sordos, ciegos, con “retardo mental”, etc.

Como ya comentamos, Vygotski prestó especial atención a la interrelación entre los factores biológicos y sociales para explicar el desarrollo psicológico, ubicando como determinantes de este desarrollo a los factores sociales, en tanto, los factores biológicos serían la base para que

ese desarrollo tenga lugar. La interacción entre ambos aspectos es comprendida por él como una unidad compleja y dinámica en la cual lo social determina las formas propiamente humanas de la conducta. Es decir, que la influencia social, en sentido general, será la responsable de la formación de las funciones psicológicas superiores.

Esta influencia social será, precisamente, la que constituya el sustento de la "compensación" que sirve de base al restablecimiento o sustitución de las funciones alteradas o perdidas, reguladas por el Sistema Nervioso Central (Bell, 1997).

En relación con la educación del niño con defecto, Vygotski señala:

"... la historia del desarrollo cultural del niño normal y anormal como un proceso único por su naturaleza y diferente por su forma de transcurrir" (1997, 187).

La educación especial orientada sobre la base de la unidad dialéctica entre lo biológico y lo social, privilegiando la determinación social del desarrollo psicológico, ofrece un enfoque optimista que hasta ese momento no existía de forma sistematizada (Bell, 1997).

En especial, en el caso de las dificultades que surgen en la educación de niños "con defecto físico", Vygotski (1997) plantea que la mayoría de las veces, suelen ser de carácter exterior. Esto quiere decir, falta de accesibilidad por las dificultades para los desplazamientos, imposibilidad de escribir o de leer por sus propios medios, etc. Concluyendo que, en

estos casos, “el objetivo de la educación es prevenir la aparición de un sentimiento de inferioridad y de desesperación” (Vygotski, 1997, 201).

Como corolario de lo antes señalado cabe recordar la advertencia teórica -a mi juicio fundante- que realiza Vygotski acerca del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y la educación especial;

“...las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social” (Vygotski, 1997, 93).

Por otra parte, también critica los métodos psicológicos de investigación del niño “anormal” basados en una concepción cuantitativa del desarrollo infantil. Estos encierran una concepción del niño desde una perspectiva de la normalidad por lo que no pueden decir nada sustantivo en relación con el desarrollo del niño contemplando su especificidad.

La Defectología, como la concebía Vygotski, se configuraba como un campo de investigación que colaboraría en comprender las relaciones entre las líneas de desarrollo natural y cultural.

“El arraigo del niño normal a la civilización representa generalmente una aleación única con los procesos de su madurez orgánica. Ambos planes del desarrollo, el natural y el cultural, coinciden y se fusionan uno con el otro. Ambas series de variaciones convergen, se penetran recíprocamente y forman, en esencia una serie única de la formación socio-biológica de la personalidad. Ya que el desarrollo orgánico se realiza en el medio cultural, el mismo se convierte en un proceso biológico históricamente condicionado.” (1997, 204).

Aquí queda representada la intrincada relación entre ambas líneas de desarrollo.

Cuando el desarrollo se desvía del tipo “normal” se daría una situación de divergencia. Esto supondría una disociación entre las líneas de desarrollo natural y cultural.

“En el niño con defecto no se observa este tipo de fusión; ambos planos del desarrollo divergen generalmente de un modo más o menos ostensible. La deficiencia orgánica sirve de causa de la divergencia. La cultura de la humanidad se ha creado en condiciones de cierta estabilidad y constancia del tipo biológico humano. Por eso sus instrumentos materiales y adaptaciones, sus aparatos e instituciones psicológicas están destinados para la organización psicofisiológica normal. La utilización de estos instrumentos y aparatos supone, como premisa obligatoria, la existencia del intelecto, de los órganos y de las funciones propias del hombre.” (Vygotski, 1997, 204)

Más adelante, precisa:

“El defecto originado por la desviación del tipo biológico estable del hombre, al provocar la desaparición de algunas funciones, la deficiencia o el deterioro de los órganos y la reorganización más o menos esencial de todo el desarrollo en nuevas condiciones, (. . .) altera el transcurso normal del proceso de arraigo del niño en la cultura. En verdad, la cultura está adaptada al hombre típico, normal, a su constitución, de manera que el desarrollo atípico condicionado por la deficiencia no puede arraigarse en la cultura del mismo modo en que tiene lugar en el niño normal” (1997, 206).

El “defecto” tiene, para Vygotski, un origen social, aunque guarde correspondencia con aspectos orgánicos.

Para Vygotski (1997) el estudio del déficit y las formas de compensación en el proceso de desarrollo que éste dispara, puede percibirse como un “experimento natural” en el que se observa la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores, mostrando que el desarrollo de la función, aunque por vías colaterales, se da con independencia del órgano. De esta forma se descarta de plano una concepción en la cual la línea orgánica determine el desarrollo del niño con defecto.

En este sentido, Vygotski identificó los procesos de “compensación” como necesarios en la educación de estos niños. En oposición a una concepción biologicista, entendió estos procesos como posibilidad de reestructuración de las funciones afectadas antes que como una sustitución mecánica de las mismas.

Vygotski lo argumenta de la siguiente manera:

“... en el proceso de desarrollo cultural en el niño, tiene lugar la sustitución de unas funciones por otras, el trazado de vías colaterales, que abre posibilidades completamente nuevas en el desarrollo del niño anormal. Si este niño no puede alcanzar algo por la vía directa, en cambio, el desarrollo de caminos colaterales deviene la base de su compensación. El niño comienza, siguiendo estos rodeos, a lograr aquello mismo que no pudo alcanzar de manera directa. Esta sustitución de funciones es realmente la base de todo el desarrollo cultural del niño anormal, y la pedagogía terapéutica está llena de ejemplos de tales vías

de rodeo y de semejante significado compensatorio en todo el desarrollo cultural” (1997, 206).

La tesis central de la Defectología propuesta por Vygotski es que todo defecto crea los estímulos para elaborar una “compensación”. Por esta razón es que propone que el estudio del niño deficiente no debe limitarse a determinar el nivel o gravedad de la insuficiencia, sino que necesita incluirse en su estudio a los procesos compensatorios que tienen lugar en el desarrollo del niño.

3.3. Adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño con PC

La investigación médica y logopédica en este campo (Puyuelo, 1986; Moreno, Montero y García-Baarmonde, 2004) plantea una estrecha relación entre la adquisición y desarrollo del lenguaje en estos niños con la gravedad de la lesión y la incidencia de otros trastornos (cognitivos, sensoriales y perceptivos). En este sentido se señala que en la mayoría de los casos se verifican problemas en la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Dentro de los problemas más frecuentes en la adquisición Moreno, Montero y García-Baarmonde (2004) destacan: los retrasos en la adquisición del lenguaje, los trastornos articulatorios, respiratorios, en la fonación, la prosodia y la fluencia.

Por su parte Puyuelo (1986) señala algunos problemas específicos en la misma evolución del lenguaje relacionados con la producción y “la

voluntad de comunicación”. En este sentido se ha planteado que ésta puede verse reducida debido a la dificultad en la emisión.

A continuación presentamos algunas de las características que se describen en relación con la adquisición del lenguaje en estos niños en los diferentes niveles o dimensiones del lenguaje.

En primer término se destaca la lentitud en la adquisición del repertorio fonológico, si bien se observa que ésta sigue las mismas fases del desarrollo normal.

También, se señala la tendencia a reducir la longitud media de los enunciados, así como la complejidad sintáctica, realizando enunciados cortos y simples (Moreno, Montero y García-Baarmonde, 2004).

A nivel semántico, se plantea que en la mayoría de los casos presentan un nivel léxico muy limitado y relaciones semánticas pobres. Sobre todo, la pobreza en la expresión oral se interpreta como consecuencia de las limitaciones en la experiencia social (Puyuelo, 1986). Con respecto al uso del lenguaje se identifica la dificultad para iniciar conversaciones lo cual se asocia a que estos niños suelen disponer de menos ocasiones para utilizar el lenguaje en diferentes situaciones sociales.

Por otra parte, otros estudios (Fierro y Martín, 1993; Rosa, 1993) plantean otra perspectiva en relación con la adquisición y las dificultades que pueden aparecer en el desarrollo del lenguaje en niños con PC. Estas podrían resumirse en: la falta de estimulación para prestar atención a los

objetos, que el adulto no sepa interpretar los movimientos del niño como "gestos indicativos" y, que el niño no pueda manipular los objetos.

En este sentido, el acento se pone en el papel del otro, en este caso los padres y también la educación, en la adquisición y desarrollo del lenguaje en estos niños.

Fierro y Martín (1993) plantean que en el caso de un niño con PC las conductas como el llanto y los gritos, pueden ser menos funcionales ya que pueden deberse a condiciones físicas de malestar que tienen lugar con mayor frecuencia en estos niños. O bien, estar distorsionados tanto el movimiento como las vocalizaciones, viéndose afectada así, la correcta interpretación por parte de los padres sobre las necesidades del niño y, generando, consecuentemente, sentimientos de inseguridad y fracaso en éstos.

Los resultados que ofrecen algunos de los estudios sobre la interacción entre madres y niños con PC (cfr. Rosa, 1993) parecen indicar que las madres ejercen un gran control de la conducta de sus hijos y éstos sobre la de su madre. La madre interpreta la conducta del niño como inactiva e incrementa la estructuración de las situaciones de interacción a través del uso de directivas verbales y conductuales.

En este sentido, la puesta en marcha de programas de intervención, (Mash y Terdal, 1973; Seitz y Hoekenga, 1974; Tyler y Kogan, 1977 apud Rosa, 1993) insinúa que un aumento de las órdenes y de la estructuración

de las condiciones de interacción puede perjudicar la intervención del niño, concluyendo que el aumento de la respuesta por parte de los padres acompañado de menor directividad favorecería la iniciativa comunicativa del niño.

Por otra parte, los estudios longitudinales sobre estos casos (cfr. Rosa, 1993), encontraron una progresiva reducción de la interacción por parte de las madres, relacionado con la gravedad de la afectación y la falta de progreso en las habilidades motoras gruesas. Coincidente con esto, Fierro y Martín (1993) señalan que la falta de respuesta de los bebés con PC a las invitaciones de interacción por parte de los adultos contribuye a la disminución progresiva de las expectativas de los padres con respecto a ellos.

CAPÍTULO 2

DISCUSIÓN Y PRECISIONES SOBRE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS

1. Algunas precisiones acerca de las concepciones educativas abordadas

Partimos del supuesto de que en el campo de la educación especial se afilian, además, concepciones que refieren tanto a la discapacidad en general (Aguilar, 2004; Alvarez Uría, 1996), como a las concepciones relacionadas con la parálisis cerebral en particular, determinando así el concepto del sujeto pedagógico por parte del maestro.

Estas concepciones también influirán en el papel atribuido a la familia en el aprendizaje, así como en la explicación sobre el origen de las dificultades, la organización y planificación de la enseñanza, los usos y sentidos de los recursos pedagógicos, etc.

Nos separamos de otros enfoques de la investigación psicológica relacionados con este tópico donde el concepto de concepciones es de

naturaleza esencialmente cognitiva, privilegiándose un abordaje de las concepciones directamente asociado a los marcos organizadores implícitos de conceptos (Ponte, 1994).

Asimismo, hay quienes prefieren hablar de este concepto como teorías implícitas. De acuerdo con esta acepción, las concepciones pueden entenderse como la síntesis de creencias y conocimientos socioculturales, y de experiencias sociocognitivas reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica (cfr. Rodrigo; Rodríguez y Marrero, 1993).

Ligada, principalmente, a la idea de cultura o sistema cultural de conocimientos, se ha denominado a las concepciones como “mentalidades” (Pozo, 2006), donde se habla de “culturas de aprendizaje”, mostrando una relación dialéctica en retroalimentación con las representaciones mentales del aprender y los distintos sistemas de representación o prótesis cognitivas, construidas culturalmente, y que funcionan como amplificadores de la mente (Pozo, 2006).

Nuestro estudio, en coincidencia parcial con algunas de las tradiciones antes referidas, parte del supuesto de que existe una relación estrecha entre la conciencia y las distintas condiciones donde la actividad se desarrolla. Por lo tanto, pretendemos realizar un abordaje de las concepciones educativas entendidas como parte de procesos dinámicos y

en relación dialéctica con las prácticas en contextos sociales, culturales e históricos específicos.

Hablar de concepciones implica situarnos en un eje histórico cultural que las enmarca como actividades sociales y culturales. Supone, coincidente con lo que plantean otros autores (Pozo, 2006), una “herencia cultural” de la que no necesariamente somos conscientes y que, potencialmente, se constituye como telón de fondo de nuestras prácticas educativas, y que concretamente en el ámbito escolar, puede pensarse como parte del curriculum oculto que tanto alumnos como docentes portan.

Como ya mencionamos, es por esto que preferimos adscribir a una definición de concepciones educativas que integra no solamente aquello que puede entenderse como conocimiento justificado por parte del docente sino, principalmente, aspectos menos estables a la conciencia del sujeto y en estrecha relación con los espacios de práctica social en los que participa.

2. Acerca de las relaciones entre concepciones de discapacidad y educación especial

De acuerdo con lo que señalan varios autores (Aguilar, 2004; Álvarez-Uría, 1996; Barton, 1998; Skrial, 1996) la evolución histórica del concepto de discapacidad ha repercutido sobre las concepciones del tipo de educación que deben recibir las personas con discapacidad.

Para explicar estos cambios en las concepciones de la educación especial se identifican perspectivas o modelos de interpretación de la discapacidad que corresponden o se sitúan, al menos en su origen, en diferentes momentos históricos. Aunque estos modelos no se han sucedido de una forma estrictamente escalonada, con un principio y fin claramente delimitado, sino más bien que en las prácticas educativas derivadas de los mismos subyacen y coexisten componentes de cada uno, incluso aunque puedan resultar contradictorios.

Se entiende que estos modelos están inmersos en las corrientes económicas, políticas y de organización social propios de cada época.

2.1. Modelo tradicional

El primer modelo que vamos a identificar es el tradicional. Este modelo recibe la influencia del neopositivismo (Astorga, 2001 apud Aguilar, 2004), dando inicio a un periodo en el que la persona con discapacidad pasa de ser objeto de asistencia a ser sujeto de estudio. La Psicología, la Medicina y la Pedagogía apuntarán sus esfuerzos a la educabilidad de las personas con discapacidad.

De acuerdo con lo planteado por Aguilar (2004) el análisis de las acciones que se llevaron a cabo en ese momento, bajo la presencia de concepciones que apuntan a la necesidad de proteger a la “persona normal” de las que no lo eran, justifica la construcción de centros especializados ubicados fuera de las ciudades.

Este parece ser el inicio de la educación especial, la que podemos ubicar históricamente entre fines del s XVIII e inicios del XIX, y en la que se diferencian dos propuestas, una de ellas orientada al tratamiento médico-asistencial y, la otra, iniciada por Itard a partir del caso del “niño salvaje de Aveyron”, basada en una “pedagogía curativa” y “rehabilitadora”, que fuera continuada por Seguí (Lane, 1984; Sánchez, 2002).

El tratamiento médico pedagógico intenta responder a las características individuales del "paciente-alumno", aspecto que incidirá en la creación de centros específicos.

Asimismo, con la obligatoriedad de la escuela, se forma una tendencia social a segregar en escuelas especiales a los sujetos que no se adaptan a las exigencias de la escolarización “común”.

A partir de aquí se perfila una concepción médico-educativa, en especial, la medicalización del discurso de la educación especial y de la deficiencia es uno de los temas más relevantes y analizados por aquellos que investigan en este campo. Como plantea Skliar:

“La medicalización no es un simple discurso de la medicina, relacionado con el progreso inevitable de su ciencia. La medicalización se ha infiltrado de una forma muy sutil en otras disciplinas del conocimiento, gobernándolas, debilitándolas y descaracterizándolas” (Skliar, 2000, 5).

Como vemos en las palabras del autor, la práctica de medicalización trasciende el campo médico constituyéndose como una ideología. En este sentido, crea normas y valores dentro y fuera de su dominio específico.

En el campo de la educación especial esto puede pensarse en relación con la preocupación por la corrección y la promesa de una solución final o “cura” de las deficiencias.

También aquí parece iniciarse la idea de que el rendimiento y la eficacia del aprendizaje y la enseñanza dependen del grado de homogeneidad de los alumnos en relación con sus capacidades o deficiencias (Grau, 1998 apud Aguilar, 2004).

Dentro de los efectos más nefastos de este modelo, puede reseñarse las dificultades en la socialización de las personas con discapacidad, ya que éste propone una educación segregada y correctiva, dejando desde el vamos planteada una exclusión social de estas personas (Aguilar, 2004, López Melero, 1997).

2.2. Modelo rehabilitador

El segundo modelo que puede identificarse dentro de este campo, es el denominado rehabilitador, éste se consolida luego de la segunda guerra mundial y también se caracteriza por una concepción individual de la discapacidad.

Esta perspectiva va a influir proponiendo la “intervención” en la educación especial de un equipo de especialistas, encargado de diseñar un proceso rehabilitador como respuesta a los problemas derivados del déficit, evaluándose el grado de recuperación de ciertas destrezas o habilidades.

El modelo rehabilitador en educación especial está influido por la Psicología, en particular, por la divulgación de los trabajos psicométricos de Binet-Simon.

La educación especial encuentra en la Psicología una fundamentación científica que será usada para la clasificación y comprensión de las deficiencias, así como para orientar su trabajo². (Arnaiz 1988, Sánchez 2001).

a. El concepto de “normalización y la integración educativa

Por ejemplo, dentro de este modelo algunos autores (Aguilar, 2004; López Melero, 1997) ubican la perspectiva de integración educativa.

En la literatura existente sobre el tema suelen plantearse varias acepciones de integración educativa pero en forma más consensual ésta es vista como un proceso mediante el cual se garantiza el acceso al currículo de educación básica a todos los niños (Barranza, 2002).

La integración tendría sus orígenes en el concepto de normalización, entendido como:

“(...) la posibilidad que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” (Bank-Mikkelsen apud Aguilar, 2004, 26).

De acuerdo con este nuevo principio, la meta de la educación ya no será la de rehabilitar sino la de lograr que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarios para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta (Arnaiz, 2003).

² Los “planes remediales” tienen base en esta concepción.

Esto revolucionará el sentido de la educación especial, tradicionalmente pensada para atender a un grupo específico de alumnos (“los discapacitados”), cuestionando la pertinencia de las prácticas educativas, en cualquier escuela, para atender las necesidades de los alumnos.

Otro aspecto asociado a esta perspectiva es su tendencia a cambiar la situación de la segregación social a través de los centros específicos, atendiendo a la integración temprana en las actividades de la sociedad.

b. El concepto de “necesidades educativas especiales”

Asimismo, el principio de “normalización” tendrá una importante repercusión en el documento conocido como “Informe Warnock”, donde se comienza a hablar de “necesidades educativas especiales”, derivando en un replanteo del tipo de educación que deben recibir las personas con discapacidad, sentándose las bases para realizar las “adaptaciones curriculares” de las que hablaremos más adelante.

Ainscow (2001), rescata de este término su referencia al carácter educativo, asumiendo que las causas de las dificultades en el acceso al currículo tienen un origen interactivo y, por tanto, dependientes de las condiciones escolares. Aunque, critica que la respuesta a estas necesidades (los apoyos específicos y las “adecuaciones curriculares”) se oriente a que el estudiante se adapte al sistema en base a un currículo único e inflexible. |

Otros autores (Aguilar, 2004; López Melero, 1997) ven en esta perspectiva una continuidad con el modelo médico- psicológico, rehabilitador y/ o deficitario ya que el sistema de las “aulas integradas” y los docentes integradores o itinerantes refuerzan con su presencia el paradigma individualista de la atención educativa de estos niños.

Skritic (1997) será uno de los teóricos en este campo que sintetiza algunas de las críticas a la concepción integrativa.

“(…) el discurso de la integración ha perpetuado la creencia de que existen dos grupos de seres humanos: los que tienen deficiencias y los que no la tienen. Este planteamiento ha reforzado la “patologización” de las diferencias humanas, determinando una organización de la educación acorde a una concepción categórica de los servicios y los programas” (Skritic, 1997, 36).

Siguiendo esta línea de pensamiento el discurso de la integración parecería solidarizarse y ayudar a afianzar el de la deficiencia.

En este sentido, se ha planteado (Skliar, 2000; Alvarez – Uría, 1996; López Melero, 1995; 1997; Aguilar, 2004) que el discurso de la deficiencia oculta el problema de la alteridad, enmascarando la dimensión política de la diferencia.

Si bien la individualidad predomina sobre lo interpersonal, quedando diluido ante el peso de la diferencia, este modelo se propone como una superación lógica del anterior ya que supone un avance en el enfoque de la discapacidad que afectará a las propuestas educativas y la calidad de

vida de estas personas (Schalock y Verdugo, 2003; Bagnato, 2009; Aguilar, 2004).

2.3. Modelo inclusivo

a. Educación inclusiva y discapacidad

Según Aguilar (2003, 2004) la perspectiva de educación inclusiva se nutre del cambio en la forma de percibir y entender la discapacidad que jalona el Movimiento de Vida Independiente iniciado en EEUU a comienzos de los años 60 como consecuencia principalmente del retorno de los soldados discapacitados y derrotados de la guerra de Vietnam. Este enfoque de la discapacidad desplaza el problema de la deficiencia a la situación de dependencia ante los demás, focalizándose en el entorno social y, en especial, en el proceso de rehabilitación donde se desarrolla la misma dependencia (Barton, 1998; Aguilar, 2004). A partir de aquí se comienza hablar de “barreras mentales”, “prejuicios”, “ideologías” en vez de centrarse en la discapacidad como origen de las diferencias y la exclusión social.

Esta nueva concepción de la discapacidad, centrada en el entorno y lo social, es aplicable a la comprensión de las dificultades educativas por fuera de la condición de discapacidad de algunos alumnos, centrándose en las características del sistema educativo como origen de la segregación escolar.

Este giro de perspectiva comprende la necesidad de visualizar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos que se configuran a partir del diseño de los planes de estudio, la formación docente, las instalaciones inadecuadas y, la falta de apoyos (Aguilar, 2004;). Lo que en términos de López Melero (1997) podría decirse como el pasaje del “modelo del déficit” al “modelo educativo” o de las “competencial”.

La educación inclusiva se propone como una perspectiva más amplia, que trasciende el tema de la discapacidad y, cristaliza en la Declaración de Salamanca (1994) donde se fundamenta el principio de “educación para todos”.

Según la interpretación que hacemos de lo planteado por Giné (2003) al respecto, el corrimiento del concepto de “integración educativa” al de “inclusión educativa” de los alumnos con discapacidad no puede sustraerse del concepto amplio de “diversidad”, ya que éste permite centrarnos en la respuesta educativa que necesitan, antes que en las diferencias que plantean en relación con un patrón común o ideal de aprendiz.

b. Educación inclusiva y diversidad

En las últimas décadas ha habido cambios importantes respecto a las formas de denominar y caracterizar los sujetos de la educación especial,

vinculadas, como vimos, a transformaciones sociales, políticas, culturales e ideológicas.

El término diversidad ha sido valorado (Arnaiz, 2003) como una demanda por acabar con la discriminación y construyendo espacios para la diferencia, advirtiendo su pretensión de abrir camino hacia la transformación del pensamiento y de las prácticas educativas.

Esta perspectiva se enlaza, además, con la defensa de la educación como derecho humano, proponiendo una comprensión del centro educativo como una comunidad, obligada a satisfacer la necesidad de todos los alumnos más allá de su condición social, económica, cultural o de discapacidad.

En este sentido López Melero (1997) refiere a la necesidad de construir un nuevo discurso que propicie un cambio en el pensamiento y en la acción del educador y transformación de la “cultura del hándicap” hacia la “cultura de la diversidad”. Esto supone, entre otros aspectos garantizar una identidad asociada al valor de la diferencia y a la calidad como ciudadanos.

3. Algunas precisiones sobre el concepto de estrategias educativas

Al tratar el concepto de estrategias educativas discriminamos entre dos grandes vertientes, las que refieren al aprendizaje y la se centran en la enseñanza.

En relación con el concepto de estrategias de enseñanza se definen de forma diferente en función del marco teórico de acogida (conductista, cognitiva, constructivista, etc.) y el momento histórico, por ejemplo en algún caso puede asociarse a las “técnicas” entendidas como una serie de pasos por aplicar, o bien, se puede tratar en forma indistinta con el concepto de estrategias de aprendizaje (Ahijovich y Mora, 2009).

De acuerdo con la bibliografía consultada, las estrategias de enseñanza pueden ser definidas como la actuación secuenciada y potencialmente consciente del docente sobre su saber, saber hacer y ser (Rajadell, 2001). Asimismo, han sido definidas como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (Díaz Barriga y Hernández, 1999), o bien, con algunas variantes, como: “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje en sus alumnos” (Ahijovich y Mora, 2009). En este sentido, se ha planteado la necesidad del docente de considerar en forma simultánea, los temas a tratar y el modo más conveniente para ser trabajados con los alumnos (Camilloni apud Ahijovich y Mora, 2009).

Podemos decir, siguiendo el planteo de Rajadell (2001), que existen estrategias más centradas en el profesor y, estrategias más centradas en el alumno. También se han identificado estrategias centradas en el medio a las que se le han asignado diferentes propósitos: comunicacionales, cognitivos, motivacionales, etc., a través de diferentes soportes: tecnológicos, textuales o corporales.

Por otra parte, se diferencian analíticamente tres momentos de las estrategias de enseñanza; el de la reflexión, donde se planifican y analizan los contenidos y las variables de la situación de instrucción y hasta las propias actividades a desarrollar; el de la acción, propiamente dicha, que involucra las decisiones tomadas anteriormente y; el de la evaluación, donde se reflexiona sobre los resultados obtenidos y posibles alternativas a lo realizado.

En este trabajo interpretaremos el concepto de estrategias educativas desde una perspectiva sociocultural e histórica sobre el aprendizaje y la enseñanza (Vygotski, 1979; Coll, 1988; Díaz Barriga, 1999). Compartimos la idea de que la educación es la vía regia que tiene la cultura para promover el proceso de formación de lo psíquico en el ser humano. Es decir, la educación, como expresión mayor de la cultura, resulta consustancial al desarrollo humano (Vygotski, 1979).

Este tipo de planteo reivindica el papel activo tanto de la enseñanza, como del sujeto que aprende (Vygotski, 1979; Coll, 1990). La educación y

el desarrollo están indisolublemente ligados, teniendo como mediador fundamental al maestro quien tiene el papel de guía (y andamiaje) en la transmisión de la cultura.

Desde este punto de vista, tanto las estrategias de enseñanza así como los recursos y ayudas técnicas que se emplean en la educación de los alumnos con PC son “instrumentos de mediación” dirigidos a propiciar su desarrollo. Asimismo, la apropiación, por parte de estos niños, de instrumentos específicos como pueden ser los sistemas de comunicación alternativos, o bien, cualquier otro tipo de tecnología como por ejemplo la escritura, deben pensarse en estrecha dependencia con las formas de mediación propias de la cultura escolar en las que se desarrollan.

Como plantea Vygotski, el resultado de la “compensación” no depende mecánicamente de la gravedad de la lesión, sino que es un mecanismo más complejo que debe tener en cuenta toda una serie de indicadores importantes como por ejemplo la adecuación y eficacia de los métodos y procedimientos utilizados al formar los procesos “compensatorios” lo que lleva a modificar la estructura del “defecto”.

4. El abordaje educativo de alumnos con PC

La educación de las personas con PC convoca el trabajo de distintos profesionales vinculados a la salud y a la educación.

En particular, la intervención psicopedagógica ha tenido un papel relevante en la educación de estos niños principalmente en el área de la comunicación y el lenguaje.

Dentro de este abordaje podemos identificar perspectivas rehabilitadoras o clínicas (donde la intervención educativa se centra en el sujeto y su déficit) y perspectivas más ecológicas (donde interesa intervenir en el contexto y las formas de mediación educativa).

El abordaje tradicional del lenguaje que realiza el psicopedagogo suele concentrarse en el trabajo individual con el alumno. En los casos donde está más severamente afectada el habla se denomina a este abordaje “tratamiento reeducativo” (Puyuelo, 1986). Este trabajo implica entre otros aspectos: la alimentación, la facilitación postural, zona oral (succión, reflejos, labios, control del babeo y demás praxias bucofaciales), fonación y voz, respiración, articulación, prosodia.

La metodología en este tipo de tratamiento del lenguaje se basa en ir pasando de ejercicios de entrenamiento vocal a ejercicios de modulación, de articulación y de dicción. El entrenamiento vocal se realiza empleando la melodía, el ritmo, las pausas, unido a frases repetidas, inventadas o en situaciones de diálogo, la articulación se trabaja a través de ejercicios de masticación ligados a las actividades de comunicación y, para la dicción se proponen ejercicios masticando las palabras, alargándolas, o realizando inflexiones y ejercicios de ritmo (Puyuelo, 1986).

En la situación de integración educativa, se plantea la posibilidad de que el psicopedagogo (o maestro especializado), realice parte de su trabajo dentro del marco escolar y no necesariamente en sesiones aparte, implicando así la participación de los compañeros de clase. No obstante, este trabajo sigue teniendo características de un abordaje más individual si bien se pueden tratar aspectos básicos para la integración real del niño en el grupo clase, como por ejemplo; mayor comunicación con el resto de la clase, en frecuencia y en diversidad; mayor participación en todas las actividades del grupo; más posibilidades de trabajar el lenguaje expresivo con toda la clase, etc.

Otro de los aspectos abordados por la psicopedagogía es la enseñanza de la lectura y la escritura. Por lo general, las perspectivas más tradicionales suelen concentrarse en el trabajo sobre los prerrequisitos para su adquisición como por ejemplo las dificultades en la coordinación óculo-motora y perceptiva que reviste la PC (Puyuelo, 1986). Por esta razón se propone el tratamiento de “pre-escritura” y “pre-lectura”, atendiendo a las dificultades que presentan estos sujetos en el desarrollo de habilidades y destrezas que les permitan dominar la lengua escrita.

En este sentido también se emplean programas informáticos. Por ejemplo, en la investigación realizada por Escoin y Bascuñan (1993), enmarcada en la psicolingüística del procesamiento de la información, se aplica un programa (*Speed Reader II*) para el mejoramiento de la

velocidad de lectura en alumnos con PC. Este estudio parte del supuesto que uno de los factores que afectan más la comprensión lectora en estos alumnos es la limitación en la velocidad de lectura entendida como “decodificación”. Sus resultados confirmaron que el uso de este tipo de programas resulta más eficiente en aquellos alumnos con una habilidad lectora mínima de partida.

Por otra parte, las investigaciones constructivistas (Roca, 1992) sobre adquisición de la escritura en alumnos con PC mostraron que los problemas motrices no constituirían un obstáculo para el aprendizaje de la escritura. Por lo tanto las prácticas educativas vinculadas a la reeducación de las incoordinaciones motrices pueden considerarse como una forma de retrasar o ralentizar la enseñanza de la lectura y la escritura en estos niños. Asimismo, discuten fuertemente que el criterio de que una correcta pronunciación del lenguaje sea un prerrequisito para el aprendizaje del sistema alfabético en los niños con PC. En contrapartida a las posiciones rehabilitadoras este tipo de perspectivas remarcan la importancia de la calidad de la interacción con textos escritos y usuarios de ellos en contextos sociales como la escuela.

De los resultados de la investigación realizada por Roca (1992) se desprende que si bien la PC interfiere en la plasmación gráfica no impide el aprendizaje del sistema de escritura. Asimismo, en contraposición con las perspectivas rehabilitadoras demostraron que las dificultades de

articulación tampoco son obstáculo para alcanzar el sistema alfabético de correspondencia fonema-grafema. Concluyendo que es más relevante atender a las condiciones de pobreza en su experiencia social interactiva con el lenguaje escrito (Wells, 1988 apud Roca, 1992) y subrayando el papel de la escolarización en el desempeño de estos sujetos en la lengua escrita.

Dentro del marco vygotskiano también se han realizado investigaciones que aportan al trabajo educativo con estos niños. En este sentido, García, Rosa y Montero conjuntamente con el Equipo de Trabajo e Investigación Educativa sobre la Deficiencia Motórica (ETIEDEM) (1990) realizaron un estudio sobre los efectos de la instrucción en las habilidades escolares y cognitivas de escolares con PC en contextos de educación especial.

A partir de la caracterización del trabajo en el aula que realizan estos investigadores, se concluye que el nivel de exigencia de las tareas suele ser muy bajo, siendo en su mayoría tareas que implican habilidades que los alumnos ya dominan. Por otra parte, se subraya el cambio cualitativo que se produce en la comunicación durante la actividad realizada en día cuando se proponen tareas dentro de la zona de desarrollo próximo. El docente motiva e incentiva más a sus alumnos y les brinda más ayudas en forma de preguntas u otro tipo de instrucciones que redundan en un rendimiento del alumnado equivalente al obtenido en las tareas ya dominadas.

De estos resultados los investigadores infieren que un tratamiento educativo donde se aumenta la frecuencia de tareas en la zona de desarrollo próximo, empleándose las estrategias antes descritas, permitiría obtener mejores resultados en la educación de estos niños.

Por otra parte, este tipo de estudio confirma la importancia de las expectativas y atribuciones que hacen los docentes sobre el desarrollo y el aprendizaje en la motivación del niño para alcanzar una meta (Palacio, González y Moreno, 1987 apud Rosa, 1990).

4.1. La situación de los alumnos “multimpedidos”

Asociado a la educación de los alumnos con PC también pueden aparecer, sobre todo, en contextos de educación especial, situaciones de niños categorizados como “multimpedidos” o “discapacidades múltiples” (Perreault, 2004).

La discapacidad motriz puede tener distintas características: sólo física, cuando el alumno posee una discapacidad física localizada, por ejemplo, algún miembro del cuerpo. Por otra parte, la discapacidad asociada a un daño neurológico, cuando el alumno tiene problemas de tono muscular, dificultades perceptuales y problemas de coordinación, como es la situación de los alumnos con PC. Sin embargo, asociado a la gravedad, también se puede dar que plantee otras discapacidades asociadas. Este tipo de casos se sitúan dentro de la categoría de alumnos “multiimpedidos” (Castellanos y Montoya, 2011).

El abordaje educativo de estos niños suele asociarse al empleo de metodologías psicopedagógicas específicas, una de las más empleadas en nuestro medio (a partir del Programa Hilton Perkins), es el método desarrollado por Jan Van Dijk y colaboradores.

Los principios esenciales del método desarrollado por Van Dijk (Gómez Viñas, 2000) se centran en una estimulación deliberada para establecer contacto con el niño, compartir un interés común utilizando el movimiento coactivo, en una situación controlada donde el maestro, o psicopedagogo, esté atento a responder a las mínimas respuestas del niño. Se plantea la necesidad de anticipar y dar seguridad a través del establecimiento de rutinas. En este sentido, se utiliza la técnica de realizar calendarios con objetos, donde se colocan ordenadamente, siguiendo la misma secuencia en que se van a realizar las actividades, objetos que se emplean en cada una de ellas y que las representan (Gómez Viñas, 2000).

Dos conceptos asociados a este método son; el de resonancia, que es tomado de la Física y denota un efecto producido en respuesta a las vibraciones de otro cuerpo. Y, el de coactividad, que implica “hacer con...” es decir, hacer “al lado de...”, “en paralelo a...”.

La intervención psicopedagógica con estos alumnos tiene como principales objetivos educativos conectar al niño con la realidad que le rodea, propiciando situaciones de interacción comunicativa en diferentes

contextos, así como propiciar el desarrollo de habilidades para la autonomía del niño (Gómez Viñas, 2000).

El Plan de trabajo es diseñado de acuerdo a las características individuales de los alumnos, donde se consideran los intereses, capacidades y necesidades del niño y su familia. Asimismo, el hilo conductor de este tipo de planes educativos es el desarrollo de la comunicación y el lenguaje (Gómez Viñas, 2000).

5. La participación de la familia en la educación del niño con PC

Si entendemos que en el desarrollo y la educación de cualquier niño la familia tiene una importancia fundamental, en el caso de la PC su papel es indispensable ya que los progresos que estos alumnos realizan van a depender tanto del tipo de interacción que establezca con sus familias como del aprendizaje escolar (Puyuelo, 1986; Martínez, 1997; Roca, 1992; García, Rosa, Montero y ETIEDEM, 1990).

Además de los padres, los hermanos cumplen un papel importante en la educación de estos niños. En este sentido, algunas investigaciones han señalado el rol del hermano como educador (Musitu et al 1988 apud Martínez, 1993).

El trabajo con la familia se fundamenta en la idea de que el aprendizaje del niño va a depender de las características del ambiente familiar del niño, influyendo, principalmente, las creencias de los padres sobre el

desarrollo y la educación de sus hijos y la ascendencia del entorno en el mismo (cfr. Martínez, 1993).

En el caso de los niños con PC no sólo dependen más que otros alumnos de sus padres sino que lo hacen por más tiempo (a veces toda la vida), siendo, por lo general, la madre quien asume el papel más activo en la educación de estos niños. Al respecto Puyuelo (1986) plantea la necesidad de restituir a la madre en su rol, defendiéndola de “la polución de la pedagogía escolar”.

En este sentido, el trabajo psicopedagógico contempla la necesidad de identificar las necesidades de las familias para luego dotarlos de recursos para resolver diferentes situaciones de la vida cotidiana. Por ejemplo, se brindan ayudas vinculadas al juego y la comunicación, se los orienta en la realización de ejercicios con sus hijos para mejorar la alimentación, el babeo, la respiración, las técnicas de traducción y ampliación de enunciados para favorecer el desarrollo lingüístico, entre otras.

6. El papel de evaluación como orientador del proceso educativo en la PC

Para referirnos a este tema vamos a seguir el planteo de Montero, Calvo y Gracia (1993) quienes diferencian tres niveles o tipos de evaluación; del alumno, del aula y, del centro educativo.

Con respecto a la evaluación del alumno, se diferencia entre la evaluación de prerrequisitos para la educación del niño con PC y, la evaluación de las competencias curriculares.

Dentro de la evaluación de los prerrequisitos se destacan dos áreas: el lenguaje y la movilidad.

El área del lenguaje es de las que se ve más afectada en este tipo de situaciones y su evaluación se orienta a diferenciar entre lo que el niño efectivamente comprende de lo que es capaz de expresar (Montero, Calvo y Gracia, 1993). Interesa observar la intención comunicativa y la modalidad expresiva, como por ejemplo, si el niño se expresa a través de sonidos vocálicos para así utilizar siempre estas emisiones como modalidad preferente para la comunicación.

Por su parte, dentro de la evaluación del lenguaje comprensivo se subraya la necesidad de enmarcar la evaluación a partir de objetivos curriculares correspondientes a la edad y nivel de desarrollo. En este sentido, se han empleado tests cuyos materiales no necesitan adaptaciones como el Peabody (cfr. Montero, Calvo y Gracia, 1993).

Por otra parte, los alumnos “no-vocales” serían los candidatos a usar Sistemas Alternativos de Comunicación (SAC) (Soro y Ferrán, 1990).

Otra de las áreas en las que se concentra la evaluación de estos alumnos es, precisamente, la movilidad y el control postural. Esta evaluación tiene como finalidad realizar las adaptaciones de los materiales didácticos,

juguetes, así como la elección del tipo de ayuda para la comunicación aumentativa. También se orienta a facilitar información para realizar adaptaciones en el trabajo de aula, incluyendo la valoración del campo visual y la forma de indicación ya que alguna parte del cuerpo (diferente de la mano) puede cumplir esta función.

Con respecto a la evaluación de las competencias curriculares se discriminan entre aquellas referidas al conocimiento, lo procedimental y, las actitudes y valores.

Una de las primeras advertencias que aparecen en la literatura consultada sobre este tema es, justamente, el peligro de evaluar al niño, solamente, por lo que realmente puede hacer (cfr. Montero, Calvo y Gracia, 1993). En este sentido, se plantea la evaluación del potencial del niño, aplicándose primero, instrucciones estándar para determinar lo que el niño es capaz de realizar solo para proponerle hacer de nuevo, solamente, las actividades en las que ha fallado pero ahora con ayudas. No obstante, este tipo de estrategia, para evaluar la “zona de desarrollo próximo”, ha recibido algunas críticas (Montero, Calvo y Gracia, 1993) sobre todo respecto a sus posibilidades de replicación.

En relación con la evaluación del aula, la interacción diádica entre maestro y alumno ha sido de las más privilegiadas. Esta se propone como una visión holística del sujeto en interacción con el medio educativo. Dentro de este tipo de evaluación se emplean técnicas de observación de

la situación de aula y se han diseñado protocolos de observación de la díada maestro-niño.

7. Las adaptaciones como estrategias educativas para la integración educativa

Asociada a la perspectiva de “integración educativa”, que comienza a desarrollarse a partir de la década del 80, las adaptaciones curriculares son definidas como un tipo de estrategia educativa dirigida, principalmente, a la atención de alumnos con “necesidades educativas especiales”, haciendo énfasis en los apoyos y ayudas (UNESCO, 2004).

Las adaptaciones pueden referir tanto a una adecuación del curriculum de determinado nivel educativo con el fin de volver más accesibles los objetivos y contenidos al alumno, o bien, eliminar aquellos elementos que pueden llegar a estar lejos del alcance del niño. Esto supone que al momento de planificar una metodología de trabajo, los contenidos y la evaluación, el maestro deberá tomar en cuenta las características de los alumnos.

Se diferencian entre las adaptaciones de acceso al currículum y adaptaciones curriculares individualizadas.

Las adaptaciones de acceso al curriculum no afectan la estructura del currículum pero implican modificaciones y proporcionan recursos de diferente tipo (espaciales, materiales, personales o de comunicación) para facilitar el desarrollo del programa común. Este tipo de adaptaciones

suelen estar presentes en los casos de alumnos con deficiencias motoras o sensoriales como por ejemplo ayudas técnicas y tecnológicas del tipo sistemas alternativos de comunicación a través de comunicadores, adaptación de textos, uso de lupas, software específico para escribir archivos de texto como teclados virtuales, etc.

Por su parte, las adaptaciones curriculares individualizadas involucran ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la propuesta educativa y que no son compartidos por el resto de sus compañeros. Estas pueden ser significativas o no dependiendo de si modifican elementos básicos del currículum.

En las adaptaciones no significativas podrían ingresar la tolerancia relativa al tiempo para realizar pruebas u otro tipo de actividades escolares. También pueden incluirse las variaciones en los contenidos, mientras que estas no supongan un desfase curricular relevante.

Las adaptaciones significativas admiten priorizaciones, modificaciones o supresiones referidas a contenidos, propósitos, objetivos o metodología de enseñanza. Por ejemplo, priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación, cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación, eliminarlos o introducir otros contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores.

Dentro del marco de la discusión sobre educación inclusiva, varios autores (UNESCO, 2004) diferencian entre procesos de adaptación y

modificación curricular. Advirtiendo sobre los peligros del desarrollo de un programa paralelo y, por ende, descontextualizado de los objetivos educacionales nacionales que se aplican a todos los alumnos.

Este ha sido un tema relevante a la hora de pensar y diseñar políticas de educación inclusiva. Una dificultad directamente vinculada a la flexibilización curricular ha sido la dificultad de monitoreo de este tipo de prácticas.

8. Recursos tecnológicos aplicados a la comunicación y el aprendizaje en alumnos con PC

Ya mencionamos algunos de los recursos empelados para asistir a los alumnos con PC. Hicimos referencia tanto a recursos de “baja tecnología” como comunicadores, tarjetas, adaptaciones del mobiliario, sillas de ruedas, etc. como a recursos de “alta tecnología”, por ejemplo, la computadora.

Es importante destacar que cualquier ayuda tecnológica debe partir de las “necesidades” del alumno y contemplar a las personas de su contexto familiar y educativo. Como ya vimos la implementación de estos recursos suponen una evaluación del alumno y de su entorno.

En este sentido se advierte sobre cierta utopía tecnológica en la idea de que solamente con el desarrollo de la tecnología basta para superar

ciertas limitaciones o dar respuesta a todos los problemas que pueden presentarse en estos casos.

El aporte de las nuevas tecnologías al campo de la educación especial podría subdividirse en ayudas a la comunicación y al control ambiental y, ayudas al aprendizaje (King, 1990) como por ejemplo, en la aplicación de software para dictado y lectura en la educación de niños con parálisis cerebral (Buirá, N; García, M y Mauri, C., 2005; Cervera-Mérida, J y Fernández, A., 2003) y otro tipo de discapacidades (Castellanos y Montoya, 2011).

Como ya hemos comentado en otra parte (Moreira y Viera, 2010; 2011; Viera e.a., 2012) en nuestro país el impacto del Plan Ceibal³ (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) ha abierto un nuevo horizonte para la educación especial de los niños con parálisis cerebral aunque también ha introducido nuevos problemas en ese ámbito tales como la “alfabetización informática” de educadores.

Cabe mencionar aquí la línea de trabajo emprendida por la Universidad de la República a través del Proyecto Flor de Ceibo⁴ y el Centro Ceibal (LATU). En el caso del Centro Ceibal su actividad en esta área ha estado

³ El Plan Ceibal se inicia durante el gobierno del Dr. Tabaré Vázquez en el año 2007. Primero en el interior del país y luego en Montevideo cada niño que asistiera a la Escuela Pública se le daría una laptop XO.

⁴ Flor de Ceibo es un proyecto de la Universidad de la República orientado al apoyo en la implementación del Plan Ceibal. Actualmente, tiene una línea de intervención centrada en la accesibilidad de las laptops en la educación especial de niños con PC.

vinculada a los recursos de accesibilidad en las laptops para escolares (LATU, 2010) como ser el "paquete de accesibilidad" y las modificaciones en los modos de configuración de mouse, pantalla y teclado para la imagen de Sugar⁵. También se incorporó la función de la lupa, que permite aumentar el tamaño de alguna zona de la pantalla para facilitar su lectura y actividades específicas como: Escribir Especial y Teclado en Pantalla. Además se elaboraron pulsadores para mouse adaptados, teclados de goma flexibles, teclado estándar con puerto USB, pad numéricos, entre otros. A esto debe agregarse otras aplicaciones relativas a la comunicación alternativa aumentativa desarrolladas por Ceibal Jam⁶ para niños y jóvenes con dificultades severas en el lenguaje oral.

Por otra parte, el grupo de Flor de Ceibo ha trabajado en la implementación de estos dispositivos y la formación de los docentes de las escuelas especializadas en discapacidad motriz (Escuela No 200 y Escuela Roosevelt).

También han desarrollado tecnología especial para niños con PC Centro de Rehabilitación Infantil (Teletón) y la Facultad de Ingeniería a través de la investigación sobre diseño de interfaces para la XO en niños con discapacidad motriz (Armagno, Bonilla, Marichal y Lorenzo, 2010).

⁵ Sugar es la interfaz gráfica del XO que se origina en el Programa OLPC (One Laptop per Child) en el año 2005. Este programa fue fundado por Nicholas Negroponte en el MIT (Massachusetts Institute of Technology).

⁶ Es una asociación civil surge en 2008 y reúne voluntarios del Plan Ceibal orientados a promover el desarrollo de aplicaciones y la divulgación del conocimiento tecnológico.

Con respecto a las ayudas en la comunicación Junoy (1997) señala que la evaluación debe concentrarse en identificar y desarrollar las ayudas convenientes para que el niño aproveche al máximo aquellas competencias comunicativas funcionales que presenta.

Uno de los recursos más empleados para la comunicación con estos alumnos son los sistemas aumentativos para la comunicación (SAAC). Estos pueden definirse como un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, que, mediante procesos de instrucción sirven para llevar a cabo actos de comunicación por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos (Tamarit, 1988 apud Fierro y Martín, 1993).

El término alternativo, refiere a que están destinados a personas que, probablemente, nunca puedan hablar y, aumentativo, porque se emplea como complemento del habla cuando ésta no es inteligible.

Existen diferentes sistemas que se dividen en dos grupos: sistemas sin ayuda porque no necesitan de ningún soporte físico aparte del cuerpo, como por ejemplo la lengua de señas; y sistemas con ayuda, los que demandan un soporte físico como por ejemplo símbolos gráficos. Este último es el más empleado, por obvias razones, en la PC. En especial, el sistema Bliss y el Sistema Pictográfico de Comunicación (S.P.C).

A este tipo de asistencia también se le denomina de re-mediación (Fierro y Martín, 1993; Junoy, 1993), entendiendo ésta como un cambio de

instrumento de mediación, para la realización de acciones dirigidas a una meta. Los instrumentos no son identificables con las destrezas, ni ninguno de los dos con las actividades. Es preciso que todos estos elementos se den al mismo tiempo como condición necesaria para la existencia de los demás (Rosa, 1993; Fierro y Martín, 1993).

Los sistemas aumentativos de comunicación y las ayudas técnicas en esta área representan un recurso importante para la comunicación y para el acceso a la educación de estas personas. No obstante, a pesar de los avances o mejoras electrónicas de estos dispositivos, su facilitación no implica, necesariamente, una mejor, o más efectiva, comunicación para sus usuarios (cfr. Soro y Basil, 1993). En este sentido, se ha planteado la necesidad de generar condiciones en la situación de aula para favorecer un uso más espontáneo y amplio del mismo por parte de los niños.

Por otra parte, también se han desarrollado programas electrónicos para asistir en la comunicación y la educación de estos niños. Por ejemplo en nuestro país se diseñó "Préstame tu voz" este programa se utiliza como una actividad dentro del entorno Sugar que permite realizar diferentes comunicadores en la XO.

Existen varios programas que permiten leer textos (Orca y Jaws) y también magnificar los caracteres e imágenes que aparecen en la pantalla (Lupa).

También existen programas para trabajar en la adquisición de la lectura (Plaphoons) que permiten el emparejamiento de palabras con dibujos y sonido; el reconocimiento de las letras, comprensión de frases, selección de una seriación, y además integran la posibilidad de modificar el tamaño de las letras, color, color de fondo, etc.

Además, Ceibal desarrolló Escribir Especial un procesador de texto que tiene un sistema de barrido para el teclado virtual y también las herramientas del programa. Es conveniente para el uso de este tipo de actividad saber el grado de familiaridad del niño con las funciones como borrar, insertar en un texto, guardar, recuperar información, etc.

También existen predictores de palabras (WordQ) que facilitan la escritura y otros programas para apoyar el área de Matemáticas y Geometría (GéTReacés) (Castellanos).

Siguiendo el planteo de King (1990) en relación con la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación especial, diferenciamos entre programas abiertos y cerrados. Ambos tipos representan dos tendencias o corrientes en los sistemas de enseñanza, una vinculada al uso de la computadora como un medio de enseñanza muy específico dentro de una pedagogía tradicional (programas cerrados) y otra que plantea el uso de las nuevas tecnologías para efectuar cambios radicales en el aula (programas abiertos).

Los programas cerrados o de “aprendizaje estructurado” se caracterizan por presentar los contenidos secuenciados de forma precisa y ordenada, por lo que constituyen una herramienta útil y cómoda de utilizar. El maestro puede decidir exactamente cuándo introducirlos en el currículo y permiten evaluar fácilmente los progresos de los alumnos (Junoy, 1993).

Otra modalidad de programas educativos la constituyen los programas abiertos. Estos permiten al maestro (o al alumno) determinar qué es lo que van a hacer y son considerados como “esqueletos” de programas que han de llenarse de contenido y pudiendo modificarse.

King (1990) destaca varios efectos sociales y educativos del empleo de software en la educación especial. Entre ellos plantea la mejora en: la capacidad de en la capacidad de expresión de los alumnos y en el trabajo en grupo; las habilidades para pensar de forma lógica y deducir conclusiones; en la confianza y placer de expresarse. En especial asocia al empleo de algunos programas (LOGO) una actitud más positiva en relación con la resolución de problemas y las matemáticas. Asimismo, señala que el uso adecuado de algunos de los programas puede ayudar a que el niño tome un papel más activo en el proceso educativo. No obstante, al igual que otros investigadores (García, Rosa, Montero y ETIEDEM, 1990; Junoy, 1993) comenta el uso limitado o asociado a metodologías inadecuadas.

Con respecto al uso eficaz de los programas abiertos King (1990) subraya algunos problemas como ser la necesidad de la aplicación didáctica apropiada y de buena calidad; la formación docente en este tipo de recursos; tiempo y apoyo para que el docente investigue y explore las posibilidades que ofrecen estos programas.

Otro aspecto relevante asociado al uso limitado de este tipo de recursos se vincula a que el docente considera a la computadora como un territorio de expertos lo que impide su difusión y aprovechamiento en la planificación curricular (Fowler, 1988 referido por King, 1990).

PARTE 3

CAPITULO 1

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. Fundamentación de la estrategia metodológica

La estrategia de investigación propuesta articula una fase de relevamiento documental y otra en las coordenadas de una investigación situada, descriptiva e interpretativa basada en la realización de entrevistas de carácter semi-estructurado a informantes calificados sobre el tema y entrevistas en profundidad a docentes de la Escuela N° 200 “Dr. Ricardo Caritat”. Se aplicó un cuestionario para ampliar y comparar con los datos obtenidos a través de las entrevistas.

La técnica de entrevista en profundidad plantea varias ventajas en relación con otro tipo de técnicas cualitativas. Privilegiamos para su

elección el valor estratégico que cumpliría en la exploración de la temática y su estilo particularmente abierto. Esto la convierte en una de las técnicas cualitativas por excelencia para obtener mayor riqueza informativa sobre un tema desde la perspectiva de los participantes.

2. Descripción y caracterización de la institución y la muestra

2.1. Descripción de la Escuela N° 200 “Dr. Ricardo Caritat”

La Escuela N° 200 “Dr. Ricardo Caritat” es en la actualidad el único centro público encargado de la atención de niños y jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad motriz⁷.

El personal de la escuela está conformado por la Maestra Directora, 10 maestras en su mayoría especializadas, varios auxiliares (hay uno por clase), una maestra de computación, un profesor de educación física y otros técnicos: fonoaudióloga, fisioterapeuta y psicóloga.

⁷ A nivel privado, existe la Asociación Nacional para el Niño Lisiado, cuyo fin es la rehabilitación del niño con discapacidad motriz. Esta organización creó el primer centro educativo en nuestro país (Escuela F. D. Roosevelt) para la atención educativa y rehabilitadora de niños con este tipo de problemática.

Dentro del plantel docente se incluye a la maestra itinerante, encargada de asesorar y apoyar en la integración de los niños en la educación común, quien además trabaja en forma individual con los niños integrados y cumple tareas de diagnóstico de los alumnos de la escuela.

Los ingresos a la escuela son a partir de los 2 años de edad y no más allá de los 8 años.

Las clases se dividen en Prescolares (2- 3, 4 y 5 años); Primaria 1, 2, 3, 4 y 6. Durante 2010 también funcionó una clase destinada a niños “multimpedidos” o de “desafíos múltiples”.

Las clases tienen un máximo de 10 alumnos con excepción de las clases de Prescolares de 2-3 años y “Multimpedidos” que tienen 3 alumnos cada una.

En la tarde se desarrollan los talleres a los que asisten un grupo de adolescentes y jóvenes. De acuerdo con lo informado por la Directora los chicos que permanecen en la escuela no egresan. Algunos de ellos quedan institucionalizados realizando actividades de taller porque las familias no encuentran un lugar que les ofrezca todos los servicios que tiene la escuela (locomoción, comedor, asistencia pedagógica, etc.) en tanto otros que tienen mayor autonomía deciden irse.

Los niños cuentan con clases de Educación Física como en cualquier otro centro escolar. Asimismo, el centro ofrece actividades

extracurriculares para los escolares como por ejemplo talleres de musicoterapia, Danceability, entre otros⁸.

La mayoría de la población que asiste a la escuela no pertenece al barrio. Esto se explica por ser el único centro especializado en la atención de la discapacidad motriz en todo el territorio nacional⁹. Los alumnos de la escuela provienen de diferentes barrios de Montevideo e incluso de departamentos vecinos como Canelones y San José¹⁰, superando, en algunos casos, la hora de traslado desde el domicilio a la escuela y viceversa. Aclaremos aquí que la escuela cuenta con camionetas, especialmente adaptadas, para el traslado de los alumnos.

La escuela tiene servicio de comedor pero no un espacio físico con tales fines por lo que la gran mayoría de los niños desayunan y almuerzan dentro de las clases asistidos por el auxiliar y por el maestro.

Como mencionamos al inicio, la recolección de datos se hizo entre 2010 y 2011. Durante 2010 la escuela funcionaba en horario extendido y con excepción de los alumnos de la clase de “multimpedidos”, prescolares y el grupo de jóvenes la mayoría de los niños llegaba en la mañana y su jornada finalizaba a las 15 horas. En cambio durante 2011 la escuela comenzó a funcionar en dos turnos para dar cabida a más niños ya que

⁸ Estas actividades, junto con la Huerta, integran el proyecto de Centro de la escuela.

⁹ Sólo hay un aula en Solymar Norte

¹⁰ Cabe aclarar que el traslado es gratuito y que las camionetas que se encargan de esta tarea necesitan de varias adaptaciones.

año a año se engrosa la lista de espera. Por esta razón, durante el último año, los niños no permanecían más de 3 horas en la escuela.

2.1.1. Características de la población de la escuela

La Escuela N° 200 tiene una población de 97 alumnos, principalmente niños en edad escolar, aunque, como señaláramos más arriba, también asisten jóvenes. El rango de edades de la población total que asiste al centro es de los 2 a los 25 años de edad. No obstante, el trabajo de la escuela se concentra en la atención niños pequeños. En este sentido en el último tiempo la escuela abrió nuevos grupos de prescolares para la “estimulación temprana” de niños con PC, orientando su esfuerzo a una integración educativa temprana.

En relación con las condiciones socio-económicas de la población que asiste a la escuela, el porcentaje mayor es definida como de “contexto crítico”, y en algunos casos de “sumamente críticos” de acuerdo a lo informado por la Directora.

Los niños y jóvenes que asisten a esta escuela se los identifica dentro de la categoría amplia de la discapacidad motriz, en la que suelen comprenderse discapacidades con diversa etiología y que pueden afectar de diferente modo el desarrollo del sujeto.

Si bien el porcentaje más alto de casos refiere a la parálisis cerebral (90 % del total de niños) también hay situaciones de espina bífida, distrofia

muscular, y diferentes “síndromes” dentro de los que se incluye el diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD).

2.2. Selección y descripción de las participantes

Los participantes de esta investigación fueron maestras que trabajaban en la Escuela No 200 “Dr. Ricardo Caritat” al momento de la recogida de datos (2010 -2011).

Al inicio de la recolección de datos (a través de las entrevistas) la escuela contaba con 10 maestras, en tanto en 2011 (cuando se aplican los cuestionarios) totalizaban 11¹¹. Esto supone que se contempló a la gran mayoría (91%) de la población objetivo para esta investigación.

Dentro de esta muestra también se contempló la casi totalidad de clases que tiene la escuela, 2 preescolares (3, 4 y 5 años), las Primarias 1, 2, 3, 4, 5 y 6, incluyendo también la clase de alumnos “multimpedidos” y el trabajo de la maestra itinerante.

Se realizaron entrevistas y se aplicó un cuestionario al 67% (6) y 78% (8) de la muestra total (11), respectivamente. De las maestras entrevistadas (6) una tercera parte completó el cuestionario, las otras ya no trabajaban en la escuela o estaban con licencia médica cuando se aplicó este instrumento. Del resto de las maestras (no contempladas en la muestra de las entrevistas), sólo una de ellas se negó a completar todos los ítems del cuestionario ya que recién ingresaba a la organización y no

¹¹ La recolección de datos se realizó entre 2010 y 2011

contaba aún con formación ni experiencia suficiente en este campo, por esta razón no fue ingresada dentro de la muestra de este trabajo.

A continuación mostramos una tabla donde se describe la muestra de docentes en función de: la clase en la que trabaja o tarea vinculada a la escuela (Primarias 1-6, "Multimpedidos", Itinerancia), los años de trabajo en la educación (Años T), los años de trabajo en la escuela (Años E), si cuenta con especialización en discapacidad motriz o en otras área de la educación especial (Espec.). Asimismo, se consigna a través del valor 1 si se le realizó entrevista y/ o cuestionario. Agregamos aquí que solo a dos de las maestras entrevistadas realizaron el cuestionario.

Tabla 1. Descripción de las participantes

CANTIDAD	MAESTRAS	Años E	Años T	Espec.	Entrevista	Cuestionario
1	Itinerante (It, Itc)	29	20	1	1	1
2	Prescolares 3 (Pr3c)	6	3	0	0	1
3	Prescolares 4 (Pr4c)	30	10	1	1	1
4	Prescolares 4 y 5 (Pr5, Pr5c)	29	19	1	0	1
5	Primaria 1 (P1)	11	4	1	1	0
6	Primaria 1' (P1c)	22	11	0	0	1
7	Primaria 2 (P2c)	1	1	0	0	1
8	Primaria 4 (P4)	21	13	1	1	0
9	Primaria 3 y 4' (P4c)	6	4	0	0	1
10	Primaria 5 y 6 (P6)	32	3	0	1	0
11	Multiimpedidos (Mu)	11	10	1	1	0
TOTAL	11 PROMEDIO EN AÑOS	18	9	6	6	7
				67	67	78

En total participaron 11 maestras de la Escuela No 200 “Dr. Ricardo Caritat” en esta investigación.

La mayoría de las docentes que componen la muestra tienen muchos años de experiencia en la educación. En total, promediaron 18 años de experiencia en la educación y 9 años en la escuela. Dentro de la experiencia en educación cabe señalar que varias contaban con experiencia en otras sub-áreas de la educación especial, principalmente, con niños con discapacidad intelectual y también en educación inicial.

El 67 % de las maestras consultadas recibieron formación específica, algunas de ellas hicieron la especialización en el Instituto Magisterial Superior (IMS) y otras tomaron cursos de capacitación en el Instituto de Perfeccionamiento y Educación Superior (IPES)¹².

La mayoría se formó en la temática específica de la discapacidad motriz, aunque también han realizado especializaciones en otras áreas, como discapacidad intelectual.

3. Métodos y técnicas de recolección de datos

3.1. Relevamiento documental

El trabajo de relevamiento documental tenía como finalidad caracterizar el grado de institucionalización de la parálisis cerebral como un tipo de caso específico dentro de la educación de personas con discapacidad motriz. Esto permitió, principalmente, contextualizar institucionalmente las concepciones y estrategias educativas de los participantes consultados. Se relevaron con este fin distintos documentos: programas educativos, de formación docente, documentos nacionales e internacionales relativos a la educación especial en nuestro país y, en particular, aquellos relacionados al caso de la parálisis cerebral.

¹² Cabe agregar que durante varios años se discontinuó la oferta de especializaciones en el campo específico.

3.2. Entrevistas a informantes calificados

Por otra parte, se realizaron entrevistas a “elites” de acuerdo con la función que cumple como técnica adscripta por Moyser (1997, 200) como: “la utilización de informantes actuando como expertos sobre otros individuos, sucesos, procesos o instituciones”. Estas entrevistas permitieron complementar la documentación y ampliar la información sobre el tema. Aquí se incluyen las entrevistas realizadas a la Directora de la escuela y a otros informantes calificados vinculados a la historia de la escuela y de la educación especial.

Asimismo, aproximarnos en primera instancia a la Directora de la escuela nos permitió realizar una agenda de entrevistas con las maestras.

3.3. Entrevistas en profundidad a docentes

La fase central de la recolección de datos consistió en la realización de las entrevistas de carácter semi-estructurado y en profundidad a docentes de la escuela N° 200 con el fin de explorar las concepciones y estrategias educativas para el caso de la parálisis cerebral.

La entrevista se organizó de la siguiente manera:

- α. Una primera parte orientada a relevar información general del docente donde se consultó sobre la trayectoria formativa y de trabajo en la educación y en particular en la educación especial.

β. La caracterización del alumnado, en general, para luego centrarnos en las particularidades de los alumnos con parálisis cerebral y en los criterios de distribución y agrupación en clases. Aquí también exploramos el papel de la familia en la educación de estos niños.

χ. Un apartado que denominamos “organización de la enseñanza” donde se les preguntaba cómo piensa la enseñanza en este tipo de casos; metas y objetivos educativos, metodología de trabajo, recursos didácticos y educativos, en general, empleados, evaluación, etc.

δ. Usos y valoraciones en relación con los recursos informáticos en la educación de alumnos con parálisis cerebral, incluyendo el Plan Ceibal.

ε. El último apartado de la entrevista estuvo dedicado a relevar la lectura y la escritura en la enseñanza de estos niños.

También se incluyó una pregunta sobre las principales influencias teóricas y técnicas privilegiadas en el abordaje de los alumnos.

Cada uno de estos tópicos fue indagado en base a una o dos preguntas generales que, según el caso, podía especificarse con otras preguntas auxiliares que permitieran precisar elementos de las respuestas brindadas por las maestras.

Todas las maestras entrevistadas firmaron un consentimiento informado en el que se aclaraban los objetivos y el tratamiento de la información brindada antes de iniciar la entrevista.

Las entrevistas se realizaron durante los meses de julio a noviembre de 2010 y promediaron la hora de duración. Todas las entrevistas fueron grabadas y cuidadosamente desgrabadas siguiendo las convenciones de transcripción jeffersoniana.

A continuación presentamos los ítemes de la entrevista realizada a las docentes.

Cuadro 1. Ítemes de la entrevista realizada a las docentes

A. DATOS DEL ENTREVISTADO
B. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO
1. ¿Cómo se compone el alumnado con el que trabaja actualmente?
2. ¿Se piensa de alguna manera la distribución en niveles o grupos de clase?
2 a. ¿Se dan cambios en esta distribución una vez iniciado el año lectivo?
3. ¿Qué relación se da entre la familia de los niños y la escuela?
3 a. ¿Cuál sería la relación que se espera o pretendida?
C. ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA
4. ¿Cómo se piensa la enseñanza de estos niños?
4 a. ¿Cómo piensa su plan de trabajo?
5. ¿Cómo se manejan las diferencias en la clase?
6. ¿Hay lineamientos específicos para el trabajo?
7. ¿Cuáles son los objetivos y metas en el trabajo?
8. ¿Qué medios o recursos pedagógicos se emplean?
9. ¿Qué diferencias se dan con respecto a la escuela común?
10. ¿Qué tipo de adaptaciones se realizan?
10 a. ¿De qué dependen?
11. ¿Qué tipo de problemas se presentan?
12. ¿Cuál es la función de la maestra itinerante en la escuela?
13. Cuénteme ¿cómo sería un día de trabajo con estos niños?
13 a. ¿Cómo se organizan las actividades?

D. EMPLEO DE RECURSOS INFORMÁTICOS

14. Antes de la llegada del Plan Ceibal, ¿se empleaban recursos informáticos (hardwares y softwares específicos) en la enseñanza de estos niños?
- 14 a. ¿Cuáles?
- 14 b. ¿En qué casos?
- 14 c. ¿Cómo se trabajaba?
15. ¿Cómo ha sido la inclusión de la XO en el trabajo escolar?
- 15 a. ¿La XO asiste de alguna manera el trabajo?
16. ¿Le parece que vale la pena la inclusión de este tipo de tecnología para la educación de estos chicos?

E. LECTURA Y ESCRITURA

17. ¿Cómo se piensa la enseñanza de la lectura y la escritura en estos niños?
18. ¿Se plantean diferencias en los procesos y abordajes de la lectura y la escritura?
19. ¿Cómo se manejan las diferencias que tienen entre ellos?
20. ¿Se realizan planteos alternativos a la escuela común?
21. ¿Aparece algún tipo de dificultades específicas?
- 21 a. ¿Cuáles?
22. ¿Cómo se enfrentan las dificultades que puedan aparecen en las distintas situaciones?
- 22 a. ¿Significa una variación en las metas que se plantean?
23. ¿La XO asiste de alguna forma este tipo de actividad?
24. ¿Cuál es el papel del contexto social y familiar del niño?
25. Cuénteme ¿cómo sería una actividad de lectura y de escritura con estos chicos?
26. ¿Cómo se trabaja con ellos en la lectura y la escritura?
27. ¿De qué se parte para el trabajo con estos niños?
28. ¿Qué tipo de textos se proponen?
29. ¿Qué medios didácticos se emplean?
30. ¿La XO asiste de alguna forma este tipo de actividad?
31. ¿Qué función tiene la auxiliar?
32. ¿Cómo se evalúa?
33. ¿Qué tipo de metas se plantean?
34. ¿Se les manda a estudiar o bien a realizar algún tipo de tarea domiciliaria?
- 34 a. ¿La XO asiste de alguna forma?

F. INFLUENCIA TEÓRICO-TÉCNICA

35. ¿Reconoce alguna influencia teórica o técnica en su forma de abordar la enseñanza de estos niños?

3.4. Cuestionario para docentes

El proceso de construcción del cuestionario fue posterior a la realización de las entrevistas a las docentes y a los informantes calificados. Si bien la

guía general del cuestionario comprendió ítemes en paralelo a los considerados en la entrevista, las preguntas se orientaron a explorar el grado de especificidad en el abordaje educativo de la parálisis cerebral diferenciándola de otro tipo de situaciones presentes en la escuela.

El instrumento se aplicó en forma autoadministrada y constó de una nota con información preliminar acerca de los objetivos perseguidos y el uso de la información allí recabada. Incluyendo, además, instrucciones breves acerca de la forma de llenado, un apartado con los datos generales de identificación del participante (fecha, nombre y clase en la que trabaja) y, 21 ítemes (preguntas) algunas de respuesta breve (5 renglones) y otras cerradas con opciones no excluyentes y excluyentes dependiendo de la pregunta en cuestión. También se incluyó un espacio para comentarios y sugerencias.

Como ya mencionáramos, el cuestionario recorrió los mismos temas que la entrevista, incluyéndose una pregunta específica sobre cómo caracterizaría la parálisis cerebral. Asimismo, se ofrecieron respuestas cerradas en relación la especificidad de las adaptaciones educativas para el caso, en el tipo y usos de los recursos tecnológicos empleados con estos niños.

A todas las maestras se les entregó el cuestionario impreso y, aunque algunas docentes prefirieron responder por vía electrónica, la mayoría lo entregó en forma manuscrita.

El tiempo promedio empleado por las participantes para el llenado del cuestionario fue de 40 minutos de duración y su aplicación se llevó a cabo entre los meses de marzo y mayo de 2011.

A continuación presentamos un cuadro con los ítemes del cuestionario

Cuadro 2. Ítemes del cuestionario aplicado a las docentes

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo caracterizaría la parálisis cerebral (PC)?2. ¿Cómo considera que fue su experiencia en el trabajo con niños con PC?3. Si le parece que el abordaje educativo con niños con PC plantea particularidades o diferencias con respecto a niños con otro tipo de discapacidad motriz, explique porqué.4. ¿Ha realizado adaptaciones de los materiales o contenidos escolares para trabajar con PC o han sido las comunes a otros?<ol style="list-style-type: none">4 a. Comente en qué áreas y en qué consistieron las adaptaciones.4 b. ¿Qué le interesaba obtener con dichas adaptaciones?5. ¿Cuál/es influencia/s teórica/s o técnica/s privilegia en el abordaje de los alumnos con los que trabajó?<ol style="list-style-type: none">5 a. Si privilegia alguna/s en particular en el caso de la PC comente cuál/es y por qué.6. ¿Cómo describiría la relación con los aprendizajes de los niños con los que ha trabajado y, en particular, en el caso de la PC?7. ¿Cómo describiría la relación con la lectura y la escritura de los niños con los que ha trabajado y, en particular, en el caso de la PC?8. ¿Qué le interesa priorizar en esta área (lectura y escritura) y en otras relacionadas, con los niños que ha trabajado?9. Si identifica dificultades en esta área (lectura y escritura) y/ ó en otras relacionadas, comente cuáles.10. Si ha realizado adaptaciones en esta área (lectura y escritura), indique en qué han consistido.11. ¿Identifica alguna influencia teórica o método para su trabajo en el área de la lectura y la escritura?<ol style="list-style-type: none">11 a. Comente cuál/es y por qué le parece/n más apropiado/s para el trabajo con niños con PC.12. ¿Ha empleado algún tipo de tecnología para la educación de niños con PC?<ol style="list-style-type: none">12 a. ¿Cuál/es?12 b. ¿Para qué la ha usado?12 c. ¿Cómo explicaría su respuesta? |
|---|

13. ¿Cuál es el papel de la familia en la educación de los niños con PC, comente por qué.

14. ¿Cómo piensa la integración y/o inclusión de niños con PC en la escuela “común”?

3.5. Otras fuentes

Se complementó el trabajo de recolección de información a través de un relevamiento de materiales bibliográficos facilitados por las maestras, así como con otros materiales didácticos como matrices de comunicación, libros, programas específicos de computación, tarjetas, planillas de alumnos, etc. Algunas de ellas también nos proporcionaron planificaciones, evaluaciones y tareas de sus alumnos.

Por otra parte, colaboró el relacionamiento con la escuela a partir de otro proyecto laboral que me permitió conocer y participar como observadora de distintas situaciones de la vida escolar, por ejemplo, el trabajo en aula de las maestras, los espacios de recreación de los niños, el funcionamiento de los talleres, etc.

4. Análisis de los datos

Se realizó un análisis de contenido de los datos relevados a través del cuestionario y las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes a través de la detección y categorización de ítems. El proceso de categorización combinó criterios inductivos y deductivos realizándose agrupaciones empíricas de respuestas rotulándose luego las categorías de acuerdo con diferentes núcleos temáticos.

Algunos resultados fueron sistematizados y organizados en tablas de frecuencia, lo que permitió una mejor descripción de los ítemes en cuestión. No obstante, es relevante aclarar que el uso de datos cuantitativos, como los derivados de este tipo de análisis de frecuencia, no fueron tomados estrictamente por su valor cuantitativo sino como contribución a una estrategia cualitativa de análisis. Para la sistematización de los datos se empleó un software de cálculo (Excel) que permitió crear tablas, calcular y analizar datos.

La información proveniente de los informantes calificados y del estudio de documentos permitió una interpretación más holística y contextualizada de los datos obtenidos a través de los otros instrumentos, en la exploración, descripción y análisis de las concepciones y estrategias educativas en la educación especial, en particular, las relativas a la parálisis cerebral.

4.1. Descripción de las dimensiones y categorías de análisis empleadas

En la siguiente tabla se identifican los ítemes o preguntas de la entrevista y el cuestionario que sirvieron para explorar las diferentes concepciones.

Tabla 2. Dimensiones, categorías e ítems de las concepciones

Dimensiones	Categorías	Ítems	
		Cuestionario	Entrevista
Concepciones sobre la PC y el sujeto de aprendizaje	Caracterización de la PC	1	-
	Concepciones relacionadas al sujeto de aprendizaje	3, 6,7, 8, 9, 10,13,14	1,4,6,7, 8,9,17,18 20, 21,24,32, 34
	Descripción docente del aprendizaje en la PC	6,7,9,10,13	1,4,5,6,7, 9,11,17, 24,26
	Origen y atribución de las dificultades	3, 6, 9, 10,13,14	3,11,21, 24
Concepciones sobre la enseñanza	Determinantes de la planificación curricular	3, 4, 9,14	4,6
	Criterios de distribución y de conformación de grupos de clase	-	1, 2
	Objetivos, metodología y recursos educativos	7	7,8,9,17, 32
	Autopercepción docente	2	3,4, 9, 35

Como se plantea en la tabla 2, diferenciamos las concepciones sobre la PC y el sujeto de aprendizaje de aquellas relativas a la organización y planificación de la enseñanza.

A continuación realizamos una breve descripción de las categorías de análisis que empleamos.

4.1.1. Concepciones sobre la PC y el sujeto de aprendizaje

- a. Caracterización de la PC.** Este aspecto fue abordado a través de una pregunta en el cuestionario. Si bien se partía de un término médico interesaba observar qué otros aspectos integraban las docentes en su respuesta. Entendemos que aquí se pone en juego una concepción sobre la discapacidad en general más allá del diagnóstico médico del cual se trate.
- b. Concepciones relacionadas al sujeto de aprendizaje.** En esta categoría se consignaron respuestas a diferentes ítems del cuestionario y de la entrevista. Aquí se incluyeron las menciones sobre el sujeto de aprendizaje en relación con diferentes aspectos: motrices, cognitivos, comunicativos y lingüísticos y, dependencia o falta de autonomía.
- c. Descripción docente del aprendizaje en la PC.** Aquí también se tomaron en cuenta las menciones realizadas por las docentes en el cuestionario y en diferentes momentos de la entrevista. Dentro de esta categoría analizamos las descripciones relacionadas a los modos de aprendizaje las que ordenamos bajo subcategorías como: ritmo, nivel cognitivo, contenidos y, las dificultades

específicas asociadas al propio déficit. Por otra parte, también consignamos las menciones de las docentes a elementos que influyen o determinan el aprendizaje pero no refieren al propio sujeto, como por ejemplo; la mediación docente, el apoyo familiar, los apoyos técnicos y, el uso de recursos didácticos específicos.

- d. Origen y atribución de las dificultades.** Aquí se incluyeron las respuestas dadas por las docentes a través de las entrevistas, principalmente, aunque también se incluyen respuestas brindadas a través del cuestionario. Se discrimina en esta categoría los diferentes orígenes de las dificultades según sean asociadas con: el alumno, la familia, el docente o la escuela. Además se consignaron otro tipo de dificultades como por ejemplo las derivadas de la formación docente.

4.1.2. Concepciones sobre la enseñanza

- a. Determinantes de la planificación curricular.** El Plan anual está determinado por diferentes elementos que aparecieron en forma bastante estable en el discurso de las maestras consultadas. Estos fueron subcategorizados de la siguiente manera: el diagnóstico médico o psicológico, el diagnóstico escolar que deriva, principalmente, del conocimiento que tiene el maestro del niño, los intereses del alumno y, los de su familia.

- b. Criterios de distribución y conformación de los grupos de clase.** Este aspecto solo fue explorado a través de la entrevista. Aquí se incluyeron las menciones de las docentes a la edad, los intereses del alumno, el rendimiento escolar o “nivel” y, el “potencial” cognitivo.
- c. Objetivos, metodología y recursos educativos.** Estos se exploraron en la entrevista y el cuestionario. Las metas u objetivos educativos fueron distribuidos en diferentes áreas. El área de rehabilitación del déficit para las funciones de la vida diaria donde se incluye la mención a objetivos como alimentarse, ir al baño o comunicarse. El área relacionada con la socialización y la proyección en la vida social futura. En este sentido también se integran las menciones a la adaptación al contexto escolar, “la puesta de límites” y “el fortalecimiento de la autoestima”, no solamente al contexto social más amplio. El área curricular y aprendizaje escolar en donde se ubican los objetivos en relación con las diferentes áreas curriculares. Por último, se diferencia el área de la lectura y la escritura. A esta última se le brindó un espacio discriminado de la inmediatamente anterior por la especificidad que reviste su tratamiento dentro del contexto escolar y en particular en estos alumnos. También por esta razón fue encuestada en forma independiente a través de ambos instrumentos. Asimismo se identificaron aquí las referencias de las

docentes a las metodologías de abordaje educativo y los recursos educativos empleados.

d. Autopercepción docente. En esta categoría tomamos las menciones de las docentes en las entrevistas relacionadas con la definición o descripción de su trabajo.

A continuación presentamos la tabla con las dimensiones, categorías e ítems de la entrevista y el cuestionario que se emplearon para describir y analizar las estrategias educativas.

Tabla 3. Dimensiones, categorías e ítems de las estrategias

Dimensiones	Categorías	Ítems	
		Cuestionario	Entrevista
Organización y planificación curricular	Tipo de planificación	-	4,7, 22
	Adaptaciones educativas	4, 10	10,19,23, 26,27
	Recursos tecnológicos empleados	12	14,15,23, 28,29,34
	Evaluación	-	2,4,32
Interacción y trabajo en aula	Modalidades de trabajo	-	5,13,19, 22,25,26, 30
	Modalidades de interacción	-	13,22,25

Como se plantea en la tabla 3, diferenciamos las estrategias relativas a la organización y planificación curricular de aquellas referidas a la interacción y trabajo en el aula.

4.1.3. Estrategias relativas a la organización y planificación curricular

Las categorías de análisis que se incluyen en esta dimensión son las siguientes:

- a. **Tipo de planificación.** Aquí sólo se incluyen las respuestas de las docentes en las entrevistas. Diferenciamos dentro de esta categoría dos tipos de planificaciones. Los planes educativos individuales que se asocian al trabajo con alumnos “multimpedidos” y, las adaptaciones curriculares que se realizan en base al programa de Primaria.
- b. **Adaptaciones educativas.** Dentro de esta categoría se integran las respuestas dadas por las docentes en la entrevista y en el cuestionario. En relación con estas adaptaciones distinguimos entre aquellas relativas al acceso y las curriculares. Las primeras refieren al acceso al curriculum como por ejemplo las que se realizan al mobiliario o utensilios, materiales didácticos y para la comunicación. En las segundas incluimos las adaptaciones de los contenidos escolares, la metodología de trabajo y en la enseñanza de la lectura y la escritura.
- c. **Recursos tecnológicos.** Aquí se toman en cuenta las respuestas brindadas a través de la entrevista y el cuestionario.

Dentro de esta categoría diferenciamos entre tipos de recursos tecnológicos (de baja tecnología y de alta tecnología) y describimos los usos informados por las maestras.

- d. **Evaluación.** Dentro de esta categoría solo integramos las respuestas de la entrevista. Aquí ordenamos la información brindada por las docentes formulándonos las siguientes preguntas: ¿Qué evalúan? Donde tomamos en cuenta qué aspectos relevaban para la evaluación del alumno, del contexto socio-familiar, de la escuela y del docente. ¿Cómo evalúan? Aquí describimos los indicadores que emplean las docentes para evaluar así como la modalidad para realizarla. ¿Cuándo y para qué? En este sentido identificamos tres tipos de evaluación: diagnóstica, del plan de trabajo y, la evaluación final o informe escolar.

4.1.4. Estrategias relativas a la interacción y trabajo en el aula

Las categorías de análisis que se incluyen en esta dimensión sólo integran las respuestas de las docentes en la entrevista.

- 1. Modalidades de organización del trabajo en el aula.** Aquí diferenciamos dos tipos de modalidades de trabajo: la individual y la grupal o mixta. Esta última la dejamos bajo una denominación híbrida ya que no hallamos la referencia a una modalidad grupal en

forma explícita o bien se la planteaba como imposible en este contexto de trabajo.

2. Modalidades de interacción en clase. Si bien se halla claramente asociado a las modalidades de organización de trabajo en el aula entendimos que resultaba interesante referir a este punto en forma separada por su relevancia para responder alguna de las preguntas de esta investigación. Dentro de esta categoría diferenciamos entre la modalidad de interacción diádica maestro-alumno de la interacción entre pares y del maestro con el grupo, quedando solamente representada en nuestra muestra la primera. Asimismo, se integra para el análisis la participación del auxiliar.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LAS CONCEPCIONES DE LA EDUCACION ESPECIAL EN EL URUGUAY

En este capítulo presentamos un breve recorrido histórico relativo a las concepciones educativas en el campo de la educación especial uruguaya.

2.1.1.1. Aspectos históricos de las concepciones educativas en el campo de la educación especial uruguaya

En nuestro país podemos ubicar los orígenes de la educación especial entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX (Organización de Estados Americanos, 1981; Colombo y Chango, 2002; Bralich, 2007).

A partir de entonces comenzaron a aparecer distintos establecimientos para la atención de personas con discapacidad. Vale aclarar, que estos establecimientos se inician en la esfera privada y gradualmente pasarán a ser oficializados, como en el caso del Instituto Nacional de Ciegos que se denominó, algunas décadas después, escuela para discapacitados visuales.

En 1910 se inauguró el Instituto Nacional de Sordomudos, en 1913 la Escuela al Aire Libre (para niños débiles), y en 1917 se organizaron “las clases diferenciales para niños con retardo mental”. En 1929, se creó la Escuela Auxiliar (que luego fuera denominada como Escuela de

Recuperación Psíquica), y en 1930 la Escuela Hogar para niños de conducta irregular (Bralich, 1996; 2007).

Recién entre 1979 y 1980 se crea la escuela para discapacitados motrices, que presta atención a niños en edad escolar con trastornos en el área motora.

La tardía aparición de esta escuela en comparación con otros establecimientos de educación especial se podría asociar a la influencia de las concepciones sobre discapacidad en la configuración del campo de la educación especial en nuestro país.

En tal sentido, recordamos lo que señala Torres (2000: 119) "... los centros de Educación Especial se constituyen como espacios en estrecha continuidad con la institución asilar, en donde en sus orígenes reinaba la indiscriminación categorial y la imposibilidad de definir especificidades".

Esto nos permitiría aventurar como hipótesis el predominio hasta ese momento histórico de un modelo tradicional de educación especial.

Veamos entonces algunos entretelones de cómo se configura este campo en términos históricos en nuestro país.

Dentro de la literatura consultada (Carrasco, 2005; Bralich, 2007; Colombo y Chango, 2002) se destaca que a partir de la década del 30 se intensifica una etapa de diferenciación y categorización más fuerte dentro del campo de la educación, influida, principalmente por los avances de la evaluación psicológica.

Por ese entonces (1933) puede ubicarse también la creación del Laboratorio de Psicopedagogía Experimental adscrito al Instituto Normal “Joaquín R. Sánchez” dirigido por Sebastián Morey Otero cuyas principales funciones estaban relacionadas con la investigación psicopedagógica y la contribución al diagnóstico y derivación de alumnos para las clases especiales. Además, ofrecía formación a docentes y estudiantes del Instituto Normal sobre Pedagogía científica, Psicología General y Especial, etc. (Carrasco, 2005; Bralich, 2007; Chango y Colombo, 2002).

En la órbita de la educación pública aparecen las “clases diferenciales”, impulsadas por el maestro Emilio Verdesio donde se atendían a alumnos en edad escolar que requerían “asistencia pedagógica diferenciada”. Estos espacios serían denominados más tarde como “clases de recuperación pedagógica”.

Según Verdesio esto se justifica de siguiente manera:

“(…) la escuela graduada por conocimientos, al revés de lo que se creyó hasta el presente, no es la organización suficientemente flexible para adaptarse a las condiciones psíquicas del niño” (Verdesio referido por Colombo y Chango, 2002, 6).

Por ese entonces se comenzó a defender la organización en grupos homogéneos de alumnos a partir de la influencia de estudios norteamericanos que lo asociaban a la disminución de la repetición (cfr Chango y Colombo, 2002).

Estas clases empiezan a ser ubicadas en escuelas comunes de varias ciudades del país impulsando de esta forma una propuesta segregacionista. Por otra parte se propone como respuesta a la necesidad de implementar un “sistema más racional de selección de niños anormales” (cfr. Colombo y Chango, 2002).

Esto queda claramente representado en el siguiente pasaje del escrito de Verdesio:

“Proteger a los deficientes, proporcionándoles una educación que mejore su estado físico y mental es, en último análisis, cumplir con uno de los más altos fines educativos (...) si en otras épocas pudo ser la filantropía el móvil que impulsó a educarlos, hoy es el reconocimiento de un derecho, un bien entendido sentido de defensa social (...)” (Verdesio referido por Colombo y Chango, 2002, 6).

Aquí se destaca la perspectiva más tradicional de la educación especial y la idea de defenderla como un derecho de las personas con discapacidad así como la conciencia social respecto a la necesidad de atender a estas personas aunque esta atención parece tener un carácter más asistencial que educativo.

Estas prácticas darán lugar a los centros especializados los que se fundamentarán en la idea de que estos constituyen el entorno más adecuado para los discapacitados. Siendo éste el epicentro del inicio de la institucionalización especializada de las personas con discapacidad en nuestro país.

En relación con la formación docente, observamos que durante este periodo se desarrolló una política de formación en educación especial a

través de la realización de cursos en el exterior (Argentina) y, un “Curso de Perfeccionamiento para la enseñanza de niños anormales” dictado durante 1932 en nuestro país (cfr. Colombo y Chango, 2002). Estos docentes serían los primeros en trabajar en la Escuela Auxiliar y en las clases diferenciales.

Años más tarde (década del '40) se reestructuraría la Escuela Auxiliar por la influencia del Movimiento de Vida Autónoma originado en Estados Unidos luego de la Segunda Guerra Mundial pasándose a denominar “escuela de recuperación psíquica” y las Clases Diferenciales se pasan a llamar “clases de recuperación pedagógica”. Estas últimas tienen por objetivo “nivelar” al alumno para volver a las clases comunes.

Durante estos años se comienza a investigar sobre “las dificultades específicas del aprendizaje” siendo éste parte del bagaje teórico de la especialización que recibirán los maestros a partir del '57. Este tipo de formación tendrá un fuerte componente biológico y de las ciencias médicas en particular de la Neurología. Por ejemplo en este tiempo se comienza a hablar de “trastornos psicopatológicos del desarrollo” y del aprendizaje y de los principios y métodos de la pedagogía terapéutica (cfr. Chango y Colombo, 2002).

En esta etapa empieza a afianzarse un modelo médico-rehabilitador de la educación especial que tendría su auge en la década del '60 de la mano del paradigma tecnicista en educación especial y cuando se crea el

“Departamento de Educación Especial” (Bralich, 2007; Chango y Colombo, 2002).

En este periodo se plantea la importancia del diagnóstico temprano de la deficiencia y la intervención educativa desde los primeros meses de vida desarrollándose las primeras experiencias de “Estimulación Temprana”.

De acuerdo con Chango y Colombo (2002) la educación especial va a sufrir una fuerte transformación a fines de los '60 debido al creciente fracaso escolar del alumnado de la escuela común y su derivación masiva al sistema especial. Esto modificó el alumnado de la escuela especial predominando ahora alumnos que provenían de los sectores más marginados de la sociedad. Tiempo después esto derivó en la creación de clases diferenciales para atender alumnos con “discapacidad intelectual leve”.

A partir de la década del '70 se generaliza un modelo técnico e instrumental de la enseñanza basado en los criterios de eficiencia y eficacia en consonancia con el modelo productivo de la época (neoliberalismo). En 1973 se aprueba la Ley de Educación General No 14.101 que establece dentro de sus cometidos “Detectar los problemas de desarrollo psicofísico que los niños puedan presentar, para asistirles especialmente” (Art. 11, inciso 8).

Por entonces se instala con mayor vigor una perspectiva cuantitativa de la evaluación educativa y la clasificación de los alumnos por categorías

(común o especial) generándose así un sistema de derivación a los centros especializados.

En esta época se afianza el principio segregacionista de la educación “separar para atender mejor” (cfr. Chango y Colombo, 2002), coincidiendo esto con una atención “terapéutica” dentro de la educación especial.

A partir de las sugerencias de la UNESCO se desarrolla un proyecto de reestructura de la Educación Especial entre 1980 y 1981. En este contexto histórico se crea la escuela para discapacitados motrices (cfr. Frey, 1981).

La cobertura de la educación especial se redefinirá en tres grandes áreas: Recuperación Física y Sensorial, Recuperación Psíquica y Recuperación Pedagógica.

Durante este periodo las docentes recibirán un “Curso de Especialización en Alumnos con Dificultades de Aprendizaje” que impartía el Centro III del Instituto Nacional de Docencia “Gral. Artigas” de acuerdo a la caracterización del alumnado por “Tipo de discapacidad” (cfr. Frey, 1981).

En la década del '70 también se comienza a utilizar el Programa de Educación Común en los casos que no hay discapacidad intelectual como por ejemplo discapacitados motrices, ciegos y sordos (cfr. Bralich, 2007).

Con el retorno de la democracia y durante dos años se pone en práctica el “Plan Piloto” cuyo cometido era la integración de los alumnos de la educación especial a la escuela común y el ingreso directo a las aulas de

inicial de aquellos alumnos con discapacidad que iniciaban su escolaridad (cfr. Chango y Colombo, 2002).

En 1989 con la sanción de la ley 16.095 se logra institucionalizar este objetivo de integración que actualmente es sustituido en la nueva ley por el de: inclusión educativa.

Asimismo, la formación docente no pareció variar demasiado, manteniéndose una perspectiva individual y rehabilitadora de la discapacidad y del tipo de atención educativa que deben recibir los alumnos con PC.

En los '80 pero principalmente en los '90 el Instituto Magisterial Superior, encargado por ese entonces de la formación docente, comienza a ofrecer "Cursos de Especialización en Educación Especial" los cuales compartían un módulo común y luego se discriminaba en "Intelectuales", "Motrices" y "Problemas de personalidad".

A partir de 1985 la educación especial en nuestro país adopta un "enfoque integracionista", basado en el principio de "normalización" (OEI, 1997). Esto llevó a instrumentar un "Plan de Integración" que se puso en práctica en 1986 y trajo aparejado el surgimiento de nuevos roles, de nuevas modalidades y la necesidad de ir modificando y reorganizando el servicio de educación especial. Por ejemplo en el "Área de Motrices" se comienzan a coordinar estas integraciones con la ayuda de una maestra itinerante, especializada en el área de la discapacidad motriz y

dependiente de la Inspección Nacional de Educación Especial. Una de sus principales funciones es colaborar en la resolución de los problemas educativos, aportando a las estrategias de enseñanza a implementar por los maestros de las escuelas “comunes”.

Desde esta perspectiva se busca que la escuela especial trabaje en la integración de niños en el sistema “común” colaborando con las “adaptaciones curriculares” (García, 1985).

Con respecto a la formación docente cabe consignar que el nuevo “Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores” desarrolla durante 2003 y 2004 un curso destinado a “La formación de profesionales en la educación de alumnos con necesidades múltiples” en colaboración con el *Hilton Perkins Program*. (ANEP-Programa Hilton Perkins, 2003-2004).

Asimismo, durante 2010-2011 se plantea un “Curso de Perfeccionamiento en Educación de niños y adolescentes con discapacidad motriz” la que es patrocinada por la Inspección Nacional de Educación Especial, la Asociación Nacional para el Niño Lisiado Escuela Franklin D. Roosevelt y la Sociedad de Maestros Especializados.

Actualmente, la Ley 18.651 aprobada en 2010 propone una transformación hacia la perspectiva inclusiva en educación.

La educación inclusiva se plantea en el contexto de un debate internacional más amplio que tiene su origen en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Tailandia donde expresa el concepto de

“necesidades educativas especiales” que gradualmente será reemplazado por el de “inclusión educativa”. De este modo, se desplaza el eje del problema de la integración de los alumnos considerados “especiales” dentro de un sistema escolar tradicional e inalterado a la necesidad de reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos. El principal “instrumento” de esta propuesta sería la de la “flexibilidad curricular” y no “las adaptaciones curriculares individuales”. (Ainscow, 2003; Chango y Colombo 2002; Aguilar, 2004).

CAPÍTULO 3.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES EDUCATIVAS DE LAS DOCENTES

En este punto presentamos la descripción y análisis de las concepciones educativas sobre la parálisis cerebral de los docentes de la Escuela No 200 “Dr. Ricardo Caritat”. Para ello tomamos en cuenta las menciones de las docentes en las entrevistas y en el cuestionario.

Aquí se presentan las concepciones sobre la PC y el sujeto de aprendizaje que fueron analizadas a partir de las siguientes categorías: caracterización de la PC; concepciones relacionadas con el sujeto de aprendizaje; origen y atribución de las dificultades y; la descripción del aprendizaje en la PC.

Por otra parte, analizamos las concepciones sobre la enseñanza relacionadas con: los determinantes de la planificación curricular; los criterios de conformación de los grupos de clase; los objetivos, metodologías y recursos educativos y; la autopercepción del rol docente.

1. Concepciones sobre la PC y el sujeto de aprendizaje

En primera instancia presentamos las concepciones educativas de las docentes relacionadas con la PC y el sujeto de aprendizaje donde se incluye: la caracterización de la PC, el origen y atribución de las

dificultades, diferentes aspectos de la representación de las docentes sobre el sujeto de aprendizaje, la caracterización de los modos de aprendizaje y los factores que influyen al mismo.

1.1. Caracterización de la PC

En este apartado analizamos las respuestas de las docentes consultadas a través del cuestionario. En todos los casos las maestras destacaron características biológicas de la PC (sea a nivel fisiológico o funcional). En este sentido, aparecieron menciones centradas en el déficit y los síntomas característicos asociados a su definición médica.

En todos los comentarios se señalaron atributos relativos a la permanencia, la etiología y el predominio de lo motriz en la PC. Aunque, en algunos casos (2) también se destacó la relevancia de los trastornos asociados, enfatizando las consecuencias funcionales y las dificultades de aprendizaje.

Como vemos a continuación, en algunos casos (3) se definió la PC como una enfermedad o un “conjunto de estados patológicos”:

“Se puede caracterizar como una patología o enfermedad crónica en diferentes situaciones” (P4c¹³).

“(…) es un conjunto de estados patológicos secundarios a una lesión cerebral antigua que se traducen por trastornos de la motricidad y su función” (Pr5c).

¹³ Este es el código empleado para identificar al participante. La(s) primera(s) letra(s) (P), (Pr) refiere(n) a la clase: Primarias o Prescolares, respectivamente. El código (It) refiere a la maestra itinerante. El segundo término (en todos los casos un número del 2 al 6) refiere al Nivel. En el caso de Prescolares: Nivel 3, 4 o 5 años (aunque esto no corresponda estrictamente con la edad de los alumnos). Por otra parte las Primarias de 1 a 6. La última letra (c) sólo se incluye a los segmentos extraídos del cuestionario.

“Una afección cerebral que afecta el aparato sensorio motriz” (P2c).

En otras situaciones (3) las docentes prefirieron definirla como una “lesión cerebral”:

“Es una lesión que afecta el área motora del cerebro (cerebelo) lo importante es que en el imaginario colectivo se piensa MMSS (miembros superiores), MMII (miembros inferiores) pero no se logra ver que puede afectar lo visual, lo fonoaudiológico (esto es motriz también¹⁴) y que viene acompañada de otras alteraciones como estrabismo por ejemplo” (Itc).

En este comentario se enfatizan los trastornos asociados a la PC relacionados con el habla y la visión.

“Como una lesión en el sistema nervioso central, que modifica el normal funcionamiento, y puede provocarse hasta antes de los 2 años” (Pr3c.).

Vemos en el ejemplo anterior que aparece la idea de anormalidad asociada a la lesión: “modifica el normal funcionamiento”.

“Es una lesión cerebral irreversible que necesita atención personalizada desde el punto de vista familiar, técnico, docente y contención desde la comunidad” (Pr4c).

En este último caso, si bien se define la PC como una lesión cerebral, se agregan factores externos al individuo como ser el tipo de apoyos que necesitan. Asimismo, aparece la idea de la “atención personalizada” asociada a las diferentes dimensiones que comprenden la vida del sujeto. Es interesante notar que la docente amplía el apoyo que necesitan estos niños a la comunidad.

“Desde el punto de vista neurológico es una secuela permanente del movimiento y la postura, como resultado de una lesión cerebral no progresiva debido a acontecimientos sucedidos en el embarazo; o en el parto, o en el período neonatal (3 primeros años de vida)” (P 1c).

¹⁴ Aclaración realizada por la docente

Sólo una docente prefirió definirla como “secuela” o consecuencia de una lesión cerebral, no identificándola plenamente con ésta y enfatizando su carácter permanente.

1.2. Concepciones relacionadas al sujeto de aprendizaje

Aquí analizamos diferentes aspectos asociados a la descripción que las maestras ofrecen tanto en las entrevistas como en el cuestionario sobre las características del alumno con PC.

A continuación presentamos y comentamos las referencias de las docentes nucleadas de acuerdo con diferentes aspectos: desarrollo sensorio motriz, aspectos cognitivos, aspectos comunicativos y lingüísticos y, por último, las menciones sobre la falta de autonomía.

a. Desarrollo sensorio-motriz

Cabe señalar que la mayoría de las maestras identificaron este aspecto como el origen de los problemas en otras esferas del funcionamiento del sujeto y, en especial, condicionando el aprendizaje.

Con los más pequeños se destacó la necesidad de trabajar con el cuerpo y el movimiento para favorecer el desarrollo del esquema y la imagen corporal.

“Se trabaja los pies, las manos, obviamente las distintas partes del cuerpo, el espejo porque no se reconocen a sí mismos, ese es otro tema también porque como que se parte de...hay muchos grados, muchos grados porque se puede partir a veces del ‘no me reconozco a mí mismo’ (P1).

En este ejemplo la docente señala las dificultades que pueden plantear estos niños en relación con la imagen corporal.

“En la estructuración espacio temporal, que eso pasa por el trabajo que decíamos hoy, el niño necesita estructurarse, ordenarse en el tiempo, en el espacio, conocer el espacio, vivir el espacio, a través de su cuerpo y junto con el cuerpo de los otros. Por eso la flexión, el movimiento de las piernas, de los brazos, distintos ejercicios, distintas actividades, distintos juegos. Que de pronto en nivel precolar están indicados, pero que hay que trabajarlos con mayor persistencia” (It).

En este comentario el trabajo con el cuerpo se vincula a la organización del espacio y del tiempo, vinculando el *hándicap* físico a otras características cognitivas o intelectuales. En este sentido la docente si bien reconoce que el trabajo con el cuerpo es común a otros sujetos sin dificultades enfatiza la necesidad de un abordaje especial con estos niños. Aquí parecen asociarse aspectos que refieren a las particularidades del trabajo del docente como por ejemplo la “persistencia”.

Por último, como se identifica en el apartado anterior, las dificultades visuales como el estrabismo también se asocian a la afección motriz de la PC.

b. Aspectos cognitivos

Las docentes de las clases iniciales (Preescolares y Primaria 1) fueron las que más insistieron en señalar algunas características cognitivas que se asocian a la PC. Por ejemplo, aludieron a la memoria, la atención y la percepción, principalmente.

“Hasta el niño por reflejo es hiperactivo, tienen una atención muy frágil (...)” (Pr).

“(...) el tema de la memoria, la atención y dentro de ellas entra el tema de la distracción que es lo que a veces no te deja trabajar” (P1).

“El niño se cansa fácilmente, la atención es muy lábil entonces el tener otras actividades como que...las actividades son breves (...)” (P6).

“(...) el tema de la atención y de la concertación que es bastante complejo en estos chiquilines” (It.).

Como vemos las docentes subrayaron, sobre todo, aspectos referidos a la atención, adjetivándola como “frágil” o “lábil” y condicionando el tipo de actividad así como la forma de trabajo.

Asimismo, con respecto a la percepción plantearon la tendencia de los niños a la “disociación” y la “desorganización”:

“(...) tienen dificultad para ver las cosas como un todo, tienen las cosas disociadas, tenés que ayudarlos a armar (...) Captan fragmentos, se desorganizan fácilmente (...)” (Pr5).

Por otra parte asociaron estas dificultades perceptivas a factores madurativos. Por ejemplo alguna de ellas refería a “la lentitud madurativa” con respecto a la percepción del plano y del espacio en general como una característica de los niños con PC.

“En general, les pasa a todos los niños lo que pasa que los (otros) niños lo superan rápidamente porque van evolucionando y madurando y muchos de esos niños van más rápido que otros” (Pr5).

“Dificultades existen en todas las áreas por lo general, y son las vinculadas al razonamiento, al sentido común, a la parcialización con la que se enfrentan al mundo” (Pr3c).

En este último caso la docente parece ser más generalista en relación a cómo se pueden ver afectados estos sujetos en relación con sus competencias intelectuales y sus posibilidades de interpretar el mundo físico o social. Aquí aparece nuevamente el tema de la “disociación” pero en este caso bajo la característica de “parcialización”.

“Vos partí siempre de lo concreto porque ellos tienen el pensamiento concreto y les cuesta llegar a superarlo” (Pr5).

“Ya te digo, el tema del razonamiento y el tema de la estructuración del pensamiento, eso es lo que más... (.)” (It).

Ambos fragmentos ejemplifican cómo otras maestras también refieren al razonamiento y al pensamiento en estos niños. En el primer caso se puede entrever la expectativa de la docente en relación con las posibilidades de abstracción que pueden llegar a desarrollar. En tanto en el otro queda representado en esta área como el más relevante.

c. Aspectos comunicativos y lingüísticos

La comunicación y el lenguaje es una de las áreas que reviste más importancia en la educación de estos alumnos. En este sentido todas las docentes señalaron aspectos relacionados tanto con la producción como con la comprensión del lenguaje y de distintas situaciones comunicativas.

La mayoría de las docentes comentó como característico que una buena parte del alumnado de la escuela la ausencia o dificultades severas para hablar.

Algunas docentes (Multimpedidos y Primaria 1) plantearon que hay alumnos que pueden llegar a tener problemas tan severos que impliquen la intención comunicativa y la interacción del niño con el entorno inmediato.

En cambio otras maestras refirieron a las dificultades motrices para la articulación del habla.

“La comunicación es un tema fundamental porque vos tenés asociado al tema de la parálisis cerebral muchas veces el tema de la articulación de la palabra ¿no? Y puede ser un serio problema pero eso no significa que el niño no se comunique y ahí siempre recurrimos a la comunicación alternativa” (Pr5).

En el ejemplo la maestra diferencia entre problemas asociados a dificultades de articulación deslindándolos de aquellos que comprometen en sentido irrestricto las posibilidades de comunicación.

Por otra parte, las docentes también refirieron a las consecuencias cognitivas de las dificultades en el habla.

“Yo tengo un alumno en la mañana que está hablando bastante bien, medio entreverado pero lo entendés, pero el uso de esa comunicación alternativa no implica que se pierda el lenguaje oral, al contrario, porque tratamos de estructurar el pensamiento y el enunciado bien hecho. La comunicación es importantísima porque el lenguaje es la base de todo...” (Pr5).

La maestra señala el empleo de un sistema aumentativo de comunicación con niños con dificultades en el habla, sin embargo, destaca las ventajas del lenguaje oral en relación con la “estructuración” del pensamiento en el niño.

En este sentido la mayoría de las docentes consultadas hicieron alusión a las dificultades en la expresión oral y las posibilidades de organizar el discurso. Por ejemplo alguna docente planteó las limitaciones de estos alumnos para desarrollar “enunciados descriptivos”.

Con respecto a la lectura y la escritura, las respuestas de las docentes se centraron en los problemas específicos que presentan los alumnos así como también refirieron a las posibilidades de logro y a su adquisición.

Dentro de las dificultades específicas destacaron aquellas asociadas a procesos básicos como la percepción o la memoria, haciendo alusión a procesos y/ o tiempos de “codificación” o “decodificación” de la lectura y la escritura en estos niños.

Alguna docente diferenciaba entre la relación del niño con la lectura de la relación con la escritura. Con respecto a la primera, se describía esta relación en términos de “problema perceptivo” y con la escritura se referiría a las limitaciones o capacidad para “procesar”, planteando las limitaciones de tipo neurológico que afectarían la relación con ambas.

“Cuando la parálisis cerebral afectó determinados lugares le está limitando toda la formación de las estructuras para llegar al lenguaje. Hay niños que mueven las manos bárbaro y no van a poder leer nunca porque no pueden, no registran”. (Pr5).

“Con respecto a la lectura, decodificación ninguno pero a mí la lectura no me interesa...es decir, sí me interesa pero no lloro sobre lo que no está sino que valoro lo que tienen entonces, son capaces de buscar significados a través de lo iconográfico (...)” (P4).

En ambos casos se hace referencia a las limitaciones en “registrar” o “decodificar” como consecuencia de la lesión cerebral. Esto se asume como queda expresado en el primer ejemplo como un problema infranqueable para la adquisición de la lectura y de la escritura. En el segundo comentario la docente refiere a la clase de Primaria 4 lo que parece dejar en evidencia que estos alumnos no adquirieron la escritura alfabética planteándose como alternativa la posibilidad de una lectura iconográfica.

Un elemento que algunas docentes identificaron como relevante y facilitador para la adquisición es que el niño tenga lenguaje oral, aspecto que suele estar resentido en la población de la escuela.

“El tema del habla es fundamental para adquirir la lectura y la escritura, al tener dificultades en el habla, éstas se van a trasponer en la lectura y la escritura” (P2c).

“Hay niños con parálisis cerebral que hablan y hay niños con parálisis cerebral que mueven las manos y no hablan entonces, con respecto a la lectura o a la escritura bueno, vos vas viendo qué dificultades -desde el punto de vista cognitivo- tienen porque eso es lo que te va limitando y determinando cuando el niño no va a poder leer” (Pr5).

En este último ejemplo la docente asocia, además de la relación con el lenguaje oral, las posibilidades de desarrollar ciertas competencias lingüísticas por parte de los niños con la presencia de otros déficits de tipo cognitivo.

“La relación con la lectura y la escritura ‘convencional’ cuando llega a sistematizarse en un niño PC fundamentalmente se da por apropiación

básicamente mecánica, en gran parte se asocia más a la copia y a la decodificación (...)" (Pr3c).

La docente adjetiva de "mecánica" la relación de estos niños con lo que denomina como "lectura y escritura convencional".

Otra docente (Primaria 6) refería a una actividad de lectura de la clase como "repetir, repetir hasta que sale". Aquí aparece representada una idea memorística de la lectura.

"No todos logran en el mismo tiempo (iguales) resultados, se respetan los ritmos y las posibilidades (de) memoria visual y auditiva" (Pr4c).

En el comentario anterior se plantea la relación con respecto a los logros pero ahora de acuerdo a las características del educando en términos de "las posibilidades (de) memoria visual y auditiva". Nuevamente vemos que aparece asociado el logro en esta área a procesos cognitivos básicos.

En el siguiente segmento vemos cómo se marca la dificultad con respecto a la adquisición de la lectura y la escritura en la PC aunque también se rescatan los "logros".

"Cuesta un poco su abordaje pero se logran aprendizajes, en muchos casos cuesta un poco" (P4c).

"En 2º año se ve claramente que aún no han adquirido los procesos de lectura y escritura. Estamos trabajando en eso" (P2c).

En el ejemplo anterior, la docente deja claro la falta de cumplimiento con una expectativa curricular en esta área, resaltando que "aún no se han adquirido". Anteriormente, una docente de Primaria 4 también refería a

que la mayoría de los niños llegaban a esa clase no habían adquirido la lectura y la escritura alfabética. Sin embargo, resaltaba la posibilidad de trabajar a partir del reconocimiento de significados a partir de una lectura iconográfica, siendo ésta un “sustituto” de aquella para la mayoría de las docentes.

Por su parte, la maestra itinerante también describió, en la respuesta brindada a través del cuestionario, dificultades a nivel morfosintáctico y también compositivo; “estructurar la palabra, la oración y el texto”.

d. Aspectos relativos a la falta de autonomía

En especial en el caso de la clase de Multiimpedidos y Primaria 1 las maestras refirieron a la asistencia permanente que requieren sus alumnos. En este sentido se destacan las dificultades para realizar las funciones básicas de la vida diaria como alimentarse, ir al baño, quedarse solos, etc.

“(…) es el tema de cuánto necesitan de la asistencia por eso es que sienten muchas veces que no pueden quedarse solos ni un minuto (…)” (P1).

“(…) no tienen incorporadas las habilidades básicas de la vida, no son independientes, toda su vida van a necesitar asistencia, ya sea mínima o total pero la van a necesitar, eso es fundamental” (Mu).

Aquí las docentes señalan el gradiente de dependencias que pueden asociarse al menos en las situaciones más severas. Una dependencia no sólo física sino vital que se representa a lo largo de toda la vida.

2. Origen y atribución de las dificultades

En relación con este punto se presenta a continuación la distribución de las respuestas dadas por las docentes a través de las entrevistas, principalmente, aunque también se incluyen algunas respuestas brindadas a través del cuestionario.

En este sentido se discrimina entre diferentes orígenes de las dificultades según sean asociados con: el alumno, la familia, el docente o la escuela u otro tipo de dificultades.

Tabla 4. Origen y atribución de las dificultades

Dificultades	Alumno	Familia	Docente/Es-cuela	Otros
Entrevista	6 (Mu,Pr,P1,P4,P6, ,It)	6 (Mu,Pr,P1, P6,It)1	2 (P6,It)	1(It)

A continuación describimos y analizamos la mención a este tipo de dificultades de acuerdo a su distribución en las categorías antes mencionadas.

a. Dificultades centradas en el alumno

Aquí se representan las dificultades centradas en el alumno que fueran identificadas por las maestras. Estas fueron agrupadas y categorizadas en diferentes áreas: sensorio motriz; cognitiva; comunicación y lenguaje; curricular; socio-afectiva y habilidades básicas.

Dentro de las dificultades más destacadas por las docentes fueron, previsiblemente, las referidas al movimiento en general y a la coordinación motriz, en particular, pudiéndose agregar algunos problemas visuales y de audición como ya notamos en los apartados anteriores.

Las maestras subrayaron los problemas representados en las áreas cognitiva y de la comunicación y el lenguaje como principales limitantes para el aprendizaje en estos niños.

Como ya comentamos más arriba en el área cognitiva se plantearon dificultades perceptivas, mnémicas y de atención, principalmente, y, en el área de la comunicación y el lenguaje se subrayaron problemas tanto referidos a la producción como a la comprensión. En especial estos últimos guardarían especial relación con las dificultades de tipo cognitivo.

La distribución de estas dificultades resultó bastante pareja en relación con las diferentes clases contempladas en la muestra. Aunque, vale diferenciar la situación de la clase de niños "multiimpedidos" donde aparecen representados con mayor intensidad muchos de éstos problemas.

De acuerdo a lo informado por las maestras, en algunos casos, este tipo de dificultades también pueden estar asociadas a otros desórdenes psicológicos o emocionales.

b. Dificultades derivadas de la relación alumno- familia

Las maestras describieron dificultades “socio-afectivas” derivadas de la relación del niño con su familia. En este sentido plantearon diferentes aspectos vinculados a la sobreprotección que reciben estos niños.

En algún caso la sobreprotección aparece asociada al temor de los padres por la salud de sus hijos.

“(…) entonces, el temor de los padres con el cuidado que requiere ese niño nunca lo trajeron a la escuela” (Mu.).

Aquí la docente plantea la situación de alumnos que se escolarizan tardíamente por esta sobre protección paterna. Vale la pena comentar que tanto en la clase de Multimpedidos así como en Primaria 1 hay alumnos que tienen una larga historia de internaciones y presentan mucha fragilidad desde el punto de vista médico. Por ejemplo algunos niños respiran asistidos por tanques de oxígeno o traqueotomía, otros presentan problemas para la deglución de alimentos o tienen un “botón gástrico”¹⁵, etc.

¹⁵ Un botón gástrico es una sonda de silicona transparente que se coloca a través de la piel del abdomen hasta el estómago. Sirve para alimentar al niño y darle la medicación.

“(...) es una niña también con una familia muy particular, este, donde, se alimenta en la casa. Es una niña que nunca le hicieron los ejercicios adecuados como para poder comer sólido, se alimenta a través de mamadera” (P1).

En este caso observamos la responsabilización a la familia de la alumna en relación con las posibilidades del trabajo en la escuela. La docente señala de esta forma las condiciones en las que llegan a la escolarización muchos de estos niños. Vale comentar que la alimentación es un área que se integra en el abordaje educativo con los casos más severos donde suele asociársele el trabajo con el habla.

Además se subrayó por parte de todas las docentes la labilidad en el compromiso con el trabajo escolar y los objetivos educativos por parte de los padres. Aquí parece oportuno recordar que los niños no viven en la zona donde está emplazada la escuela.

“(...) era un trabajo de todo el año que tenía que ser trabajado también en el verano. Cuando ingresó, vamos a caminar al baño, la niña era un descalabro entonces comenzamos otra vez con el tema del calendario con objetos, que el jabón tuviera el significado de lavarse las manos, el pararse era un zapato de ella, entonces se hacía la secuencia (...)” (Mu).

El ejemplo pertenece a la docente de la clase de Multimpedidos y refiere a la falta de continuidad durante las vacaciones del trabajo iniciado en la escuela. Como ya comentamos, la docente desarrolla el plan de trabajo en conjunto con la familia y también orienta a la familia en las técnicas empeladas durante el horario escolar para que se puedan continuar en el hogar.

Otras docentes refirieron al tema de la sobreprotección paterna como una limitante para el relacionamiento con otros niños y la socialización escolar en general.

“Nosotros tratamos de que a través del juego puedan lograr un vínculo porque ese es otro tema bastante importante porque el hecho de estar quietos, de estar sobreprotegidos, hace que no tengan un vínculo social, eso es algo que se prepara mucho antes de integrar a los chiquilines porque esa sí es un casual de marginación” (P1).

La maestra comenta la importancia de este aspecto para la integración educativa de estos niños en la educación “común”.

En este sentido, la maestra itinerante, quien acompaña en el proceso de integración escolar, enfatizó como elemento característico del niño con “discapacidad motriz” los “problemas de conducta” asociados a este tema.

“(…) después otras problemáticas que se plantean son problemáticas de tipo relacional, que hay que trabajar con el maestro, con el niño, con la familia. El tema límites, el tema de la agresividad, muchas veces verbal, de la bronca (...)” (It.).

Además, se señaló cierta “inmadurez social” y “agresividad” también asociada, principalmente, a la sobreprotección que reciben estos niños de parte de sus familias.

“El tema de los límites, los límites son muy importantes, acá y en la escuela común y les cuesta muchas veces a los padres poner límites” (Pr).

Aquí se asocia la “falta de límites” por parte de los padres. La docente no discrimina este aspecto de los que sucede en el ámbito de la educación “común”.

Por último, alguna docente (1) destacó dentro de este espectro de problemas las condiciones de salud de los padres y la fragilidad social y económica de origen de algunos de los alumnos de la escuela.

Por otra parte, las maestras de las clases de los más pequeños coincidieron en relacionar varias de las dificultades de aprendizaje de estos niños con la falta de experiencia social, cultural y física relacionada con los objetos, sensaciones, etc.

“(…) por ejemplo, decimos: “Señálame el balde” en una lámina y el niño no lo logra, no puede señalarlo, no conoce el balde. ¿Estuvo con un balde alguna vez? (…) Eso lo hacemos con muchos niños, que no saben lo que es un vaso” (Pr).

“Trabajamos lo que parece lo más normal del mundo que puede ser tocar una mesa, una cosa fría, una cosa caliente, hay muchos niños que no saben qué es lo frío, qué es lo caliente, qué es lo suave, lo rugoso, lo áspero, no sé, nosotros tenemos que acercarlos a ellos las distintas texturas como para conocer el mundo” (P1).

“Y este:::, los que recién ingresan tienen, seguramente también objetivos que hayan sido de 3, de 4, de 5 años porque si no pasaron por esas clases, no conocen una cantidad de cosas porque no han pasado por una institución educativa” (P1).

En los ejemplos queda representado el papel de la escuela en “acercar el mundo al niño”. En muchos casos, independientemente de la edad, no cuentan con la experiencia social y cultural que les permite reconocer y dar sentido a ciertos objetos así como poder identificar texturas, etc. Asociado a esto las docentes también se refirieron a la escolarización tardía de muchos de los alumnos.

c. Dificultades asociadas a la tarea docente y a la escuela

Algunas maestras también refirieron a dificultades asociadas a la tarea del docente o bien a la escuela en general. Por ejemplo varias de ellas mencionaron las limitaciones para trabajar en grupo debido a la heterogeneidad del alumnado.

El siguiente fragmento refiere a las dificultades, señaladas por la maestra itinerante, relativas a la organización del trabajo en clase en situaciones de integración educativa.

“Bueno, tratar de coordinar, creo que el mayor problema es seguir hablando en que tengo veinte niños y un discapacitado. Eso ya te marca todo. Ya cuando un maestro te dice tengo veinte niños y un discapacitado, o veinte niños y Juan, ya ves que mentalmente ni emocionalmente lo incluyó. Lo ve como un aderezo que tiene que tratar, con el cual tiene que convivir todo el año, pero no lo ve como... eso es lo que más hay que trabajar” (It).

La maestra itinerante hace alusión a la “exclusión” que puede plantearse paradójicamente en la situación de integración escolar.

Otro tipo de dificultades reseñado por alguna de las docentes entrevistadas fue la disposición de los espacios de la escuela;

“En este momento, nosotros tenemos un problemita y es que almorzamos en la clase porque no hay comedor en la escuela que sería muy importante eso para la integración, para la socialización, todo, pero no tenemos comedor así que almorzamos en la clase” (P6).

Aquí se plantea la limitación de los espacios físicos compartidos y de socialización entre los niños de las diferentes clases.

d. Otro tipo de dificultades

En el caso de la maestra itinerante, quien trabaja en coordinación con las maestras de las escuelas integradoras, se refirió a la ausencia de formación docente con respecto a la integración educativa de estos niños.

“Yo pienso que, primero habría que hacer un trabajo desde la formación docente de grado, fuerte, creo que la formación de grado tendría que tener como una línea que la atravesara todo el tema de la inclusión e integración (...) Es decir hay que cambiar la cabeza, porque vos podés enseñarle todas las técnicas, un montón de cosas, pero si vos no le cambias la cabeza a la gente, y creo que ahí tendríamos que entrar en el encare de lo filosófico y lo ideológico como sustento de esta visión de la integración e inclusión”(It).

La maestra diferencia entre los aspectos técnicos y filosóficos de la formación docente, destacando el componente ideológico y político como explicación de las dificultades para la integración educativa de niños con parálisis cerebral.

3. Descripción docente sobre el aprendizaje en la PC

En este apartado integramos las respuestas brindadas por las docentes en el cuestionario relativas a la descripción de la relación con los aprendizajes de los alumnos con PC.

Asimismo, contemplamos las menciones realizadas por las maestras entrevistadas relacionadas con este aspecto.

Aquí diferenciamos entre la caracterización de los modos de aprendizaje (ritmo, nivel cognitivo, contenidos y las dificultades específicas asociadas al propio déficit) y, los factores que influyen en el mismo pero no refieren

al propio sujeto (la mediación docente, el apoyo familiar, los apoyos técnicos y, el uso de recursos didácticos específicos).

3.1. Caracterización de los modos de aprendizaje

En la siguiente tabla se presentan las menciones de las docentes relativas a los modos de aprendizaje de estos niños.

Tabla 5. Caracterización de los modos de aprendizaje

	Ritmo	Nivel	Diferentes contenidos	Dificultades específicas
Cuestionario	3 (Pr3c, P1c, Pr5c)	1 (P1c)		1 (P1c)
Entrevistas	2 (P6, It)	1 (P4)	2 (Pr5,P4)	6 (Pr, P1, P4, P6, Mu, It)

Como observamos en la tabla, en el cuestionario hicieron más referencia al “ritmo de aprendizaje” mientras que en las entrevistas aparecieron con mayor frecuencia comentarios en relación con las dificultades específicas asociadas al déficit.

En el cuestionario se destacaron las alusiones al ritmo de aprendizaje (3).

Las maestras señalaron la “lentitud” asociada al aprendizaje.

“Lenta (la relación con el aprendizaje), de avances pequeños a veces imperceptibles al común denominador” (Pr3c).

En este segmento se califica como “lento” el aprendizaje, presumiblemente, en relación con un patrón de normalidad.

“(…) necesita un ritmo lento de enseñanza. El aprendizaje puede llevar más tiempo” (P1c).

En este caso, asociada a la dilación del aprendizaje aparece la enseñanza adjetivada como “lenta”.

“Es necesario frecuentar mucho los temas para lograr el aprendizaje” (Pr 5c).

Aquí se subraya la necesidad de la reiteración en el tratamiento de los temas, pudiendo asociarse a esto una concepción de aprendizaje por repetición o memorístico. Este aspecto podría vincularse con la lentitud aunque la docente no lo explicita de esa forma.

También las docentes entrevistadas hicieron alusión al ritmo de aprendizaje (2).

“En general, el problema motriz te trae un detrimento en el aprendizaje y también la lentitud con la cual ellos aprenden (…)” (P6).

“Entonces, considerar los tiempos, trabajar con determinadas características, determinados materiales, fotocopias más amplias, más espacios en blanco, selección de las actividades, selección de las propuestas, darles más tiempo, trabajar mucho en el espacio (…)” (It).

En el primer ejemplo la docente plantea la asociación entre las dificultades motrices (propias de este tipo de casos) y la “lentitud” en el aprendizaje.

En el segundo segmento, la maestra itinerante también planteó el tema de “los tiempos” entre otros aspectos a tener en cuenta para la integración educativa de niños con PC.

Asimismo, se hizo referencia a la idea de “nivel” o “niveles cognitivos” tanto en el cuestionario (1) como en la entrevista (1).

“(…) hay cosas que no sabemos, qué nivel pueden llegar a tener” (P4c).

“(…) bueno, obviamente que ahí también tienen que ver los contenidos con los niveles cognitivos, medidas concretas cognitivas también (…)” (P4).

En el primer ejemplo la referencia al “nivel” parece asociada a cierta incertidumbre en relación con las posibilidades de aprender de estos alumnos. En el segundo, asoma como una limitante para el aprendizaje de algunos contenidos.

En las entrevistas varias docentes señalaron dificultades en los alumnos específicas para aprender ciertos contenidos escolares.

En este sentido, las docentes de Prescolar y Primaria 1 describieron las dificultades en el trabajo con las nociones espaciales y temporales.

Además, se hizo referencia al “pensamiento concreto” como una característica cognitiva que puede tener consecuencias en el aprendizaje.

“Les presenté trabajos en el plano, en figuras, de entrada y lo lograron hacer, en cambio con otros niños yo siempre tengo que ir a lo concreto, a otras cosas, sé hasta dónde dan, por donde tenés que pasar para poder llegarles” (P1).

“Y en materia de matemática, trabajo mucho el tema del razonamiento, con propuestas concretas, con material concreto, para lograr los

elementos básicos, cuantificadores obviamente, trabajo mucho con material concreto, trabajo en cuaderno, la hoja” (Pr).

“(…) voy para adelante y para atrás a ver en qué recorrido del programa me puedo meter para tomar algunos contenidos de ese grado y sino, bueno, ver otros...quizás para algunas áreas no pero para otras áreas si, entonces este...bueno, obviamente que ahí también tienen que ver los contenidos con los niveles cognitivos (...)” (P4).

Como vemos en el último segmento, la docente plantea dificultades asociadas a las posibilidades de trabajar con todos los contenidos escolares. Esto lo asocia al desfasaje entre niveles escolares (ya que emplean el programa de Primaria) y los “niveles cognitivos” de los alumnos de la escuela.

Asimismo, en algún caso (Primaria 6) también se plantearon las limitaciones para trabajar contenidos sociales que no derivaran de la experiencia social más inmediata de los alumnos.

Como vimos, en las entrevistas todas las docentes plantearon diversos aspectos sobre el aprendizaje derivados de las dificultades específicas asociadas a la PC como por ejemplo la percepción, la atención y la memoria. En el cuestionario solo una docente se centró en la enumeración de “las dificultades de aprendizaje” asociadas a la PC.

De acuerdo a lo señalado por las docentes (3), la inestabilidad o fluctuación en relación con la adquisición de los aprendizajes es un elemento característico de estos alumnos. Los siguientes son ejemplos de cómo lo relatan;

“(…) a veces decís: ‘¡yo a esto lo trabajé y esto está fantástico!’- después venís al otro día y es como si nada y vos decís: ‘¿pero si yo a esto lo trabajé?!’” (Pr).

“(…) y a veces te parece que ellos lo asimilaron pero después te das cuenta que no, entonces, siempre tienes que estar volviendo sobre lo dado, siempre tenemos que estar retroalimentando todo” (P6).

Como vemos, este tema se repite en los comentarios de las maestras, indistintamente, de la clase en cuestión.

En el segundo segmento insiste en el discurso docente la necesidad de reiterar o “volver sobre lo dado”.

3.2. Factores que intervienen en el aprendizaje

A continuación describimos y analizamos las menciones de las docentes con respecto a los factores que influyen en el aprendizaje de estos niños (mediación docente, apoyos técnicos, empleo de recursos didácticos específicos y, apoyo familiar). En esta parte se incluyen las respuestas brindadas a través de las dos fuentes de información (cuestionario y entrevista).

Tabla 6. Factores que intervienen en el aprendizaje

	Mediación docente	Apoyos técnicos	Recursos didácticos específicos	Apoyo familiar
Cuestionario	4 (Pr3, Pr 4, Pr5, P2)	2 (Pr3, P4)	1 (Pr4)	1 (Pr4)
Entrevistas	2 (P4, It)	3 (Mu, P1, P4)	3 (Pr, P4,P6)	6 (Pr, P1, P4, P6, It, Mu)

Todas las docentes consultadas plantearon diferentes factores que influenciarían el aprendizaje de estos alumnos.

En este sentido varias de ellas señalaron la responsabilidad del docente, en particular en lo que refiere a la metodología de trabajo (4) y el estilo docente (2).

“Es crucial que (las tareas) sean cortas y muy reiteradas” (Pr).

“Tenemos mucha paciencia y tenemos que ser reiterativos en cada uno de los temas, no porque lo haya dado hoy, mañana se va a saber. Tenés que tener en cuenta que esto se da hoy, se da mañana, se da pasado, se da traspasado y se da durante todo el año (...)” (P1).

En los ejemplos anteriores se observa cómo algunas características asociadas al sujeto influye en las estrategias y los objetivos educativos que se proponen las docentes.

“Una relación que necesita de la sistematicidad y de la rutina como principio” (Pr3c).

“Debe ser individualizado o en grupos pequeños (...)” (Pr5c).

“Se podría definir que es a ensayo y error, en la que se trabaja buscando la manera de que sea efectiva la enseñanza” (P2c).

“La voz y la forma de hablar del docente es fundamental, clara, dulce, firme (el) mensaje coherente y pertinente” (Pr4c).

En este último caso se destaca el influjo del estilo docente en los aprendizajes.

En relación con este punto, alguna de las maestras entrevistadas planteó algunas características del maestro como la “creatividad”, “dinamismo” y

“motivación” no solo atendiendo al niño sino a la familia y también al propio docente.

“(…) la significatividad es muy importante...la motivación para el aprendizaje entonces ahí hay que buscar qué hacer atrayéndolos, no solo para los niños sino para mí y para la familia (…)” (P4).

“Creo que tiene que ser muy dinámico, con muchas variables, tienen que ser todas tomadas en cuenta, nada de que: ‘¡Ah! el niño no aprende porque...’, ¡no! el niño no aprende por muchas razones, por cada una que se te ocurre, vas pensando dos o tres más que posiblemente pueden ser, es como un gran ejercicio y, a su vez, por cada razón, una posible solución o dos o tres también entonces eso se hace un tema de creatividad porque, de repente, tenés un maestro muy dinámico, que se ajusta a todo, que, como dice la expresión, “no le hace asco a nada” (P4).

Como vemos en el anterior segmento la docente comenta las particularidades del rol del maestro dejando entrever las diferentes tareas asociadas a la educación con estos niños.

Por otra parte, tanto en el cuestionario como en las entrevistas, las docentes plantearon la relevancia de los apoyos técnicos en el abordaje educativo. Se observó que la mayoría de las docentes conciben la educación de estos alumnos como una tarea para “especialistas”.

“Relación de aprendizaje que no puede darse solo con el maestro sino que requiere de un equipo especializado que lo aborde como ser integral” (Pr3c).

Aquí vemos cómo la maestra refiere a la necesidad de un abordaje compartido con otros profesionales.

Asimismo, algunas de las docentes entrevistadas (3) mencionaron la importancia del trabajo o “acción interdisciplinaria” para el abordaje

educativo. Esto puede rastrearse más adelante cuando analicemos los determinantes de la planificación curricular.

Si bien en el cuestionario solo una docente incluyó la referencia a recursos didácticos específicos para viabilizar el aprendizaje, entendemos que este aspecto tiene un peso específico en las concepciones de las docentes por la frecuencia en la que su mención aparece en las entrevistas.

“Aprendizaje estructurado, materiales especiales, (elementos a tener en cuenta en la) forma de abordaje (ritmo, tiempo, espacio, concentrado, distractores¹⁶)” (Pr4c).

En el ejemplo aparece la alusión a los “materiales especiales” en el mismo nivel de “aprendizaje estructurado” y la “forma de abordaje”.

Todas las maestras entrevistadas mencionaron el empleo de recursos tecnológicos específicos en el trabajo con estos alumnos, además de las adaptaciones de los materiales didácticos.

Por otra parte, el apoyo del contexto socio-familiar del niño se planteó como un aspecto clave en el aprendizaje.

“Bueno y lo que vemos también que el niño se abre si hay participación de los padres porque año a año los padres como que van declinando, van bajando los brazos. La realidad es que, bueno, ta, una cosa es que tenga un problema pasajero, que digamos: ‘bueno, esto es por una semana, por un mes, por un año’ y otra cosa es: ‘esto va a ser para toda la vida’, entonces como que ta, sabemos que van a haber subidas y bajadas” (P1).

¹⁶ Aclaración realizada por la docente

Es así que todas las docentes entrevistadas manifestaron la importancia de la participación de los padres en la educación de estos alumnos. En el fragmento anterior se observa cómo la docente comprende las fluctuaciones en la participación de éstos, adjudicándole un sentido afectivo en relación con la situación de discapacidad de su hijo.

Este aspecto es planteado por todas las docentes aunque apareció más representado en el caso de niños “mulimpedidos” donde la participación de la familia se vuelve indispensable en virtud de la alta dependencia que presentan.

Las maestras también comentaron sobre la influencia de las expectativas de los padres en la actitud del niño frente al aprendizaje. Plantearon la necesidad “mostrar los logros”, y como ya comentamos, de realizar propuestas educativas “motivantes” basadas en las necesidades o intereses del alumno y de su familia.

4. Concepciones sobre la enseñanza

A continuación presentamos la descripción y análisis de las concepciones relativas a la enseñanza. Para ello se analizaron las menciones de las docentes en diferentes tramos de la entrevista y en relación con algunas de las preguntas del cuestionario. El material empírico se organizó bajo las siguientes categorías: determinantes en la planificación docente, los

criterios de conformación de los grupos de clase, objetivos, metodología y recursos educativos y, la autopercepción del rol docente.

4.1. Determinantes de la planificación curricular

El Plan anual está determinado por diferentes elementos que aparecieron en forma bastante estable en el discurso de las maestras consultadas. Estos fueron: el diagnóstico médico o psicológico, el diagnóstico escolar que deriva, principalmente, del conocimiento que tiene el maestro del niño, los intereses del alumno y, los de su familia.

Tabla 7. Determinantes de la planificación curricular

	Diagnóstico PC/problemas motrices	Diagnóstico escolar	Intereses del alumno	Intereses de la flia.
Entrevista	6(Mu,Pr,P1,P4,P6)	6(Mu,Pr,P1,P4,P6)	2 (P4,P6)	4(Mu,P1,P4,P6)
Cuestionario	2 (Pr4c, P2c)			

Como vemos en la tabla, todas las maestras entrevistadas (6) plantearon tener en cuenta el diagnóstico médico o psicológico para la planificación curricular. Los siguientes segmentos corresponden a la docente de Primaria 4 y ejemplifican este aspecto.

“Se parte del diagnóstico. (...) Eh...desde lo que son las patologías eh...saber qué es lo que afectan mayormente. Sabemos que la mayoría de estos niños tienen un denominador común que es una discapacidad o por lo menos es una deficiencia, una dificultad, una limitación en el desarrollo motor, con diferentes grados de severidad” (P4).

“(…) necesito saber cuál es su grado de aprendizaje, si me van a atender, cómo aprende, para eso es fundamental conocer la patología porque de repente no es de orden psicológico -procesa el aprendizaje- pero es de orden neurológico entonces bueno...y:: y ver si tiene estudios, estamos hablando del diagnóstico también...el diagnóstico no sólo parte del diagnóstico del maestro sino que parte de una acción interdisciplinaria” (P4).

Aquí se plantean diferentes aspectos vinculados al diagnóstico médico y su peso en la educación de estos alumnos. También observamos que aparecen como sinónimos “discapacidad”, “deficiencia” y “dificultad”.

En el segundo fragmento seleccionado la docente parece derivar del este diagnóstico médico-psicológico las posibilidades del niño en términos de una serie de funciones cognitivas que se plantean como prerrequisitos para el aprendizaje.

Por otra parte, la entidad diagnóstica de la PC (parálisis cerebral) presenta un alto grado de variabilidad y heterogeneidad desde el punto de vista sintomático, mostrando ser éste un elemento relevante para la planificación educativa que realizan las maestras. Por ejemplo una docente que participó de la investigación a través del cuestionario lo señaló de la siguiente manera:

“El abordaje tiene diferencias (con otras patologías) pero depende del tipo de parálisis que tenga y de la afección” (P2c).

Asimismo, las docentes identificaron lineamientos que orientan o pautan el trabajo educativo en función de la descripción médica y psicológica de las dificultades asociadas al diagnóstico.

“Claro. Si (hay lineamientos específicos para el trabajo escolar), por ejemplo, las actividades tienen que ser breves, con pocas cosas, con lo especial, no distractores porque si les das mucho material ya se distraen y ya se pierden” (It).

Este aspecto fue explorado tanto en las entrevistas realizadas como en el cuestionario aplicado. En este último, se proponía una pregunta que buscaba discriminar la situación de la PC de otro tipo de diagnósticos a este respecto. Por ejemplo una docente comentó lo siguiente;

“Sí, la diferencia (con otros diagnósticos) la marca mucho el logro del lenguaje oral y la funcionalidad de los miembros superiores (...)” (Pr4c).

Las docentes confirmaron el peso específico de este tipo de déficit en el abordaje educativo que desarrollan, ya que la totalidad de las maestras consultadas a través del cuestionario afirmaron realizar adaptaciones tanto de materiales como de contenidos escolares específicas a la PC. Es decir, que la situación de la PC plantearía para las maestras especificidades en relación a lo que puede ser otro tipo de diagnósticos incluidos dentro de la categoría amplia de la discapacidad motriz.

Dentro del gradiente de determinación de este aspecto en la planificación se destacan los comentarios de las docentes entrevistadas de las clases de “Multiimpedidos” y Primaria 1.

En algún caso (Multiimpedidos) se define este tipo de atención escolar como “tratamiento psico-educativo” asociándole un perfil “terapéutico” a su trabajo con estos niños. También parece más relevante que en otras clases la participación de médicos y técnicos vinculados a la salud.

Vale aclarar que en estas clases es donde se concentran las situaciones más complejas desde el punto de vista de las limitaciones físicas, psicológicas o sociales de la población de la escuela.

Por otra parte, todas las maestras entrevistadas destacaron la importancia del diagnóstico educativo y, en particular, la “intuición” o el conocimiento del alumno por parte del maestro como un aspecto central en la planificación y en especial de las metas u objetivos educativos que se plantean a principio de año.

“Algunos tengo como una intuición y de entrada digo: ‘le voy a poner esto’ y hay otros que no, por ejemplo, con las niñas que ingresaron este año que yo enseguida ví que tenían buen potencial como para trabajar lo académico (...)” (P1).

“(...) el tema de la intuición ¿no? Y ahí es eso de que...bueno, o conocés a tu alumno o no lo conocés y entonces decís: ‘no, yo me tiro a pensar de que debe de haber madurado porque me dio tal o cual indicio y trabajé para eso y focalicé en eso’ (...)” (P4).

Además, las docentes una evaluación a principio de año a partir de una serie de “indicadores de logro” privilegiándose los relacionados con aspectos cognitivos.

Asimismo, aunque con menor frecuencia, las maestras también incluyeron explícitamente los intereses del niño (2) y su familia (4) como determinantes al momento de concebir el plan de trabajo.

Tanto en relación con los intereses de los alumnos como de sus familias se pueden diferenciar dos situaciones de acuerdo con lo planteado por las docentes. Por ejemplo, en las clases de “Multimpedidos” y Primaria 1, las

maestras señalaron como indispensable trabajar con la familia tanto para comunicarse con los niños así como para acordar los objetivos educativos.

“(...) junto con los padres, se hacen **determinados objetivos como para trabajar con ese niño** durante el año (...)” (P1).

“(...) lo que se trabaja mucho en esta clase es con la familia. Nadie mejor que la familia conoce a sus niños: por un llanto cada padre o cada madre se da cuenta si al niño le duele algo o no...” (Mu).

Como se observa en los comentarios, esto se relaciona, principalmente, con la situación de alta dependencia de los niños. Como ya comentamos varios de ellos tienen severos problemas para comunicarse por lo que el padre tiene un papel importante en la “traducción” al maestro de los gestos o gritos del niño. En este sentido la docente de la clase de Multimpedidos refiere a la posibilidad de interpretación de los padres del llanto o el dolor.

En cambio, las maestras entrevistadas de las Primarias 4 y 6 destacaron los intereses de los alumnos aunque también resaltaron la importancia de la participación de la familia.

“Sí, estamos atendiendo siempre a la individualidad, a los intereses personales ¿viste? (...)” (P6).

“(...) yo puedo hacer una planificación muy buena pero ahí lo analizo en el contexto de la realidad de la clase y la propuesta puede no ser atractiva ni muy significativa para ellos entonces ahí nunca se va a lograr el aprendizaje... hay que buscar qué hacer atrayéndolos (...)” (P4).

En ambos comentarios las maestras destacan el carácter individualizado del abordaje educativo. En este sentido en el segundo fragmento además aparece la búsqueda del docente por “atraer” o concitar la atención del alumno.

En estas clases es donde se concentran los alumnos más grandes y que tienen más tiempo de institucionalización en la escuela. En su amplia mayoría, se trata de preadolescentes o adolescentes.

4.2. Criterios de conformación de los grupos de clase

Dentro de los criterios manifestados por las maestras para distribuir a los alumnos en las clases y conformar los grupos se destacaron criterios individuales, como por ejemplo: la edad, los intereses, el rendimiento escolar o “nivel” y, el “potencial” cognitivo. En este sentido, si bien las docentes comentaron sobre la importancia de contar con la evaluación psicológica correspondiente para orientar el trabajo educativo también se mencionaron las dificultades asociadas a la aplicación de ciertas técnicas de nivel en los niños con PC.

Como punto de partida vale la pena recordar que las docentes señalaron cierta correspondencia con los grados de la escuela “común” a través del empleo del programa de Primaria aunque esto no supone responder a un patrón de expectativas curriculares acordes. De hecho por lo que

comentan las docentes la organización y distribución de los alumnos no responde en términos de esa expectativa.

“No, no, ahí está, ese es el tema que los grados se llaman así pero podrían llamarse “pajaritos a volar”, ¿ta? (...) si tú haces una correlación entre Primaria 4 y cuarto año común estamos muy lejos. Pero acá no se trata de estar cerca de o lejos de, **tenemos que estar bien claros con nosotros mismos, la medida somos nosotros**” (P4).

La maestra resalta que la organización de las clases se realiza en función de las características de los alumnos matriculados en la escuela. Esto como veremos implica cada año reajustes en la organización escolar en función de los ingresos.

Los criterios mencionados por las maestras se aplican en forma interdependiente, como por ejemplo, la edad y el “potencial”.

“(...) tenemos en cuenta la edad y el potencial cognitivo y ahí vamos rearmando las clases (...) **juntás edades pero también potenciales** (...)” (Pr).

“Sí, así y todo uno a veces se equivoca. Cuando armamos y los juntamos en la clase se da (.) ¿qué te diría?, como si fuera un juego, pero un juego con mucha atención ¿no? y entonces vas moviendo como si fuera un ajedrez: ‘este para acá no, este para allá, no este no’ y así y todo, cuando vas a estudiar la clase con los maestros asistentes, **tomando en cuenta los añitos, hay veces que no te quedan conformadas igual las clases como vos las pensás**” (Pr).

En esta idea de “juntar” que aparece en ambos fragmentos se refleja la dificultad que plantea asumir el aspecto cronológico como elemento rector en la distribución sobre todo en las clases de los más pequeños.

En el discurso de las docentes se destaca el papel que tiene el conocimiento de los niños por parte del maestro. Si bien se insiste en la

importancia del diagnóstico psicológico en la planificación curricular, el docente parece ser el encargado de evaluar el “potencial” cognitivo del niño.

“(…) al ser ingresos, todavía no se los conoce y se los pone en clase teniendo en cuenta la edad, después, al año siguiente tenemos en cuenta la edad y el potencial cognitivo y ahí vamos rearmando las clases” (P1).

En el anterior segmento queda representado cómo este “conocimiento” por parte del maestro orienta, privilegiadamente, la distribución de los alumnos.

Esto se observa sobre todo en el caso de Primaria 6 que por ser la última clase a la que tienen acceso los alumnos antes de pasar a los talleres se plantea la posibilidad de exceder el límite de la edad fijado para realizar la primaria.

“Es decir, ellos **han ido pasando todas las primarias y como que, un poco por la edad**, llegan los 16 y bueno, vamos a ver que hacemos, si va al taller, si va otra vez a Primaria 6 que lo puede hacer perfectamente **si uno ve, evalúa que le sirve un año más, queda**. No es una cosa de decir, llegó a los 16 pasa al taller, no es tan así. Ya te digo, el año pasado, había posibilidades de pasarlos al taller y optamos (...) (por) dejar(los) un año más” (P6).

Aquí queda representado un escaso peso de la evaluación curricular en relación con el “pasaje” de los alumnos a las diferentes primarias. La docente refiere a que el criterio seguido es el etario.

Los siguientes son comentarios que también subrayan este criterio en la distribución de los alumnos.

“Algunos sí, algunos claro, por edad y por intereses también ¿verdad? por las características de ellos. **Yo no puedo tener un chico de 16 años en una Primaria 1 que los intereses son totalmente distintos. Se toma muy en cuenta la edad**” (P4).

“En general es un grupo que, bueno, hay que buscarles actividades, de acuerdo a sus intereses, **pero considerando también sus edades porque no son niños pequeños**” (P6).

Como vemos en ambos fragmentos los intereses es otro de los criterios asociados a la distribución de los alumnos más grandes.

Con los más pequeños si bien se tiene en cuenta la edad, como observamos anteriormente, también se privilegia “el potencial” para su distribución en los grupos.

Es interesante notar que a pesar de que esta conformación de los grupos se realiza en base a ciertas características comunes como: edades, potenciales e intereses, no redundan, necesariamente, en la posibilidad de desarrollar un trabajo colectivo o grupal sino que se mantiene una “atención personalizada”.

“(…) ellos ya quedan allí por la edad. **No hay problemas de no integrarse al grupo**, a mí no me ha pasado ¿eh? (...) Entonces **es estar, diríamos, en una atención personalizada**” (P6).

No obstante, algunas maestras (1) destacaron la historia grupal de una clase, o bien, las posibilidades de trabajo colaborativo entre los alumnos en el aula para resolver la conformación de los grupos.

“(…) ‘mi grupo tendría que pasar junto’ o no, o: ‘mi grupo tendría que pasar pero quiero que se potencie con alumnos de...’ entonces, nosotros ahí tiramos todo ¿viste? sobre la mesa” (P4).

Como decíamos en este caso aparece la idea de “potenciar” el rendimiento de los alumnos a través de la colaboración con pares.

De acuerdo con lo planteado por las docentes la selección en base a estos criterios permitiría conformar grupos homogéneos o dentro de “un mismo nivel”. En este caso no refiriéndose, exclusivamente, al rendimiento intelectual sino a los aspectos ya reseñados.

“Si, bueno, a ver, nosotros a fin de año elaboramos el informe de cada grupo ¿sí? Eh...en esa tarea administrativa se orienta, digamos así, el trabajo para el próximo año este...en donde, bueno, de alguna forma, se prevé qué grupos pueden haber....este...con **niveles de conceptualización** ¿no es cierto? **edades, intereses...** nosotros tratamos de agrupar a aquellos alumnos que bueno, **que estén en un mismo nivel** ¿no es cierto?” (P4).

El comentario anterior ejemplifica los diferentes elementos que las maestras tienen en cuenta para agrupar a los alumnos, quedando planteada la homogeneidad antes referida.

Asimismo, se advierten las dificultades o la “sobrecarga” para el maestro cuando se conforma un grupo homogéneamente “bajo”.

“(...) para eso tenemos que conocer a nuestros alumnos porque realmente no tienen la capacidad al 100% pero, en definitiva, el rendimiento está jugando su lugar y el docente también porque **cuando tú tenés un grupo muy bajo (...) pero muy bajo, con muchos compromisos, en donde estás constantemente...requieren tu presencia (...) hay agobio (...)**” (P4).

En este sentido, nuevamente se destaca el conocimiento del maestro en relación con la singularidad en el “rendimiento” escolar de los alumnos para realizar tal distribución.

Es así que en el caso de los alumnos que plantean mayores compromisos (desde el punto de vista de la severidad que revisten los síntomas de las patologías que padecen) son agrupados principalmente en una clase denominada “Multimpedidos”.

“(Es importante saber) cómo abordar las necesidades múltiples entonces siempre se trabaja con la familia. Se trabaja muy diferente, por ejemplo, con las otras primarias que tú vas a visitar” (Mu).

En este comentario aparece, por un lado, la diferenciación del tipo de trabajo con el resto de las clases de la escuela, y por otro, la formación específica del docente para atender a los niños clasificados bajo esta característica.

4.3. Objetivos, metodología y recursos educativos

Los objetivos mencionados por las docentes difieren tanto en virtud de la clase de referencia así como entre los alumnos a la interna de un mismo grupo de clase. Por ejemplo, en el caso de los más pequeños se busca “estimular” su desarrollo, en cambio con los más grandes las docentes apuntan a mejorar las posibilidades o condiciones, principalmente comunicativas, para su socialización e integración social.

Con respecto a las metodologías de trabajo, las docentes señalaron la importancia de la mediación docente y la metodología a emplear para poder cumplir con los diferentes objetivos educativos. Asimismo, refirieron a la necesidad de emplear recursos tecnológicos específicos así como adaptar materiales didácticos.

4.3.1. Objetivos educativos

Los objetivos o metas educativos planteados por las docentes fueron distribuidos en diferentes áreas donde se incluye también la alusión al tipo de metodología y de los recursos a emplear.

a. Rehabilitación del déficit para las funciones de la vida diaria

Podríamos decir que gran parte de los objetivos educativos que mencionaron las maestras consultadas se concentran en esta área.

Las docentes destacaron dentro de esta área la intervención educativa asociada con: las funciones o habilidades básicas relacionadas con la higiene y la alimentación; el reconocimiento del cuerpo y del espacio; el habla y la comunicación, la atención y la memoria.

De acuerdo con lo informado por las maestras algunas situaciones demandan el trabajo en habilidades básicas, como por ejemplo el aprendizaje de hábitos de higiene, alimentación u otro tipo de conductas asociadas a la vida diaria.

“(...) ellos primero tienen que lograr incorporar las habilidades básicas ¿ta?” (P1).

“Por lo general, se trabaja mucho la postura, la alimentación, hay niños que comen muy bien pero hay otros que necesitan todavía trabajos faciales...” (Mu).

Este tipo de objetivos suelen ser priorizados por las maestras que atienden a niños “multimpedidos” como queda representado en los comentarios seleccionados más arriba.

Por otra parte, las maestras de los alumnos más pequeños (Prescolares y Primaria 1) y de la clase de niños “multimpedidos”, son quienes subrayaron la intervención en relación con el reconocimiento del cuerpo y del espacio.

“(...) conocer toda la parte del movimiento corporal, reconocimiento del cuerpo” (Mu).

“(...) después el trabajo con el cuerpo de ellos, con la mímica...este es el cuerpo de ellos ¿te das cuenta? Mucha cosa, mucha cosa, después que trabajaste en la mesa con la línea en el medio y trabajaste con montones, con piedras, lo que sea ¿viste?” (Pr).

“Se trabaja los pies, las manos, obviamente las distintas partes del cuerpo, el espejo porque no se reconocen a sí mismos, ese es otro tema también porque como que se parte de...hay muchos grados, muchos grados porque se puede partir a veces del “no me reconozco a mí mismo” (...) (P1).

Vale agregar que las maestras tienen en el aula un espacio destinado a este tipo de trabajo que suele ser orientado por la fisioterapeuta de la escuela. Sin embargo la maestra de la clase de multimpedidos refiere a la especialización para atender a este tipo de situaciones donde se desarrollan programas psicoeducativos centrados en la rehabilitación de funciones para la vida diaria.

Algunas de las docentes entrevistadas (3) refirieron al trabajo en la “estimulación sensorial”, a través del tacto, el oído y la vista. En este sentido, las docentes también comentaron sobre un proyecto de “potenciación creativa” a través de la música.

“De repente, trabajamos mucho el tema de la textura, el tema de los sentidos en general ¿no? Lo auditivo, la música, los instrumentos...(…) Se trabaja los pies, las manos, obviamente las distintas partes del cuerpo, el espejo porque no se reconocen a sí mismos, ese es otro tema también porque como que se parte de...hay muchos grados, muchos grados porque se puede partir a veces del “no me reconozco a mí mismo” -que en mi clase no es tan así (...)(P1).

Los objetivos relacionados al cuerpo y en especial a la coordinación psicomotriz también se destacan en el trabajo que realiza la maestra itinerante con los alumnos “integrados”.

“(se prioriza) más bien (el) trabajo clínico, donde fuertemente son de nivel inicial y hasta segundo año. Trabajo todo el tema de conciencia corporal, de acuerdo a los lineamientos de Frostig y otros autores, y la parte de lo perceptivo motriz, que son como los dos pilares básicos que un maestro itinerante del área de discapacidad motriz tiene que trabajar y fortalecer” (It).

Aquí, se vuelve a enfatizar la importancia del trabajo con los más pequeños en relación con el desarrollo o estimulación de la “conciencia corporal”. Vale la pena destacar que la maestra itinerante define su trabajo como “clínico”, señalando el aspecto corporal y perceptivo motriz como “pilares básicos” de su intervención educativa con alumnos con parálisis cerebral.

Asimismo parte del trabajo en la comunicación y el lenguaje que las docentes priorizan guarda relación con objetivos educativos rehabilitadores. Por ejemplo, con respecto a la producción, se programan ejercicios de articulación y de respiración.

Sobre todo, en el caso de las clases de Multimpedidos y Primaria 1, las maestras manifestaron la necesidad de trabajar en el desarrollo de la “intencionalidad” comunicativa.

“Y con el tema del lenguaje, el objetivo general de nuestro proyecto para todo el año, es favorecer la aparición de un lenguaje funcional que potencie la intención comunicativa y la interacción con el entorno inmediato a través de este sistema, sistema alternativo y educativo” (Mu).

Otro aspecto destacado por algunas docentes (2) fue la necesidad de no resignar el lenguaje oral, adjudicándole a éste un papel relevante en el desarrollo cognitivo.

Todas las docentes señalaron como uno de los objetivos básicos de su trabajo el logro de la atención por parte de los alumnos. En este sentido las docentes interpretaron que esta es una de las dificultades más características de los niños con parálisis cerebral.

b. Socialización y proyección de la vida social futura

De acuerdo con lo que informan las maestras, con gran parte de la población de la escuela, el objetivo principal es el desarrollo de competencias que le permitan al alumno una integración social.

Por ejemplo en el caso de las maestras de las clases de “Multimpedidos” y Primaria 1 señalaron que con muchos de sus alumnos los objetivos de trabajo se centran en aspectos muy básicos de socialización y de adaptación al contexto escolar.

En otros casos, por ejemplo, se refieren a que deben “aprendan a jugar” o bien, a compartir algún objeto (juguete) o actividad con otros niños.

Asimismo, se apunta sobre cómo repercute en esta socialización escolar la fragilidad de salud que presentan varios niños de la escuela. Por ejemplo muchos de ellos han pasado períodos largos de internación y con vidas muy restringidas al espacio doméstico.

Dentro de esta área también se mencionaron objetivos relacionados con la “puesta de límites” y “el fortalecimiento de la autoestima”.

“(…) que el niño entienda que si está hablando alguien, él tiene que esperar y ellos están acostumbrados al hablar: ‘¡mamá, mamá!’ y no, mamá está haciendo algo y tienen que aprender: ‘No, tú, tienes que esperar que mamá termine’ y a la maestra le pasa lo mismo. Eso es una de las cosas...y el uso del ‘por favor’, del ‘gracias’, del ‘perdón’, acá y en la escuela común lo tienen que incorporar TODOS los niños, siempre. Es importantísimo, de las primeras cosas que hay que hacer” (Pr5).

En este comentario queda reflejado cómo el objetivo del trabajo escolar se dirige a la regulación por parte del maestro del comportamiento social del niño buscando contrarrestar aquel instaurado a partir de la sobre protección familiar.

En términos generales, todas las docentes destacaron el trabajo para que los alumnos logren comunicarse y expresar sus gustos, intereses, pensamientos, etc.

“Socialmente, lograr que se expresen, vincularse, que logren una comunicación tanto con nosotros como con los compañeros” (Mu).

En el ejemplo anterior se plantea este logro centrado en la comunicación con el maestro y los compañeros de clase.

En el caso de los alumnos más grandes también se plantea como objetivo la “adaptación” y “saber relacionarse con otros”.

En las clases de Primaria 4 y 6, los objetivos de las docentes parecen centrarse en preparar al alumno para ingresar y participar en situaciones comunicativas más amplias y complejas, distintas del espacio escolar.

“(…) acá a nosotros nos interesa que ese niño lo que aprenda, lo que haga, lo pueda usar afuera y que en situaciones diversas, en contextos diversos pueda entender y pueda hacerse entender (…)” (P4).

Aquí se destaca el trabajo escolar orientado a desarrollar estrategias comunicativas que le permitan al alumno resolver una integración social futura.

Una de las docentes de los alumnos más grandes destacó el trabajo en relación con la comprensión y participación en diferentes situaciones comunicativas.

“Lo mismo con la expresión oral, por ejemplo, un debate. No me importa el debate porque escuchamos debates por televisión, porque escuchamos de repente como dos personas o más personas dialogan, una escucha y la otra habla ¿no es cierto? pero también entender que cuando tú estás en la comunicación, por más que estés sentado al lado de los que debaten, al lado mío, tú no estás en esa conversación pero como tu entiendes que yo te puedo dar la vida para que respondas cuando no estás en el debate, eso es porque he trabajado, a eso me refiero” (P4).

En el ejemplo la docente parece “ensayar” con los alumnos un tipo de interacción que amplía el registro de intercambio más habitual que suele comprender la comunicación a partir de un modo de interacción diádica.

“(Aprender a escribir) para que él pueda trabajar sobre eso, para que él pueda comunicarse, que tenga otra forma de comunicación ¿viste? que le sirva para poder manejarse mejor en el futuro” (P6).

También se refieren a las posibilidades que puede brindar la escritura, como forma alternativa de comunicación en la inclusión social de algunos alumnos.

En el caso de Primaria 6 también se destacó como objetivo que puedan comunicar y expresar tanto sentimientos como pensamientos.

“Sí, es decir, yo lo que espero es que ellos puedan comunicarse. En forma escrita los que puedan, con un texto breve, sencillo, pero que puedan comunicarse y expresar lo que sienten, lo que piensan o sobre algo que lo puedan describir (...)” (P6).

En este sentido una docente de Primaria 1 respondió lo siguiente;

“(...) la prioridad es que el niño lea para poder utilizarlo en su vida. Para poder integrarse mejor a la sociedad” (P1c).

Por su parte, la maestra itinerante, quien trabaja en la integración de niños con PC en escuelas ‘comunes’, recalca la importancia del trabajo de socialización con pares además del trabajo con otros adultos distintos de aquellos que forman parte del contexto más familiar del alumno como padres, cuidadores y técnicos, principalmente.

c. Curricular y aprendizaje escolar

Las docentes subrayaron, sobre todo con los más pequeños, el trabajo con las nociones espaciales y temporales como por ejemplo diferenciar arriba-abajo, delante-detrás, antes-después, etc. Dentro de los objetivos relacionados con el área de las matemáticas destacaron el reconocimiento del número como cuantificador, la recitación numérica y la identificación de las figuras geométricas.

“Trabajamos muchísimo con clasificaciones. Trabajamos con correspondencia, fundamental para llegar al número, la correspondencia entre conjuntos pero este:...hacemos correspondencia entre un grupo de niños y el caminero, una correspondencia que también hacemos en la escuela, ¿no? ahí se va llegando a la noción de cantidad, con conjuntos equivalentes y así sale el número” (Pr5).

Asimismo la docente de Primaria 6 ejemplificó el trabajo en contenidos de ciencias sociales.

“Yo quería que ellos tuvieran más conocimiento del mundo que nos rodea, reconocer otros países y ver otras realidades y producciones y todo el tema de la contaminación ambiental mundial y lo tuve que simplificar. A todo eso lo tuve que simplificar mucho porque este:...yo me había planteado una meta más...digamos, a lo que yo había dado el año pasado que me parecía podíamos lograr más pero como que llega marzo y como que están...vienen de cero entonces como que tuve que bajar un poquito, más sencillo” (P6).

En el comentario anterior la docente describe cómo realiza una serie de ajustes en sus objetivos o metas a través de lo que denomina como “simplificaciones de los contenidos”.

Otra de las docentes entrevistadas lo refiere de la siguiente manera;

“De repente, uno se propone metas cortas ¿no? o por lo menos un primer gran corte antes de evaluar todo un año que es en junio entonces, bueno,

revisar contenidos, jerarquizar esos contenidos que se van a dar, incluso muchas veces sobre esos contenidos hay que adaptarlos ¿no es cierto? Si hay que adaptar un contenido, no lo vas a minimizar en cantidad sino acortar ese contenido porque a veces caemos en el simplismo tal que tergiversamos la propuesta didáctica y se vuelve...terminamos enseñando una cosa que no es lo que te propusiste ¿ta? (P4).

En relación con esto, algunas docentes entrevistadas (3) subrayaron que se está muy lejos de cumplir con las expectativas o metas de la educación “común” con respecto al tratamiento de los diferentes contenidos del Programa de Educación Primaria.

d. Lectura y escritura

Un apartado especial lo tienen los objetivos o metas vinculados con la lectura y la escritura debido a las particularidades que reviste su adquisición y desarrollo para estos alumnos. En este sentido vale aclarar que tanto la entrevista como el cuestionario aplicado a las maestras proponían algunas preguntas específicas sobre este tema.

Como era de esperar las maestras de las clases de los más pequeños (Preescolares, Primaria 1 y Primaria 2) destacaron objetivos centrados en la adquisición de la lectura y la escritura, diferenciando las posibilidades y las metas en función de cada alumno.

“Ese proceso es individual, es de cada uno ¿viste? se va trabajando con ellos y trabajás...es como todo (...) Alguno va a aprender, como te digo, a leer solamente lo que le gusta pero después hay otros que van a poder leer la oración entera ¿viste? o descubrir una palabra como un análisis de ese enunciado” (Pr5).

Aquí aparecen representados objetivos centrados en la discriminación entre dibujo y escritura, letra y número, así como la posibilidad de

asignarle significado a la escritura. En este sentido la docente enfatiza las particularidades del trabajo con estos alumnos con respecto a este tema.

Por otra parte, aparece más representada, dentro de los objetivos, la lectura que la escritura, tanto en las docentes de los más pequeños como de los más grandes.

“Lectura de palabras cortas y (de) textos. Escritura de textos cortos” (P4c).

Este último ejemplo pertenece a una docente de Primaria 4 consultada a través del cuestionario. En él se refleja la expectativa de la maestra en relación con sus alumnos.

En el siguiente comentario, también queda representada la expectativa de la docente en relación con los objetivos en esta área.

“(…) el tema de escribir en función tal cual uno lo piensa, con la mano o con la computadora, no. Un alumno es capaz de copiar, el resto ninguno, están aparte de esa función pero eso no quiere decir que el niño no tenga un lenguaje interno para exteriorizar, para decir y que lo quiera dejar plasmado entonces el tema de la escritura pasa a ser algo secundario o por lo menos desde mi punto de vista ¿no?” (P4).

Asimismo, en los diferentes comentarios de las docentes a este respecto, se plantea el objetivo de una lectura iconográfica cuando no se logra la alfabética.

“(…) pero a mí la lectura no me interesa...es decir, sí me interesa pero no lloro sobre lo que no está sino que valoro lo que tienen entonces, son capaces de buscar significados a través de lo iconográfico, a través de claves que le pueda dar el texto, a través de los paratextos, a ver, si, son capaces, los respaldo, unos más, otros menos” (P4).

“(…) y que, de acuerdo a la lectura, que ellos puedan comprender lo que leen, no solamente hacer una lectura corriente porque ¿de qué me vale eso si no comprendió nada? Yo digo que la lectura pero comprensiva, no solamente el tipo de lectura sino también que comprendan lo que leen ¿sí?” (P6).

“Apuesto a la lectura (…) (a la) comprensión lectora” (It).

En todos los casos, y así queda representado en los ejemplos anteriores, observamos que las maestras refieren a objetivos centrados en el logro de la comprensión lectora.

4.3.2. Metodología para el abordaje educativo

Aquí se describen las menciones de las docentes acerca de la metodología de trabajo que debe seguirse con estos niños y el papel de la mediación docente en general.

Todas las docentes señalaron la importancia del trabajo personalizado y en estrecha dependencia con las características individuales de cada alumno.

En este sentido, en algún caso se planteó que el aprendizaje de estos niños es muy sensible al tratamiento y la modalidad comunicativa del maestro;

“(…) la voz, la forma de hablar del docente es fundamental (tiene que ser) clara, dulce, firme (dar) un mensaje coherente y pertinente” (Pr 4c).

Llama un poco la atención en el comentario de la docente la referencia a la coherencia y pertinencia del mensaje que el maestro transmite al niño.

Es plausible que esto guarde relación con algunos aspectos que vimos

más arriba en relación con la descripción que realizan del sujeto de aprendizaje.

Asimismo, otras docentes resaltaban algunos aspectos asociados con “la poca tolerancia a la frustración” que tienen estos alumnos y los recaudos que deben tener para poder llevar a buen término sus objetivos educativos.

Asimismo, si bien todas las maestras destacaron la participación de la familia en el abordaje educativo, la docente de la clase de “multimpedidos” refirió a la importancia de su inclusión en su metodología de trabajo.

“Siempre se trata de buscar una meta en común (...) es algo muy personalizado y te voy a decir que muchas veces el tiempo no nos da” (Mu).

Es importante subrayar que la referencia a la “meta común” mencionada por la docente no solo implica la participación de la familia sino también de los técnicos que evalúan la situación del alumno y orientan, en gran medida, el trabajo del maestro.

El área de la lectura y la escritura es uno de los aspectos más sobresalientes de la apreciación de las docentes en relación con sus concepciones en relación con las metodologías en el abordaje educativo.

“(Es importante la) dosificación y (el) ritmo de acuerdo a la metodología seleccionada” (Pr 4c).

“Depende de la metodología (o metodologías) utilizadas, la continuidad de la enseñanza y, los materiales utilizados (la presentación de la información¹⁷)” (Pr4c).

¹⁷ Aclaración realizada por la docente

Como vemos se plantea la importancia de la elección metodológica, la constancia en el trabajo con el alumno y también el tipo de materiales que se deben emplear.

“(...) tenemos que poner algunos pasos que parecen obvios y que no lo son o que de repente están encasillados en una categoría de preescolar porque vamos primero con la diferencia entre un dibujo y una escritura, por ejemplo, después un paso más puede ser distinguir entre lo que es número y es letra, un paso más adelante si tiene algún significado, si reconoce este grafema con fonema, si ve la correspondencia y así sucesivamente. Como que de repente las categorías son mucho más extensas en el caso nuestro” (P1).

En el ejemplo aparecen representados los pasos que supone la instrucción escolar en relación con la lectura y la escritura así como la perspectiva docente con respecto a las condiciones de partida en las que se encuentran los alumnos para su adquisición.

Otra docente de Primaria 1 consultada en el cuestionario sobre esto responde de la siguiente manera:

“En la etapa en (la) que (lo) realizan los niños no lo pueden realizar en forma espontánea. A nuestros alumnos hay que enseñarles (...)” (P1c).

Asimismo, comentaron sobre las posibilidades de logro en esta área en función de los distintos abordajes educativos que se empleen.

“Por el problema perceptivo; el niño escucha un conglomerado que si no lo ayudamos a disociar no lo puede discriminar en la lectura. En la escritura si le brindamos demasiada información, toda junta, el niño no es capaz de procesar. Ambos procesos son diferentes” (P1c).

La docente señala la importancia de ajustar la metodología de enseñanza para “ayudar a disociar” en la lectura y, regular o no brindar “demasiada información” en la escritura.

En este sentido, en el siguiente comentario la docente diferencia entre tipos de lectura y de escritura, asociándole a cada uno de ellos un tipo de estrategia de enseñanza.

“Ahora bien si tomamos la postura de usar el cuerpo (mano-voz¹⁸) del otro para concretar esas prácticas vemos otros logros en niños con PC (...)” (Pr3c).

La docente resalta la importancia de la mediación del otro, en este caso el docente, para su adquisición.

También la maestra itinerante refiere a las dificultades de estos niños y la importancia de saber elegir la metodología “más adecuada” para el logro de la adquisición de la lectura y la escritura en estos casos.

“(…) para ayudar a ordenar el pensamiento, el pensamiento de ellos hay que sistematizarlo hay que estructurarlo, hay que ordenarlo, entonces no podemos abordar la lecto-escritura, por un método que es muy abierto desde entrada y que no está hecho para el funcionamiento cerebral que ellos tienen y eso hay que entenderlo. Porque entonces ya le estás poniendo una piedra en el camino y lo más factible es que no pueda lograr la lecto-escritura” (It.).

En el comentario también se hace referencia a la necesidad de “estructurar” y “ordenar” el pensamiento, siendo éste un aspecto que se repite a menudo en el discurso docente.

4.3.3. Recursos educativos y de accesibilidad

¹⁸ Idem

Asociado a un abordaje educativo personalizado, las docentes consideraron indispensable realizar adaptaciones de los materiales didácticos y también el uso de recursos tecnológicos e informáticos específicos para su trabajo con estos alumnos.

En este sentido un tema central lo configuran los recursos asociados a la comunicación como los sistemas alternativos y aumentativos (SAAC).

En muchos alumnos de la escuela el lenguaje oral se ve más limitado o ausente, por lo que las docentes señalan la necesidad de emplear este tipo de recursos.

“(…) el uso de esa comunicación alternativa no implica que se pierda el lenguaje oral, al contrario, porque tratamos de estructurar el pensamiento y el enunciado bien hecho. La comunicación es importantísima porque el lenguaje es la base de todo…” (Pr).

Sin embargo como vemos en el ejemplo, esto se plantea en no competencia con las potencialidades del lenguaje oral para “estructurar el pensamiento” del niño.

Asimismo las docentes señalaron la importancia de emplear diferentes recursos para trabajar en el área de la lectura y la escritura como por ejemplo; tarjetas con imágenes, papelógrafo, letras de madera, computadora, entre otros.

Por otra parte, observamos que todas las maestras valoraron positivamente el empleo de diferentes tipos de tecnologías y en particular

al potencial de los recursos informáticos aplicados a la educación de estos niños.

4.4. Autopercepción del rol docente

La autopercepción del rol docente estuvo mayoritariamente asociada a una tarea “clínica” “psicopedagógica” y “socio-pedagógica” y en la mayoría de los casos también refirieron a la necesidad de intercambiar con otros profesionales para orientar su trabajo.

A continuación vemos algunos ejemplos de cómo lo expresaron las docentes.

En este caso la maestra itinerante destaca la característica “clínica” de su trabajo;

“Si, yendo semanalmente, dos veces por semana, en algún caso una vez. En cuarenta y cinco minutos, en trabajo individualizado, más bien trabajo clínico, donde fuertemente son de nivel inicial y hasta segundo año (...)” (It).

La docente refiere al trabajo con los más pequeños en el área de coordinación perceptivo-motriz. En el comentario aparece la mención a la frecuencia y duración de las “sesiones” trabajo, así como en su carácter individualizado.

Otras docentes definieron su trabajo como “tratamiento psicoescolar” (2).

“(...) hay una psicóloga también pero a veces está, a veces no está. Lo que tienen estos niños son tratamientos psicoescolares, yo me comunico con la fonoaudióloga, la psicomotricista o la fisioterapeuta, les cuento un poco lo que se hace en la escuela con ellos y de qué manera ellos me pueden ayudar o yo ayudarlos a ellos. Siempre se trata de buscar todos juntos una meta en común ¿ta?” (Mu).

Este ejemplo es de la maestra de la clase de “Multimpedidos” que al igual que en Primaria 1 (donde se concentran las situaciones de alumnos más “severos”) es donde se priorizan objetivos centrados en la “rehabilitación” de funciones para la vida diaria como la alimentación, la higiene y el habla. La docente refiere al trabajo con otros técnicos externos a la escuela ya que por lo general estos niños reciben diversos tratamientos por fuera la misma.

La autopercepción del rol del maestro en este contexto educativo parece guardar estrecha relación con la tarea de otros profesionales como psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, entre otros.

En este sentido también se comentó sobre la ausencia de varios técnicos por lo que en algunos casos esto parece motivar a las docentes a asumir roles de otros profesionales. Por ejemplo, la maestra itinerante señaló que frente a la ausencia de un asistente social también se debe intervenir a nivel de los vínculos familiares por la propia situación de dependencia física que presentan estos niños.

Otras docentes también refirieron a este respecto. Por ejemplo la docente de prescolares planteó que las maestras de la escuela son “maestras-psicólogas”.

“Tú lo que hacés es trabajar con ese niño. Nosotros no nos consideramos...es decir, tenemos una clase durante el año si, pero lo puede hacer cualquiera, somos maestras-psicólogos porque ellos nos reconocen a todos, usan la referencia de todos. Tenemos una clase

asignada, sí, esa clase es nuestra responsabilidad, nuestro trabajo, nuestro amor, todo, pero nosotros, si tenemos que corregir algún niño o atenderlo o lo que sea no miramos (...)" (Pr).

En el comentario parece quedar representada al menos en este aspecto algo de la "cultura escolar" de la escuela. Si bien el docente tiene una clase asignada, potencialmente, puede "atender" a todos los alumnos de la escuela lo cual no refiere necesariamente a los aspectos curriculares sino más bien a las diferentes necesidades que pueden presentar estos niños a lo largo de la jornada escolar.

"Es el maestro que es capaz de afrontar su profesionalidad dando una clase ¿sí? pero también es esa persona que está pendiente del niño si hay que cambiarlo, si hay que asistirlo, si hay que animarlo, bueno, si hay que ponerle límites también -que puede ser una parte difícil- porque el niño no es difícil de querer, de cuidar, de trabajar con él, la parte más difícil es cuando tenemos que decir: "¡no!" y vemos a la persona que tenemos enfrente" (P4).

Aquí, la docente plantea la complejidad del "perfil del maestro" en este ámbito dado que en su ejercicio profesional debe incorporar otras funciones y habilidades tales como cuidados higiénicos o bien "asistir" y "alentar" en forma personalizada contemplando las singularidades de cada chico.

Otro aspecto asociado a la autopercepción del rol docente se vincula a la relación con la familia de los alumnos.

La relación del docente con la familia y las expectativas recíprocas que se ponen en juego aparece como un aspecto relevante para las maestras.

Si bien el tipo de relación puede variar en función de las diferentes situaciones que presentan los alumnos se destacó el papel del docente como orientador y apoyo familiar.

Por ejemplo, en la clase de niños “multimpedidos”, la docente planteó que el tipo de trabajo que realiza es dependiente de la colaboración de la familia.

“El tema es que también esto se puede implementar con ayuda de la familia y muchas veces los niños se quedan con señoras que los cuidan o con las abuelas y las abuelas no entienden, no quieren o no pueden entonces como que no hay ese vínculo total” (Mu).

En este caso observamos cómo el trabajo pedagógico supone para la docente poder sugerir u orientar a la familia para realizar algunos ajustes en su organización. En este sentido la docente comentaba que suele ser bastante frecuente que el niño esté al cuidado de otras personas diferentes de los padres como por ejemplo abuelos, hermanos o bien empleadas. Esto resulta, en algún sentido, problemático para dar continuidad al trabajo con estos niños, planteándose que muchas veces los cuidadores o las personas que pasan más tiempo con el niño en la casa no están en las mejores condiciones para ayudarlo.

Dentro de este espectro de funciones asociadas a la relación con la familia las maestras señalaron el “ayudar a que los padres conozcan la realidad de sus hijos” (1). Esto, se planteó, principalmente, en las situaciones de los ingresos aunque también puede darse con los alumnos que llevan varios años en la institución. En este sentido, una docente de

las clases de los alumnos más grandes hizo referencia a las dificultades de algún padre para “aceptar” la discapacidad de su hijo.

Por otra parte, también se señaló la responsabilidad de maestro en “acercar” y “sostener” la participación de la familia.

“Sí, se trabaja junto con la familia siempre. Se llama a la familia para que se acerquen a la escuela” (P1).

“El eje no está sólo en el docente, debe estar de repente en el niño pero el niño pone su contexto, pone su familia, el tema es que a veces la familia no entiende o nosotros no nos explicamos que también puede ser ¿no? Hay que tender esos puentes y no una vez, muchas veces no son puentes largos sino que son puentes cortos porque cuanto más grandes y más largos, más débiles son (...)” (P4).

En este último comentario la docente resalta la importancia de la continuidad en el intercambio con la familia, aunque en ambos segmentos se dejan entrever las dificultades para lograr esta participación.

Todas las docentes plantearon algún tipo de tarea domiciliaria que implica la colaboración de la familia en la casa. Una de las maestras comentó la inclusión de la XO en este tipo de tarea aunque, al parecer, con poco éxito.

“Eso lo filmo yo (en la XO) y después los padres lo ven pero en la casa que ellos sigan las pautas de la escuela, no, no lo logro” (P4).

Las maestras coincidieron en que el docente debe ayudar a los padres a “aceptar la discapacidad” de su hijo. En este sentido mencionaron que es necesario “mostrar” otra perspectiva a la familia sobre los logros que

pueden alcanzar estos niños ya que con el correr del tiempo las expectativas de los padres suelen decaer.

“(...) creo que el maestro, en ese caso, tiene que ir mostrando a los padres los avances de ese niño porque ellos tienen que acercarse, estar muy atentos a los logros y no pensar en logros que tengan que ver con... (...)” (P4).

“(...) hacer ver al papá que el niño trabaja, que el niño está feliz, que tiene ganas, que más allá de la adversidad, el maestro también pone optimismo, pone...a ver...una visión positiva, nada derrotista (...)” (P4).

En los ejemplos aparece por un lado el trabajo del maestro en relación con el ajuste de las expectativas de los padres y, en el último caso, aparecen marcados los aspectos actitudinales del docente.

“En realidad, te digo, que mucha gente que viene acá dice: “¡Ay, cómo pueden ustedes enseñar acá!” Este:, nosotros somos especiales también (se ríe) estamos siempre contentas, nuestros problemas quedan de la puerta para afuera y acá hacemos todo lo que podemos por ellos y es la forma creo que podemos lograr cosas lindas para ellos” (P6).

Aquí la maestra introduce la perspectiva externa en relación a cómo es vista su tarea por otros. En coincidencia con lo planteado por otras docentes remarca aspectos actitudinales y se identifica con la población con la que trabaja “nosotros también somos especiales”.

Por último, todas las maestras señalaron la importancia de la mediación docente en los aprendizajes de estos niños. En este sentido, como ya vimos todas destacaron que se debe realizar un trabajo individualizado donde el maestro tiene un papel muy activo.

4.5. Conclusiones del capítulo

En relación con las concepciones sobre parálisis cerebral presentes en las docentes consultadas a través del cuestionario, todas destacaron las características orgánicas o biológicas de la PC. Dentro de los matices a este tipo de respuesta se agregaron en algún caso factores externos al alumno como ser los apoyos que necesitan.

Con respecto a la descripción de la relación con los aprendizajes que realizan las docentes, diferenciamos entre las respuestas dirigidas a la caracterización del aprendizaje, de las orientadas a los factores que lo influyen.

En relación con el origen y atribución de las dificultades, las docentes identificaron con mayor frecuencia dificultades centradas en el alumno y en su entorno social inmediato antes que en la relación del déficit con la cultura.

Por otra parte, el diagnóstico de parálisis cerebral apareció representado como un determinante relevante en la planificación curricular y en el abordaje educativo en general. En este sentido, las docentes parten de ciertos lineamientos comunes sobre cómo aprende el niño con parálisis cerebral y de cómo debe ser abordado educativamente.

La composición de los grupos de clase y la distribución de los alumnos parecen responder a criterios individuales como ser: edad, compromiso motriz, potencial e intereses, principalmente. Con esto se busca asegurar

un grado de homogeneidad en los grupos de clase en función de estos criterios.

El tipo de objetivos privilegiados en el contexto de la escuela responde a la rehabilitación física y habilidades básicas para la vida cotidiana, así como aquellos centrados en la socialización para una integración social futura de los alumnos. En este sentido las docentes afirmaron la distancia curricular entre la escuela especial y la escuela “común”. A pesar de seguir un criterio de normalización, partiendo de un programa común para Primaria, se verifica que los planes individuales que se desarrollan en la escuela no contribuyen en dirección de una integración escolar futura para aquellos niños que quedan en la escuela.

Las docentes perciben su rol como “clínico” “psicopedagógico” y “socio-pedagógico” y plantearon el trabajo del maestro en estrecha relación con la tarea de otros profesionales. También destacaron su función de orientación la familia así como de asistencia y apoyo al alumno.

CAPÍTULO 4.

DESCRIPCION Y ANALISIS DE LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DESCRIPTAS POR LAS DOCENTES

En este capítulo presentamos las estrategias educativas descritas por las docentes de la escuela. En el análisis discriminamos una dimensión relativa a la organización y planificación curricular y otra que refiere a la interacción y al trabajo en el aula.

1. Organización y planificación curricular

Aquí se incluye el análisis del tipo de planificación, las adaptaciones educativas realizadas por las docentes, los de recursos tecnológicos empleados y la evaluación.

1.1. Tipo de planificación

El tipo de planificación varía entre las docentes entrevistadas, mientras las maestras de las clases de Multiimpedidos y Primaria 1 (en varios alumnos) dijeron realizar Planes Educativos Individuales (P.E.I), el resto de las docentes comentó realizar una planificación común para toda la clase con “adaptaciones curriculares individuales” en base al programa de educación común.

Por ejemplo las docentes de las clases de Multimpedidos y Primaria 1 describen de esta forma su planificación;

“(…) **son planes individuales**. Cada niño tiene un mapeo hecho por su familia, cada alumno tiene sus objetivos propios acordado con la familia y con el “equipo” (...) Lo que tienen estos niños son **tratamientos psicoescolares**, yo me comunico con la fonoaudióloga, la psicomotricista o la fisioterapeuta (...)” (Mu).

“El tema es que yo con la mayoría trabajo con **planes individuales**, junto con los padres, se hacen **determinados objetivos como para trabajar con ese niño** durante el año (...)” (P1).

En el primer comentario, la maestra define este tipo de atención escolar como “tratamientos psicoescolares” en el caso de los alumnos multimpedidos se trabaja principalmente en el desarrollo de habilidades básicas referidas a la alimentación, el control de esfínteres, la comunicación e interacción social. Asimismo, como queda claro en el

ejemplo es necesaria la implicación de otros técnicos relacionados al campo de la salud.

Con respecto a los objetivos educativos, si bien las docentes consultadas a través de las entrevistas (6) plantearon objetivos grupales, en la mayoría de los casos (5) queda explícita una priorización de los objetivos individuales.

A continuación veremos las adaptaciones educativas que realizan las docentes.

1.2. Adaptaciones educativas y de accesibilidad

Como ya comentamos, todas las docentes consultadas a través del cuestionario (7) respondieron afirmativamente acerca de la realización de adaptaciones (de materiales y contenidos escolares) específicas para trabajar con alumnos con PC.

Asimismo, todas las docentes entrevistadas (6) comentaron realizar adaptaciones especiales de acuerdo a las “necesidades educativas” de cada alumno.

Tabla 7. Adaptaciones de accesibilidad

	Mobiliario y Utensilios	Materiales didácticos	Comunicación
Cuestionario	2(Pr3c, Pr4c)	4(Pr3c, Pr4c, P1c, P4c)	2 (Pr4c, P1c)

Dentro de las adaptaciones de accesibilidad las docentes destacaron las que refieren a los materiales escolares y la comunicación. En último lugar, solamente en el cuestionario, las docentes de los más pequeños (Prescolares) señalaron las adaptaciones en el mobiliario escolar y utensilios para la alimentación.

a. Mobiliario y Utensilios

Aquí fueron las docentes de los prescolares (Prescolar Nivel 3 y 4) quienes plantearon adaptaciones tanto en el mobiliario escolar como en los utensilios para la alimentación.

Las maestras comentaron sobre la necesidad del empleo de bastones o sillas de ruedas, así como otro tipo de ortopedias o accesorios.

Una de las docentes destacó la importancia del uso de la silla de ruedas en relación con la comunicación, el desplazamiento y el dominio del espacio físico por parte de los alumnos así como en la autoestima y, por consiguiente, en las posibilidades de aprendizaje.

“(A partir de la) adaptación de la altura de la silla de ruedas, el niño comenzó a hablar y a desplazarse con más seguridad e independencia. Conquistó el espacio” (Pr4c).

Como vemos la docente asocia el uso de la silla de ruedas con otros aspectos afectivos y actitudinales del niño.

La otra docente de Prescolares refirió a la importancia de estas adaptaciones para mejorar la postura en clase y también la sialorrea (retención de la saliva en la boca) lo que suele entorpecer y desconcentrar tanto al niño como a la maestra durante la clase.

b. Materiales didácticos

Casi todas las docentes consultadas a través del cuestionario (5) comentaron sobre las adaptaciones que realizan de los materiales didácticos para trabajar diferentes contenidos escolares.

Por ejemplo tanto para actividades recreativas como curriculares se planteó la importancia del contraste de las figuras en relación con el fondo donde se presentan ya que estos niños suelen tener dificultades de visión para enfocar, principalmente.

“Es muy importante la captación que tienen de figuras concretas, por eso nosotros cuando le presentamos una figura tiene que ser bien limpia, con buen contraste ¿viste? Oscuro sobre claros, claro sobre oscuros aunque no conocen mucho todos los colores, los marea” (Pr5)

“(…) Igual pasa con el tema de las figuras fondo cuando trabajamos para adaptar las fotos siempre tenemos que poner un color solo de fondo, siempre tenemos un contraste (…)” (P1).

En el último comentario se refiere tanto al empleo de fotos para la realización de los cuadernos donde se trabajan los atributos de diferentes objetos y se realizan comparaciones entre ellos.

Este tipo de adaptaciones en los materiales también aparece asociado a captar la atención.

“Y tenemos que ver que haya un fondo, no mucha cosa de muchos colores sino cosas nítidas, algo que realmente le llame la atención, esto es muy importante, es muy importante” (P6).

“Trabajo mucho (.) con distintos tipos de materiales, trabajo todo lo que son funciones básicas, para el tema del lenguaje, para el tema de lo perceptivo, para el tema de la psicomotricidad, voy trabajado después y ya paso a la hoja, paso después en el caso que haya que pasar al cuaderno, adaptando distintas propuesta y voy atravesando el tema de la atención y de la concertación que es bastante complejo en esto chiquilines” (It).

Este tipo de adaptaciones contemplan los problemas perceptivos y de atención que presentan muchos de los niños de la escuela. Vemos que aparece mencionado, sobre todo, en relación con el trabajo con los más pequeños.

En este sentido las docentes realizan adaptaciones de los materiales didácticos para trabajar en el área de la lectura. Aquí mencionaron adaptaciones de libros, el uso de cuaderolas (en vez de cuadernos) y también de fotocopias, señalando que necesitan “resaltar en negro” los bordes de letras e imágenes. También aludieron al tamaño y la “buena definición” de las imágenes y las letras en los textos.

“Para leerles, yo traigo cuentos que sean de repente con figuras grandes...” (P1).

Igualmente se explica el trabajo de selección y adaptación de los textos.

“Nos valemos de los libros impresos pero también los hacemos acá con sellos ¿viste? (...) fotocopias de distintos libros adaptándose también algunos libros que puedan ser libros cortitos con hojas donde haya un solo dibujo, con letra mayúscula (...)” (Pr5).

El empleo de sellos permite al niño “rellenar” las figuras en función de distintas consignas que pueden estar asociadas a tareas de comprensión lectora o de matemáticas, por ejemplo, en relación con las cantidades.

Por otra parte, también comentaron el uso de algunas adaptaciones para la XO como teclados expandidos y flexibles, o bien, pulsadores para aquellos niños que presentan más dificultades motrices.

Como veremos más adelante, en el caso de la XO pero también con computadoras comunes, algunas docentes comentaron sobre el empleo de actividades o programas especiales para trabajar en lectura y escritura con niños con PC.

También se utilizan contornos de figuras que las maestras realizan en papel adhesivo de forma tal que el niño pueda pintar y realizar dibujos. Además usan regletas para trabajar en matemáticas, aún con los niños más grandes.

c. Comunicación

Con respecto a la comunicación las adaptaciones más frecuentes en este tipo de niños son los sistemas alternativos y aumentativos (SAAC). Estos se emplean, principalmente, con los niños que no tienen lenguaje oral o que plantean dificultades en el habla pero que tienen una buena comprensión.

En el caso de alguna de las maestras de Prescolar (Pr4c) comentó sobre el uso de “diccionarios gestuales”. Estos refieren a la identificación de cualquier movimiento voluntario, de la mirada, o bien, de la sonrisa para comunicarse.

1.2.2. Adaptaciones curriculares y pedagógicas

Tabla 8. Adaptaciones curriculares y pedagógicas

	Contenidos	Didáctico- metodológicas
Cuestionario	2(P2c, It)	4 (Pr3c, Pr4c, P1c, It)
Entrevista	4 (P1, P4, P6, It)	5 (Pr5, P1, P4, P6, It)

Dentro de las adaptaciones curriculares y pedagógicas se destacan las que refieren a la metodología de trabajo. En este sentido las docentes comentaron la importancia una modalidad de abordaje individualizado y la adaptación de los contenidos educativos.

a. Contenidos

Como ya comentamos en referencia al tipo de planificación que realizan las docentes de la escuela, la mayoría de las docentes tanto en el cuestionario como en las entrevistas comentó realizar “adaptaciones

curriculares individuales” en base al programa de Educación Primaria.

Estas se diferencian de los “programas educativos individuales”.

En este sentido, se plantearon adaptaciones muy significativas con respecto a los contenidos escolares. Por ejemplo algunas docentes señalaron que realizan adaptaciones en “todas las áreas”, o bien, mencionaron que, por lo general, se debe retomar el programa escolar de niveles anteriores.

El siguiente es un comentario de una docente a este respecto;

“(…) trato siempre que mis primarias se correlacionen con los grados en común, trato, o sea que hago un estudio del programa, me siento, proyecto, modelo ¿no? voy para adelante y para atrás a ver en qué recorrido del programa me puedo meter para tomar algunos contenidos de ese grado y sino, bueno, ver otros...quizás para algunas áreas no pero para otras áreas si (…)” (P4).

En el ejemplo la docente plantea la “correlación” con los grados de común y además la selección de contenidos de algunas áreas.

En el caso de la maestra itinerante explicó cómo se realizan estas adaptaciones en la situación de integración escolar.

“Lo que nosotros hacemos es esto, yo me siento con el programa, revisamos el programa, decimos cuáles son las prioridades, esa es un primera adaptación, teniendo en cuenta también los informes, esa es un adaptación básica: cuáles son la prioridades, cuáles vas a trabajar tú, cuáles vas a adaptar tú, y cuáles voy a trabajar yo y voy a evaluar yo” (It).

Las adaptaciones se realizan en forma conjunta con la docente de la escuela integradora, aunque también se plantea una distribución del

trabajo en este sentido. Al parecer éstas implican, entre otros, realizar “priorizaciones” en base a “los informes” que tiene el niño.

b. Didáctico-metodológicas

Por otra parte, las docentes también subrayaron la necesidad de adecuar la metodología del trabajo en aula en función de las características de cada alumno. Además, como veremos más adelante, todas las docentes coinciden en plantear la necesidad de implementar una modalidad de trabajo individualizado o “personalizado” con los alumnos.

En términos generales, se destacaron aspectos relativos con las condiciones de trabajo en el aula como por ejemplo “evitar los distractores” y la forma de presentar los materiales.

En este sentido varias maestras señalaron las adecuaciones metodológicas en función de los problemas específicos asociados a la atención y a la percepción.

“(…) muchas veces vas a ver que en nuestras clases no hay un montón de carteles adelante porque no podemos, tenemos que tener pocos y taparlos, lo que vamos a trabajar en el momento y taparlos (a los otros) para que al niño no se le vayan los ojitos para otro lado porque muchas veces, es otra de las características, **es la perseveración, se quedan adheridos a una cosa, a una actividad (…)**” (Pr5).

“(…) **las actividades tienen que ser breves, con pocas cosas, con lo esencial**, no distractores porque **si les das mucho material ya se distraen y ya se pierden**. Lo que te dije, actividades breves, **muy motivadas, motivadoras** y que **si ellos lo tienen que repetir lo repiten pero también si uno ve que se va quedando, se va quedando hay que cambiar**” (P6).

“¿Ves? Esto es lo que yo te digo **de ir achicando el espacio y ubicando lo que es la hoja en el cuaderno**, por eso es que hacemos un collage sobre los bordes, **en la frontera de la hoja para que puedan distinguir el interior y el exterior**” (Pr5).

En el cuestionario las maestras también comentaron sobre la realización de adaptaciones en este sentido como por ejemplo; “(la) proximidad, alejamiento y altura con que se presentan los materiales”, o bien; “(el) uso de material concreto, tangible para luego pasar a lo figurativo” lo cual se asocia a las características del pensamiento en estos niños que ya vimos era descrito por las docentes como “concreto”.

Por otra parte, alguna docente planteó aspectos metodológicos relativos al trabajo con el grupo de clase.

“(…) si voy a tratar un tema, como que lo hago ya de forma inconsciente, sé que tengo que abordarlo en una secuencia didáctica, tengo que hacer muchas aproximaciones para el comienzo, ir bien despacito, con pasos bien cortitos, entonces, para el niño por ahí no va a ser tanta la diferencia entre un niño y otro” (P4).

En este ejemplo la docente insiste en la importancia de ordenar y distribuir en el tiempo y en forma paulatina los temas a trabajar para poder contemplar las diferencias entre los alumnos.

Las maestras de los niños más pequeños (Prescolares y Primaria 1) aludieron a las adecuaciones metodológicas relativas a la adquisición de la lectura y la escritura.

“Nosotros construimos el texto muchas veces sí, sí. Eso se llama “la adaptación curricular”, estas son las adaptaciones de un libro (...) son adaptaciones que hacemos porque no podemos valernos de lo que

nos brinda el mercado porque ellos no lo ven o no lo pueden interpretar” (Pr).

En relación con la adquisición de la lectura, varias docentes refirieron al trabajo a partir de una lectura iconográfica. En el caso de los alumnos más grandes también se planteó este tipo de lectura pero como única alternativa.

“(…) tengo que hacer ahondamiento de las imágenes, trabajo el tema de la secuencia. Hago un paneo de las imágenes del cuento después las voy separando como para ir las pasando después” (Pr5).

En el ejemplo anterior la docente refiere al trabajo con un cuento y su traducción en una secuencia de imágenes. Este tipo de tarea se planteó como parte destacada en el abordaje de las maestras de los más pequeños. Con ellos se trabaja en el ejercicio del barrido lector (de izquierda a derecha) y en la percepción temporal a través de la secuencia lectora (qué está antes y después, las relaciones causales, etc. que dan sentido a la historia). Varias docentes insistieron en la desorganización que presentan estos niños en relación con el pensamiento y también en su forma de expresarse. De allí que planteen la importancia de “estructurar el pensamiento” a partir del trabajo de lectura.

Con respecto al trabajo en la adquisición, alguna docente respondía a través del cuestionario que utilizaban todas las técnicas o métodos y las adaptaban según cada niño.

“Todos los niños son distintos, convengamos que no para todos tiene el mismo nivel de complejidad la adquisición, vos tenés que trabajar con

cada caso en particular, yo parto de lo analítico sintético con todas las pautas y de repente en algún caso tengo que utilizar técnicas de otro método” (It).

Aquí la docente hace alusión a la diversidad del alumnado en relación con las posibilidades de adquisición de la lectura y la escritura y también al uso de diferentes métodos para su enseñanza. Sin embargo todas las docentes destacaron que el método analítico sintético sería el más conveniente para trabajar con esta población. En este sentido destacaron como ventajas del mismo que es “más estructurado” que otros y el que se adecua mejor a las dificultades cognitivas que suelen asociarse a la PC ya que señalan que estos niños necesitan de esa sistematicidad y orden para la adquisición de la lectura y la escritura.

No obstante, entendemos que en términos generales queda planteado en el discurso docente un panorama relativamente ecléctico en relación al horizonte de las metodologías a emplear o empleadas a este respecto.

Por otra parte, la maestra itinerante comentaba que este método es el que más dominan las docentes ya que es el que les enseñan durante su formación.

Otra docente comentó sobre la posibilidad de implementar con estos niños la lectura a través de la mediación de otro “lectura por un tercero”, priorizándose familiarizar al niño con los textos escritos a partir de la oralidad.

Por otra parte, algo interesante a agregar con respecto a las adaptaciones que realizan las docentes en general es que las maestras encargadas del espacio de canto también realizan adaptaciones de las canciones.

1.3. Recursos tecnológicos empleados

De acuerdo con lo informado diferenciamos dos tipos de recursos tecnológicos empleados por las docentes: de baja tecnología y de alta tecnología.

En términos generales las docentes emplean principalmente recursos de baja tecnología (comunicadores, tarjetas con texturas, dibujos o diferentes imágenes, letras de madera, regletas, etc.) los cuales se usan con fines lúdicos, de comunicación y también para trabajar algunos contenidos escolares (matemáticas y lengua).

Uno de los recursos más comúnmente empleados no sólo en clase sino también en el hogar es un sistema alternativo de comunicación basado en pictogramas (SCP) que requiere un soporte físico (tablero o libro).

“Nosotros trabajamos con el comunicador alternativo, con pictogramas, con fotos como para tener una conversación (...)” (P1).

“(...) los comunicadores que se arman de acuerdo a las necesidades del niño. Hay un “picture communication” que es universal, internacional digamos entonces tenés dibujitos clarísimos de cada cosa y con eso podes llegar a armar un comunicador a través de transparencias. Las colocamos por categorías, por ejemplo, las que se necesitan para las comidas, para salir a pasear –ir al parque, al shopping, al supermercado, para ir a la escuela, al fonoaudiólogo- tenemos, para cada uno una lámina. Tenemos no, generalmente, lo trae el niño y la fonoaudióloga

trabaja con él y nosotros lo aplicamos en clase cuando lo necesitamos” (Pr5).

El comunicador es individual y el fonoaudiólogo (de la escuela o del centro de rehabilitación) es el encargado de confeccionarlo y familiarizar al niño con los pictogramas.

En el caso de los alumnos “multimpedidos” se usa un sistema de calendario a través de objetos. Según nos informó la docente, este tipo de recurso también se usa para trabajar con niños sin lenguaje oral pero en este caso con dificultades en la comprensión. En estas situaciones el calendario a través de objetos es un instrumento que se emplea para organizar y planificar la secuencia de acciones para realizar una actividad como por ejemplo ir al baño o alimentarse.

Por último, dentro de los recursos de baja tecnología, también se halla el mobiliario y los utensilios para la alimentación, el desplazamiento y la sedestación que ya comentamos anteriormente. Con los más pequeños se utilizan los antideslizantes (cintas con velcro) que se ajustan a la cintura o el tronco para evitar que el niño se caiga del asiento por las dificultades en el tono muscular (hípo o hipertónicos). Algunas mesas se adaptan para que se pueda ubicar el comunicador.

Con menor frecuencia se representa el uso de recursos de alta tecnología como por ejemplo dispositivos electrónicos y programas de computadora con fines lúdicos o pedagógicos. No obstante, algunas docentes

comentaron sobre el uso del tablero de comunicación a través de la computadora (Plaphoons), actividades del entorno Sugar de la XO y otro tipo de programas para trabajar la comunicación y la lectura.

De las actividades de la XO mencionaron: Navegar (para buscar información y juegos on line); Escribir (para trabajar la lectura y la escritura); Grabar (para realizar tareas domiciliarias y trabajar contenidos de Ciencias Naturales); Hablar con Sara (para el reconocimiento de los grafemas) y; Memorizar. Vale aclarar que al momento de las entrevistas hacía aproximadamente un año que se habían entregado las computadoras del Plan Ceibal y solo dos maestras de la escuela habían recibido formación para usarlas. Una de las docentes que recibió esta formación comentó sobre el empleo de una interface (WINE) que le permite utilizar otros programas diseñados para niños con discapacidad motriz denominados “rampas virtuales”. Algunas de estas “rampas” se utilizan para la comunicación (comunicadores virtuales) y también para la lectura y la escritura, principalmente (Libros interactivos y plafones de lectura a los que se pueden editar las imágenes, el texto y el sonido).

Al momento de aplicar el cuestionario, las docentes ya estaban más familiarizadas con la XO y también con las adaptaciones realizadas por el Plan Ceibal por esta razón alguna de ellas comentó sobre el uso del Teclado Virtual que tiene un sistema de barrido que permite escribir con un pulsador. En este sentido las XO también incluyen otros programas

desarrollados especialmente para motrices como Escribir Especial que además del sistema de barrido del teclado incluye el de las funciones del procesador de texto; la configuración de accesibilidad de la pantalla (contraste y teclas) y Lupa. En esto es importante señalar que los pilotos de prueba de estos programas se realizaron con las docentes de esta escuela.

Otra docente comentó sobre una vincha que funciona como un “mouse de cabeza” para interactuar con la computadora. Este programa, diseñado por la Fundación Teletón para una alumna cuadripléjica, le permite comunicarse y también escribir a través del único movimiento voluntario que posee¹⁹.

En algún caso veíamos que el procesador de texto se lo consideraba como sustituto del lápiz y el papel. Sin embargo en la mayoría de los casos parece emplearse tanto la XO como otro tipo de soporte informático para el entrenamiento en habilidades específicas y no integrando unidades didácticas o proyectos de trabajo de la clase.

Por otra parte, observamos que la modalidad individualizada de trabajo, también con la XO, se concentra en atender necesidades particulares y con programas que permiten trabajar sobre habilidades específicas. Lo que de alguna manera queda más desdibujado es en qué medida esta tecnología se emplea para facilitar a los alumnos el acceso al currículo.

¹⁹ Este programa es de licencia libre y el hMouse puede confeccionarse para interactuar con la XO.

1.4. Evaluación

En este apartado nos proponemos responder qué, cómo, cuándo y para qué evalúan las docentes. Para ello tendremos en cuenta las menciones de las maestras en las entrevistas en relación con este aspecto de su práctica y también los materiales facilitados por las propias docentes.

¿Qué evalúan?

Podemos diferenciar tres dimensiones en la evaluación que realizan las docentes de la escuela: el niño, su contexto socio-familiar y la escuela. No obstante, la mayoría de ellas destacaron aspectos relacionados con la evaluación.

a. La evaluación del alumno

A continuación describimos los diferentes aspectos que integran la evaluación del alumno. La mayoría de ellos corresponden a la evaluación diagnóstica que realizan las docentes a principio de año.

- La autonomía personal principalmente vinculada con la alimentación y el control de esfínteres. A este respecto las docentes destacaron el grado de dependencia de varios alumnos y la importancia de saber si el niño necesita asistencia para la alimentación o para ir al baño.
- La marcha y la motricidad es otro elemento relevante en la evaluación que realizan las docentes. Se evalúa si posee o no

marcha y si ésta es asistida por ejemplo utilizando andadores. Si usa silla de ruedas para los desplazamientos. Si necesita accesorios para mantener la postura sentado como por ejemplo collaretes, pechera, respaldo, silla con cuña, etc. También evalúan el grado de motricidad en miembros superiores para la manipulación de objetos y también determinar las posibilidades de realizar el ejercicio de la escritura manual o con teclado, etc.

- Dentro de los aspectos comunicativos y lingüísticos, las docentes destacaron la presencia o no de lenguaje oral y si hay intención de comunicar, aclarando si el niño se comunica a través de gestos, etc.
- Asimismo, en el caso de que el niño tenga lenguaje oral se evalúa la coherencia y pertinencia de su uso, si logran narrar vivencias, dar opiniones, etc.
- En relación con la lectura las docentes evalúan si logran interpretar imágenes, si diferencian signos lingüísticos así como el reconocimiento de formas discursivas y sus contextos de uso.
- Con respecto a la escritura observan si pueden establecer una relación entre fonema y grafema. También evalúan la producción de textos cortos. Aunque como ya comentamos la mayoría de los alumnos no han accedido a la escritura alfabética.

- También refirieron a la evaluación de aspectos cognitivos principalmente la memoria y la percepción. Por otra parte señalaron la importancia de observar si el niño reconoce su cuerpo y los objetos. Además evalúan la percepción espacial y temporal por ejemplo la discriminación entre arriba-abajo, delante-detrás, antes-después, etc.
- En relación con los aspectos socio-afectivos, las docentes evalúan el funcionamiento del niño en el contexto de clase y la socialización en general del niño. Por ejemplo si acepta los límites que plantea el maestro, si interactúa con sus pares, etc. También destacaron la valoración de la autoestima y la autopercepción del niño. En este sentido las maestras tienen reservado dentro de su protocolo de evaluación un apartado sobre “valores y actitudes”. Aquí plantean algunos indicadores como por ejemplo “la confianza en sí mismo”, “colaboración”, “iniciativa”, “responsabilidad sobre sus pertenencias”, etc.
- Por último, las maestras refirieron a la evaluación de desempeño en diferentes áreas curriculares. Por ejemplo en Matemática si logran el reconocimiento del número como cuantificador, “la recitación numérica”, la identificación de figuras geométricas, etc. En Ciencias Naturales evalúan si el niño es capaz de atender, describir y reflexionar a partir de ejercicios de observación donde

se busca establecer relaciones causales para comprender fenómenos naturales. En Ciencias Sociales se valora si el niño es capaz de establecer una secuencia de acontecimientos aunque estos suelen vincularse al entorno más inmediato del niño. Por ejemplo las planillas tienen como indicador en esta área “interpreta información del entorno ecológico” o bien “analiza causas y consecuencias de acontecimientos del entorno”.

Además de estos aspectos las docentes incluyeron un apartado sobre la evaluación del uso de la XO por parte del niño por ejemplo si sabe encender la computadora, si puede usar el teclado, el tipo de juegos que se emplean con el alumno. Por ejemplo se emplean diferentes actividades como “programas de entrenamiento” para trabajar la memoria (Actividad Memoria) o la comunicación (Actividad Hablar con Sara).

En el caso de los niños “multimpedidos” se realiza un “Mapeo del niño” a partir de las entrevistas con la familia donde se exploran los gustos, intereses, afectos, temores del alumno y también las expectativas de los padres en relación con la escuela y el niño. Quizá en el ámbito de la comunicación es donde se diferencia más el tipo de indicadores que se emplean para evaluar a estos niños. Por ejemplo se plantean, entre otros, indicadores del tipo si “diferencia entre personas familiares y extrañas”, “reconoce objetos familiares”, “reconoce imágenes de la familia, de sí mismo y de objetos”.

Por otra parte, las docentes plantearon diferencias en relación con la evaluación que se desarrolla en la educación común. En este sentido se destacó la importancia de la evaluación de los aspectos cognitivos y afectivos por sobre los curriculares en la educación de estos alumnos.

a. El contexto socio-familiar del alumno

En esta dimensión las docentes evalúan el apoyo de la familia teniendo en cuenta varios aspectos: la asistencia a los controles técnicos del niño y a las convocatorias de la escuela.

También observan la relación de los diferentes integrantes de la familia con el niño. Aquí toman nota de las afinidades, la sobreprotección o aprensión en relación con el niño así como la integración en actividades sociales u otro tipo de organizaciones diferentes de la escuela.

b. La evaluación de la escuela y la autoevaluación docente

Las docentes también evalúan a la escuela, la formación docente y en algún caso se planteó la importancia de la autoevaluación.

Algunos de los elementos que tienen en cuenta las docentes para realizar esta evaluación de la escuela son: la disponibilidad y adaptación del mobiliario escolar y de los materiales didácticos, la accesibilidad arquitectónica del edificio escolar y, el intercambio con otras organizaciones sociales, sanitarias y educativas.

Como parte de la evaluación del centro refirieron a contar con recursos técnicos en la escuela y a la importancia de la coordinación con otros profesionales para el cumplimiento de los objetivos educativos.

Además, las maestras refirieron a la formación docente ya sea para resaltar el valor de la especialización así como para aludir a la falta de formación del docente de educación “común” en relación con la integración educativa.

Por otra parte, alguna de las maestras refirió a la necesidad de incluir la auto-evaluación docente al momento de evaluar los conocimientos del alumno. Aquí se plantea la revisión concienzuda por parte del docente de los contenidos abordados durante el año y el grado de dedicación o profundidad dispensada a los mismos.



¿Cómo evalúan?

Las docentes comentaron que no se realizan pruebas objetivas y que se basan en la observación y registro a partir de “listas de control” o planillas con “indicadores de logro”.

Estas planillas son confeccionadas por las docentes y consisten en un cuadro de doble entrada. En un eje ordenan los indicadores y en el otro el nivel de logro alcanzado (logrado, parcialmente logrado, logrado con ayuda y no logrado). Este instrumento les permite evaluar los diferentes

aspectos que comentamos arriba (la autonomía personal, la motricidad y la movilidad, la comunicación y el lenguaje, las áreas curriculares, etc.).

En este sentido las maestras diferenciaron la evaluación dentro del contexto de educación especial de la educación “común”.

“Bueno, las evaluaciones acá, por lo general, no tienen que ver con esa evaluación conocida de corte...preguntas, ejercicios, aplicación de conocimientos, digo, así como...no” (P4).

En relación con el ejemplo queda claro que no se realizan pruebas de conocimiento. Es decir que no hay instancias establecidas para la evaluación como se plantean en “común”.

Por otra parte, las docentes refirieron a que Primaria les exige una evaluación de los alumnos tres veces al año. Para ello le brindan una planilla que las docentes completan en función del conocimiento que tienen del alumno pero la diferencian de la evaluación que realizan de los objetivos educativos que se proponen dentro de la planificación curricular.

De acuerdo a lo señalado por las maestras estas planillas que envía Primaria para la evaluación de los alumnos necesitan muchas adaptaciones para contemplar las características de estos alumnos. En este sentido refirieron a las dificultades para realizar una evaluación estandarizada debido a la heterogeneidad del alumnado de la escuela.

“El tema de las planillas las vamos adaptando, buscando, según lo que podemos evaluar. No podemos evaluar a todos los niños con una misma planilla porque tenemos que evaluarlos consigo mismos. La realidad es que no podemos poner una cantidad de cosas estandarizadas, como que se puedan cumplir porque tendríamos que hacer tantas explicaciones,

tantas explicaciones que sería inútil esa planilla (...) El que cuenta no sabe los números y la que sabe los números no sabe contar y no sabe ni lo que está haciendo siquiera, entonces como que son casos muy especiales. Yo para poder evaluar ese tipo de cosas, como para poder explicarlo, tengo un libro para hacer de cada uno porque son casos sumamente especiales” (P1).

“Desde el vamos tengo que aplicar algunas con algunos niños y otras con otros como para mi particularmente después desde Primaria sí, se exigen determinadas planillas pero como que ahora se está cambiando y hemos armado algunas propias, nuestras y tenemos que ver si nos aceptan también” (P6).

En ambos segmentos las docentes dejan claro que muchos ítemes que contienen estas planillas no pueden ser evaluados.

Por otra parte, refirieron a la evaluación de proceso y permanente. Es decir que la evaluación que proponen debe realizarse en comparación con el propio alumno y durante todo el año en diferentes situaciones escolares además del contexto de clase. Para ello emplean un cuaderno de observación donde van registrando el trabajo con cada alumno. Por ejemplo las docentes describen la actividad y si el niño pudo realizarla con ayudas, qué tipo de ayudas se emplearon, etc.

También señalaron que la evaluación no solo comprende el contexto de aula sino otros espacios de participación como el Coro, las actividades extracurriculares y con la familia, etc.

“La evaluación es un proceso, todo es un proceso, no lleva ni un mes, ni dos...no, todo es un proceso. De lo trabajado en el año y los logros que van teniendo. Esto lo logra, esto no, esto lo reconoce, esto no, las sílabas, las palabras... (P1)”

“Uno tiene que ir evaluando en diferentes contextos, se puede evaluar en un contexto aula, en un contexto familiar, evaluar lo que hace en clase de educación física, puedo evaluar en un contexto de un cumpleaños, puedo evaluar, por ejemplo, en un contexto de un diálogo. Yo puedo decir qué tanta tolerancia tienen uno del otro, lo que si debo hacer es registrar pero siempre que voy a poner a ese otro en ese contexto yo voy a tener que afinar ese contexto y voy a tener que registrar” (P4).

En el último ejemplo la maestra resalta el aspecto del tiempo y la posibilidad de ir tomando nota de los pequeños cambios ocurridos. En este sentido, como ya comentamos, las docentes emplean un gradiente para medir el nivel de los logros del niño en relación con los diferentes aspectos a evaluar. En relación con esto es interesante destacar que dentro de este gradiente aparece la categoría lo “logra con ayuda” la cual refiere a la presencia del docente en la actividad o tarea de clase.

Además, las docentes comentaron que las condiciones para realizar la evaluación dependen más del niño que de la voluntad de evaluar del docente. También plantearon varios aspectos a tener en cuenta en la evaluación como la pertinencia en la elección de los materiales que se emplean en función de las particularidades de cada niño así como la intervención docente relativa al “grado de ayuda” prestada para resolver una actividad.

“También de la forma en que yo les presento las cosas, yo de repente me demoro mucho tiempo en poder evaluar algo porque si yo voy y les impongo de determinada manera algo y el niño se me pone a llorar se terminó la evaluación ahí. Y con el tema también tengo que elegir muy bien el material para poder evaluar a los niños que no tienen lenguaje oral y que el movimiento para la elección de estos materiales es

prácticamente nulo, yo no estoy sintiendo la respuesta porque también se piensa si fuiste vos que estuviste diciendo o que realmente el niño pudo lograrlo. Al no existir tanto el movimiento como lo emocional las cosas se hacen como muy complicadas” (P1).

La docente refiere a las dificultades que halla en la evaluación de estos niños. Al parecer el papel protagónico del docente no facilita la discriminación de lo que el niño efectivamente puede hacer con la ayuda del otro.

“(…) mirá, las cosas que se les pide que hagan es tratando de que ellos más que nada...no es decirles que vamos a tener una prueba porque eso ya los predispone a que hagan mal la prueba, sino que lo hacemos en las tareas diarias ¿eh? Lo abordamos como una tarea del día, la tarea ¿viste? nada que ver con prueba, no (...) Es una evaluación constante, digamos” (P6).

En este caso la docente destaca los aspectos emocionales que parece generar la situación de prueba o evaluación en estos alumnos. Resulta interesante la interpretación de la maestra relacionando la actitud de los alumnos y las consecuencias en su rendimiento. Esto parece determinar que la “prueba” quede “camuflada” en las tareas diarias.



¿Cuándo y para qué evalúan?

Las docentes evalúan en diferentes momentos del año y con diferentes objetivos. En este sentido nosotros identificamos tres tipos de evaluación: a. evaluación diagnóstica; b. evaluación del plan de trabajo; c. evaluación final.

a. La evaluación diagnóstica

Se realiza a principio de año y se dirige, por un lado, a valorar el ingreso de nuevos alumnos y, por otro, a la redistribución de los ya matriculados.

En el caso de los ingresos la evaluación incluye la realización de entrevistas con los padres y el niño, y también se revisa la historia clínica y educativa a partir de los informes técnicos disponibles (médico, psicológico, pedagógico, etc.). En este sentido, vale recordar que la población de la escuela se define por la discapacidad motriz o “necesidades educativas motrices”.

La gran mayoría de su alumnado está integrado por niños con diagnóstico de “parálisis cerebral”, la cual se define más por su afectación motriz que por otras como la intelectual. Tal como se advierte en algunos de los comentarios de las docentes es precisamente la afectación motriz lo que determina su integración a esta escuela y no a la de intelectuales.

Esta evaluación diagnóstica integra los aspectos ya descritos en la primera parte de este tema.

b. La evaluación del Plan de trabajo

Como vimos las docentes se plantean una evaluación flexible y permanente. No obstante, de marzo a junio se realiza una primera

evaluación y su sentido es revisar las planificaciones curriculares donde por lo general se ajustan los objetivos educativos. Esto coincide con el tipo de planificación ya descrita (PEI y adaptaciones curriculares individuales) y el trazado de objetivos individuales.

La explicación que brindan las maestras en relación con la modificación de los objetivos se puede resumir en: no se conoce al niño porque recién ingresa, la fluctuación en el aprendizaje que presentan y, la discontinuidad con el trabajo de la escuela durante el período de las vacaciones.

c. La evaluación final

A fin de año las maestras elaboran un informe donde incluyen la evaluación general del funcionamiento del grupo de clase y de cada niño. Esto permite prever y planificar la conformación de grupos de clase y la distribución de alumnos para el siguiente año. Asimismo informa al próximo maestro acerca del alumno o del grupo en caso de que se mantengan.

Si bien estos informes escolares recogen aspectos relativos al funcionamiento grupal se centran básicamente en cada alumno. Por ejemplo se incluye la edad, los intereses y todos los aspectos que comentamos en la evaluación que realizan las maestras a partir de las planillas con los indicadores de logro en diferentes áreas así como de las observaciones recogidas en el cuaderno de registro del cual ya comentamos arriba.

2. Interacción y trabajo en aula

En este apartado analizamos las modalidades de organización del trabajo en aula y de interacción en clase.

2.1. Modalidades de trabajo en el aula

Si bien el abordaje educativo individualizado está presente en todas las maestras consultadas podemos observar algunos matices en los modos de orientar las instancias comunes de trabajo en clase. Por ejemplo, en algunos casos este tipo de tareas son planteadas por las docentes como instancias de socialización entre los niños y, en otras se proponen en base a la idea de su potencial para el trabajo de contenidos curriculares. Aunque, como veremos, todas las maestras plantearon limitaciones para desarrollar actividades grupales.

De acuerdo con lo explicitado por todas las docentes entrevistadas que tienen clases a su cargo, las tareas comunes en clase suelen estar centradas en el alumno y responden a las dificultades que presenta cada uno de ellos. No obstante, en algunos casos éstas pueden estar matizadas con propuestas de trabajo grupal.

Por lo general, la modalidad individual se concentra en las clases de Multimpedidos y Primaria 1. En cambio la modalidad grupal o mixta está mejor representada en el resto de las clases (Preescolares, Primaria 4 y

6), aquí se identifican tareas comunes que pueden implicar diferentes grados de interacción o colaboración entre ellos.

a. Modalidad individualizada

Como ya adelantamos, la modalidad individualizada se concentra en las clases de Multimpedidos y Primaria 1. En estas clases, se trabaja en base a planes individuales, priorizándose actividades orientadas a la rehabilitación del alumno en relación con las funciones básicas para la vida diaria como alimentarse, ir al baño, comunicarse, etc. No obstante, en algún caso (Primaria 1), se planteó la presencia de algunas actividades grupales, pensadas, básicamente, con fines recreativos o lúdicos y de socialización.

A continuación presentamos algunos ejemplos del predominio de esta modalidad de trabajo a través de lo que comentaron las maestras.

“(El trabajo en clase es) individual absoluto” (P1).

“Tiene que ser sí o sí un trabajo muy personalizado, reuniones, trabajar con lo que nosotros le llamamos el formateo que es desde primer año cuando son niños que están especialmente impedidos para poder trabajar (...) el niño no nos está transmitiendo” (Mu).

En este último comentario, la docente destaca esta modalidad como la única posible para atender la población con la que trabaja. Esto asociado, principalmente, a las características de multimpedimento que presentan algunos niños cuando recién ingresan y, en especial, con respecto a la

ausencia de lenguaje oral o, directamente, de alguna posibilidad de comunicación.

En este sentido alguna docente señaló la “apatía”, el “estar quietos”, “no hablar”, “estar sobreprotegidos”, no estar acostumbrados a tener “un vínculo social”, etc. como principales limitaciones para realizar un trabajo grupal.

Con respecto a la situación del trabajo con los más grandes, alguna de las docentes consultada (Primaria 6) justificó esta modalidad de trabajo en función de atender “los intereses personales” de los alumnos y al “desnivel” entre ellos.

b. Modalidad grupal y mixta

Esta modalidad quedó representada a través de los comentarios de las docentes de Preescolares 5 y Primaria 4, principalmente, aunque también se incluyen menciones realizadas por otras docentes.

Por lo general, las maestras refieren a una modalidad de trabajo en clase en base a una tarea común que incluye una “atención personalizada” por parte del maestro.

“En una situación de clase voy a trabajar en forma colectiva ¿no es cierto? Pero yo creo que pasa por un tema también de que podrá haber algún grupo que de repente tiene algún elemento, algún niño, digamos así, que pudiera ser muy dispar con respecto al resto ¿no?” (P4).

“Y es decir...yo, como te dije antes, doy la parte general, cultural, a nivel clase después en lo otro voy a la parte individual, trabajo con ellos de forma individual” (P6).

En algunas situaciones la atención parece centrarse en el trabajo individual intercalando con algunas actividades grupales en cambio en otras parecería darse a la inversa. No obstante parece mantenerse el criterio de que para poder trabajar grupalmente debe darse cierta homogeneidad en el grupo.

Por otra parte, en algún caso se planteó la conveniencia o ventajas y desventajas de ambas modalidades en relación con cada niño.

“(...) hay niños que tú entiendes u observas que aprenden mejor con grupos más pequeños o aprenden mejor en forma individual, personalizada (...)” (P4).

En el siguiente ejemplo queda planteada la integración del auxiliar dentro de la estrategia del docente en relación con el trabajo de clase.

“(...) si yo trabajo en forma individual, el auxiliar tiene que ir a trabajar en forma colectiva, ir acompañando para que yo pueda dedicar ese tiempo para este o aquel alumno, para que este alumno rinda y poder potenciar lo que no puede hacer con el par, por ejemplo, lo que no puede solo y lo va a hacer conmigo” (P4).

La participación del auxiliar se amplía en esta modalidad mixta de trabajo en clase al trabajo con el grupo. Además la docente resalta el papel de la mediación del maestro en el trabajo con estos alumnos.

Por su parte, la maestra itinerante destacó la importancia social de una modalidad de trabajo grupal o en “parejas” en la integración educativa.

2.2. Modalidades de interacción en clase

Asimismo, podemos identificar a partir del relato docente diferentes modalidades de interacción, destacándose la díada alumno-maestro, principalmente, o con el auxiliar, aunque en este último caso suele estar más restringida su participación a las actividades de alimentación, higiene o juego.

Asociada a la anterior descripción, sobre las modalidades de trabajo en aula, resulta que el tipo de interacción destacada en las actividades comunes es diádica entre maestro-alumno. En algún caso (Primaria 4), se diferenciaron entre las ventajas de la interacción que desarrollan entre los alumnos de aquella que puede ofrecer el adulto, en este caso el maestro, capaz de comandar la acción y dirigir la actividad. No obstante, también aparece representado en el discurso de la docente el peligro de reproducir en la interacción con el maestro el patrón de comunicación que el niño tiene en su casa.

Si bien se mencionaron actividades que implican a todos los alumnos de la clase (4) la colaboración que se propone entre los alumnos es baja.

El siguiente es un ejemplo de cómo una docente describe una actividad de lectura entre toda la clase.

“¡Ah sí! Es un trabajo con todo el grupo. Lo repetimos, lo repetimos, lo repetimos hasta que sale. Cada uno lo dice a su manera ¿verdad?” (P6).

En este caso la tarea común es “repetir” un poema y la docente la concibe como una actividad grupal aunque no parece implicar ningún tipo de colaboración entre los alumnos.

En este sentido alguna docente manifestó las limitaciones que presentan varios alumnos para establecer una relación colaborativa con los compañeros en las instancias de trabajo común.

“(…) se supone que sí que tienen que aprender con un par pero a veces se les dificulta porque tenemos un par de estáticos, un par poco interactivo, un par que tiene un niño, un amigo, un compañero y bueno la zona de desarrollo próximo sí, bárbaro y vamos arriba, es muy buena, este... pero en nuestros alumnos a veces está comprometido y no podemos hacer abusos de las participaciones porque es un niño que no se comunica verbalmente (...)” (P4).

Se plantea de esta forma cierta tensión entre lo esperable o deseable desde un punto de vista pedagógico de la interacción entre pares y las posibilidades de efectivizarla a partir de las características de los niños de la escuela.

En el comentario, se dejan planteadas las diferencias con la educación “común” en relación con las formas de concebir la metodología de trabajo en aula.

3. Conclusiones del capítulo

Las estrategias educativas descritas por las docentes de la escuela son en su mayoría individualizadas. De acuerdo con esto observamos que las maestras realizan planificaciones individuales como por ejemplo “planes educativos individuales” o “adaptaciones curriculares individuales”. Los primeros se definen como “tratamientos psico-educativos” y suelen asociarse al abordaje de alumno con “multimpedimento” donde se priorizan objetivos educativos centrados en la rehabilitación de las funciones básicas para la vida diaria. En el caso de las segundas se realizan en base al programa de Primaria pero los objetivos también son definidos en función de los intereses y posibilidades de cada alumno.

Acerca de las adaptaciones educativas las docentes destacaron las adaptaciones de materiales escolares y para la comunicación, principalmente. Asimismo, en relación con lo curricular podemos decir que las adaptaciones suelen ser bastante significativas ya que las docentes plantearon que hay muchos contenidos del programa de Primaria que no se pueden abordar o bien se trabajan en base a niveles anteriores. En cuanto a los aspectos metodológicos las maestras refirieron al cuidado de las condiciones de trabajo atendiendo a las dificultades de tipo cognitivo y motrices de los alumnos.

Además, las docentes comentaron que no se realizan pruebas objetivas y que se basan en la observación y registro a partir de “listas de control” o planillas con “indicadores de logro. La mayoría de ellos corresponden a la

evaluación diagnóstica que realizan las docentes al inicio de clases pero que mantienen a lo largo del año. Dentro de esta evaluación se priorizan los indicadores relativos al logro de habilidades cognitivas y motrices por sobre los referidos a contenidos escolares.

Las maestras diferenciaron la evaluación dentro del contexto de educación especial de la educación “común” y refirieron a las dificultades para realizar una evaluación estandarizada debido a la heterogeneidad del alumnado de la escuela.

Asimismo, adjetivaron el tipo de evaluación que realizan como permanente y procesual. Esto refiere a que se tiene en cuenta la conducta del alumno en diferentes contextos además de la clase y que debe evaluarse comparativamente en relación con el avance del propio sujeto.

Al mismo tiempo las docentes emplean recursos tecnológicos con fines lúdicos, de comunicación y también para trabajar algunos contenidos escolares (matemáticas y lengua). En este sentido se mencionó el uso de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación y también de dispositivos electrónicos y programas de computadora. Algunas docentes comentaron sobre el uso del tablero de comunicación a través de la computadora (Plaphoons), actividades del entorno Sugar de la XO y otro tipo de programas para trabajar la memoria, la comunicación y la lectura, principalmente.

Por otra parte, el abordaje educativo es individualizado aunque podemos observar algunos matices en los modos de orientar las instancias comunes de trabajo en clase. Acorde con esto se destacó la modalidad de interacción diádica alumno-maestro.

CAPÍTULO 5

ELEMENTOS PARA LA DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

En los capítulos anteriores presentamos los resultados del estudio realizado sobre las concepciones y estrategias educativas de las docentes que trabajan en la educación especial uruguaya con niños con parálisis cerebral. Aquí nos ocuparemos de retomar esos resultados para responder las preguntas que orientaron nuestro trabajo.

Estas fueron:

1. ¿Con qué modelos de interpretación de la discapacidad y de educación especial pueden relacionarse las concepciones y estrategias educativas de las docentes de la Escuela N° 200?
2. ¿Cómo conciben y contemplan las docentes, en términos pedagógicos y didácticos, la variabilidad de expresiones sintomáticas características de la parálisis cerebral?
3. Dada la dependencia que impone, en la mayoría de los casos, la parálisis cerebral; ¿cuál es el lugar asignado al otro en las estrategias pedagógicas desplegadas en el aula?

4. ¿Cómo conciben e instrumentan la mediación de recursos tecnológicos e informáticos pasibles de ser usados en la educación de niños con parálisis cerebral?

4. Perspectivas sobre discapacidad y educación especial en las concepciones y estrategias educativas de las docentes

Partimos del supuesto que las concepciones de educación especial presentan una estrecha relación con los modos de entender la discapacidad en una época y sociedad determinada (Gilda Aguilar, 2004: Alvarez-Uría, 1996; Barton, 1998).

Asimismo, el anclaje histórico institucional de la educación especial asociado a la medicina, en especial a la medicina moral (Lane, 1984), nos permitiría prever algunas derivaciones en las formas de concebir y atender a las personas con discapacidad. Lo cual se observaría en la prevalencia de una perspectiva clínica de la discapacidad centrada en el individuo y en el déficit (López, 2006, López Melero, 1998, Aguilar, 2004, Skliar, 1997).

A partir de los resultados de la investigación podemos concluir que aparece representada predominantemente una perspectiva individual de interpretación de la discapacidad asociado, principalmente, al modelo rehabilitador donde se conjugan perspectivas rehabilitadoras e integracionistas.

En este sentido algunos aspectos a destacar del análisis de las concepciones educativas de las maestras pueden resumirse de la siguiente manera:

- a.** Todas las docentes destacaron las características biológicas de la PC, centrándose en el déficit y los síntomas propios a su definición médica.
- b.** Todas subrayaron, en la descripción de la relación de estos niños con el aprendizaje, las dificultades específicas asociadas al diagnóstico médico.
- c.** Todas plantearon al diagnóstico médico y psicológico como determinantes en la planificación curricular.
- d.** La mayoría atribuyó un origen individual a las dificultades educativas centrándose en el alumno o bien en la familia.
- e.** Destacaron criterios individuales y homogéneos de distribución y conformación de los grupos de clase, siendo la edad y la severidad sintomática los más relevantes.
- f.** Los objetivos educativos priorizados por las maestras se centraron en la rehabilitación del déficit y en la socialización para una integración social futura.
- g.** La autopercepción del rol docente estuvo mayoritariamente asociada a una tarea “clínica” o “psico-educativa” y en la mayoría de

los casos también refirieron a la necesidad de intercambio con otros profesionales para orientar su trabajo.

Los resultados antes expuestos se pueden asociar principalmente a una perspectiva individual de la discapacidad donde el déficit determinaría el desarrollo del niño. Esto se vincula a una concepción segregadora de la educación donde los apoyos se deben dar dentro de aulas especiales y la responsabilidad recae en el maestro especialmente preparado para el trabajo con este tipo de alumnos (Chango y Colombo, 2002; San Martín y Fernández, 2010).

En este sentido veíamos la autopercepción docente en relación con un rol clínico o psicoeducativo y el peso específico de intervención u opinión de otros profesionales en la planificación curricular de las maestras, en especial, la importancia otorgada a la medicina y a la psicología en cuanto a poder clasificar y comprender las deficiencias, así como para orientar su trabajo.

Este tipo de concepción se puede contraponer a algunos supuestos de la perspectiva sociocultural sobre el desarrollo psicológico y el papel de la mediación social e instrumental en el mismo y en especial en el caso de los niños con discapacidad. En este sentido Vygotski señalaba que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da con independencia del órgano descartándose así una concepción en la cual la línea orgánica determine el desarrollo. Esto permite relativizar las

relaciones entre el daño cerebral y los trastornos funcionales que pueden llegar a presentar los niños con parálisis cerebral al tiempo que saca a la educación especial de una mirada esencialista y resignada al límite biológico, abriéndole un horizonte de posibilidades a partir del estudio de las formas de mediación instrumental, social y educativa que pueden ensayarse con estos niños.

Consideramos que estos resultados coinciden con lo planteado por varios autores (López Melero, 1997; Skliar, 2000) en relación con la continuidad de la educación especial con la medicina y la psicología antes que con la pedagogía. La propia división de la educación especial por centros se halla asociada a las perspectivas rehabilitadoras, influidas, como ya se planteó, por la medicina, principalmente, pero también por la psicología, sobre todo por la psicometría (Aguilar, 2004).

A partir del análisis de las estrategias educativas informadas por las docentes también inferimos una concepción individual de la discapacidad. Los resultados obtenidos en este sentido indicaron que:

- a.** La mayoría de las docentes realiza planificaciones curriculares individuales. Estas pueden ser programas educativos individuales (PEI) centrados en objetivos de rehabilitación o bien adaptaciones curriculares individuales en base al programa de educación común.
- b.** Predomina la modalidad personalizada de trabajo en el aula y la interacción diádica entre alumno y docente.

La mayoría de las docentes plantearon una concepción centrada en la rehabilitación de estos alumnos.

Como vemos la mayoría de las docentes plantearon el desarrollo de estrategias educativas congruentes con un modelo rehabilitador de la educación especial.

Asimismo, otra de las perspectivas educativas que se representó en las concepciones y estrategias educativas informadas por las docentes fue la integradora, que como veíamos puede asociarse a un modelo rehabilitador de entender la discapacidad y la educación especial.

La escuela, coherente con este tipo de perspectiva define su alumnado a partir de sus “necesidades educativas” a la que agrega “motrices” ya que la escuela está especializada en discapacidad motriz.

En este sentido la Directora comentaba que el objetivo de la escuela es la integración escolar de los alumnos pero esto no es viable en todas las circunstancias. Por esta razón la escuela estableció un tope de ingreso al centro (8 años) priorizando así el trabajo con los más pequeños quienes tendrían mayores posibilidades de integración escolar futura.

Esto ha derivado en que la escuela, actualmente, tenga más cantidad de clases destinadas a atender niños entre 2 y 5 años. En estas clases se trabaja en el marco de un programa de “estimulación temprana” con objetivos de rehabilitación, principalmente.

Dentro de esta perspectiva, veíamos que las docentes plantean como estrategia educativa las “adaptaciones curriculares individuales” las que suponen la adaptación de los objetivos y los contenidos curriculares del programa de Primaria.

Sin embargo observamos que en todos los casos éstas parecen ser muy significativas alejándose de la expectativa de “normalización” y de una integración escolar futura.

En este sentido las maestras dejaron clara la distancia con respecto a la educación “común”.

Por otra parte las docentes señalaron que en el caso de las integraciones educativas de los alumnos se deben tener en cuenta varios factores como la severidad de la PC, el apoyo familiar y la predisposición del centro escolar integrador. Estos factores interactúan de tal forma que ninguno de ellos por sí solo parece ser determinante en el éxito de la integración escolar del alumno.

Por ejemplo se señalaba que en algunos casos puede pesar demasiado la falta de apoyo familiar así como las resistencias de los docentes de “común” para la integración. En este sentido la maestra itinerante también comentaba sobre la importancia de transformar la formación del docente de “común” para viabilizar este tipo de prácticas.

La maestra itinerante es la encargada de coordinar y articular entre los diferentes actores (alumnos, familias y escuelas) para realizar la

integración escolar. Su trabajo implica el asesoramiento al maestro de la escuela “integradora”, colaborando en la definición de las “adaptaciones curriculares” y la orientación a la familia.

Sin embargo, observamos que tanto su concepción como sus estrategias educativas guardan estrecha relación con una perspectiva o modelo rehabilitador. Por ejemplo su estrategia de trabajo es individual con el niño aunque a veces puede alternarse con otra docente de la escuela la que se encarga de la “preparación” o el apoyo contra-turno. Además las adaptaciones siguen planteándose en términos individuales no contemplándose estrategias de intervención grupales con la clase.

Cabe recordar que la propia docente define su trabajo como clínico, manteniendo estrecha relación, como ya comentamos, con lo planteado por otras maestras de la escuela.

Como vemos, la perspectiva integradora que busca redefinir el campo de la educación especial en torno al concepto de “necesidades educativas especiales” parece guardar en la práctica una estrecha relación con las perspectivas deficitarias centradas en el modelo rehabilitador.

De acuerdo con algunos autores (López Melero, 1997; Skliar, 2000) este concepto puede interpretarse como un eufemismo de la discapacidad, entendida desde una perspectiva individual y clínica, manteniendo el origen de las dificultades en el aprendiz y dando como principal fuente explicativa al propio déficit.

No obstante, esta perspectiva se ubica en una posición intermedia entre la perspectiva segregadora y la perspectiva inclusiva (San Martín y Fernández, 2010, Aguilar, 2004).

Por último, observamos la subsistencia de una perspectiva más tradicional de la educación especial ya no como centro educativo de rehabilitación sino de “deposito”.

En este sentido a los resultados arriba reseñados agregamos que en algunos casos (niños “multimpedidos”) se plantearon aún menores expectativas en relación con una integración escolar y también social. Al respecto, una docente señalaba que el desarrollo de programas educativos individuales no se orientaría a la integración educativa, por lo que una vez finalizada la etapa escolar, que en algunos casos puede prolongarse hasta los 16 años, estos alumnos permanecen en la escuela participando de los talleres.

“(…) ¿Qué es lo que sucede con estos niños que van creciendo y llega un momento que la escuela ya no los va a poder contener? El estado tendría que crear instituciones donde estuvieran albergados con medio horario o con horario completo a esta población con profesionales instruidos, capacitados, para poder tener una vida digna. Porque también es eso, las personas que estén trabajando con ellos tienen que estar preparados, tiene que haber una especialización para poder asumir una responsabilidad de trabajar con ellos y de trabajar con la familia. Hay de todo, hay de todo” (Mu).

En este sentido quedaría planteado como una alternativa dentro de la escuela el proporcionar al niño una atención y cuidado con un horizonte de autonomía personal muy limitado o nulo.

En la pregunta que realiza la docente aparecen claramente representadas las alternativas para su atención educativa y el límite para una integración social actual y también futura de aquellos alumnos que quedan en la escuela.

Vale la pena comentar aquí que en 2010 se promulgó en nuestro país la Ley No 18.651 donde se contempla este tipo de situaciones, encargándole al Banco de Previsión Social la instrumentación de un Programa de Asistentes Personales para personas con Discapacidad Severa. Asimismo a fines de ese año se comienza el diseño del Sistema Nacional de Cuidados el cual tiene entre de sus objetivos dar respuesta a las necesidades de “protección social” de personas con discapacidad que están en situación de dependencia.

2. El abordaje educativo de las distintas expresiones sintomáticas de la PC

La parálisis cerebral se considera como un término paraguas que engloba un grupo de síndromes con alteraciones motoras no progresivas y a menudo cambiantes, caracterizándose por la diversidad y singularidad de la expresión sintomática.

En este sentido un aspecto que nos interesó investigar fue cómo las docentes concebían y resolvían didácticamente esta variabilidad sintomática en el trabajo de aula.

Recordamos que la parálisis cerebral puede presentar expresiones sintomáticas muy variadas siendo de los aspectos más característicos las dificultades perceptivas, motrices y en la comunicación (Puyuelo, 1986, Fierro y Martín, 1993). Aunque también suelen plantearse otros problemas o “trastornos” asociados a la misma como por ejemplo los cognitivos (cfr. Martín-Caro, 1993; Rosa, 1993).

Asimismo, referíamos a los diferentes grados de afectación y la importancia del apoyo familiar y una atención o estimulación temprana (Puyuelo, 1986, Martín-Caro, 1993; Rosa, 1993; Matínez, 1993).

En relación con los alumnos de la escuela veíamos a través de los comentarios de la Directora y las maestras que presentan diferentes situaciones en relación con: el desarrollo sensorio-motriz, los aspectos cognitivos, la comunicación y el lenguaje, la autonomía para realizar funciones básicas de la vida diaria, etc.

A partir de nuestros resultados observamos que la variabilidad en el rendimiento de los alumnos y las diferencias que presentan entre ellos son abordadas a través de planificaciones individuales planteándose objetivos educativos diferentes con cada niño en función de la evaluación escolar que realiza el docente a principio de año.

En todos los casos observamos el predominio de objetivos educativos centrados en el déficit comunicativo, perceptivo y cognitivo antes que en las áreas de contenidos curriculares.

Con los alumnos que plantean situaciones más severas (“multiimpedidos”) el trabajo se concentra en las funciones básicas y en actividades de la vida diaria como la alimentación, la higiene y, principalmente, la comunicación.

La docente que trabaja con estos casos definió el abordaje educativo que realiza como “tratamiento psicoeducativo”.

El abordaje educativo de estos niños suele asociarse al empleo de métodos psicopedagógicos específicos que se concentran en conectar al niño con la realidad que le rodea, propiciando situaciones de interacción comunicativa en diferentes contextos, así como propiciar el desarrollo de habilidades para la autonomía del niño.

Este tipo de tratamiento también suele asociarse a la “rehabilitación del habla” (Puyuelo, 1986) donde se trabaja en diferentes áreas, principalmente, como acabamos de mencionar, con el alimento, la posición de la cabeza y el cuello, el control del babeo y la sialorrea.

En el caso de los alumnos más pequeños (Prescolares, Primaria 1, Primaria 2), aunque también se plantea para el caso de los más severos, se proponen principalmente objetivos vinculados al trabajo con el cuerpo como el reconocimiento del esquema corporal y la coordinación perceptivo-motriz.

Aquí cabe agregar que en las clases de “multiimpedidos” y Primaria 1 las docentes tienen un lugar dentro del aula especialmente adaptado para

trabajar corporalmente con los alumnos, siendo este un aspecto muy destacado en el abordaje educativo de estos alumnos.

En relación con las áreas curriculares las docentes de los alumnos de Prescolares y Primaria 1 señalaron la importancia del trabajo con las nociones espaciales y temporales, las texturas, los tamaños y atributos de diferentes objetos.

Con respecto al área de la comunicación y el lenguaje todas las docentes (exceptuando los casos de multimpedidos) refirieron a la producción y comprensión de textos cortos, pudiendo ser estos orales ya que muchos de los alumnos no accedieron a la escritura alfabética. En relación con esta área todas las docentes priorizaron la comprensión lectora a través de imágenes.

En términos generales las docentes refirieron a la importancia de que los alumnos puedan reconocer diferentes formas discursivas y aprendan a usarlas con pertinencia.

De los resultados derivamos que los objetivos educativos entre los alumnos más grandes y los más pequeños no parecen diferenciarse demasiado en casi ninguna de las áreas comprendidas.

Esto confirma que en el caso de los alumnos más grandes su permanencia en la escuela no significa forzosamente un progreso curricular.

Por otra parte la alta heterogeneidad que plantean los alumnos de las diferentes clases suele atenderse a través de una modalidad de trabajo personalizada. Todas las maestras plantearon este aspecto como una limitación para el desarrollo de actividades grupales.

En este sentido las docentes destacaron la exploración de los métodos y recursos más adecuados para cada niño, acentuando la necesidad de tomar aspectos de diferentes metodologías por ejemplo para trabajar en la enseñanza de la lectura y la escritura. Asimismo las docentes realizan adaptaciones en los materiales y contenidos educativos en función cada alumno.

Por último observamos que en esta modalidad de trabajo el docente tiene un rol muy activo en contraposición a la pasividad del alumno.

3. El lugar del otro en el trabajo en clase

Al preguntarnos sobre el lugar del otro en el trabajo en clase nos referimos tanto al docente como a los pares compañeros.

En este sentido advertimos las limitaciones para ser contundentes en relación con este aspecto ya que solo lo indagamos a partir del discurso docente.

No obstante, como fuera planteado originalmente en la pregunta que buscamos responder aquí, el grado de dependencia que puede imponer

la parálisis cerebral es de particular interés en relación con la educación de estos niños.

Asimismo, como vimos en la parte teórica es común que los niños con deficiencias motoras también puedan verse afectados desde el punto de vista de sus capacidades cognitivas, intelectuales y también comunicativas (Rosa, 1993).

Lo más complicado de evaluar en las situaciones graves, como pueden plantear algunos de los alumnos de la escuela, es si estas responden solamente al daño cerebral o a las consecuencias sociales del déficit (Vygotski, 1997). Por ejemplo la falta de estimulación por parte de la familia, la escolarización tardía, etc.

Vale consignar aquí que la escuela se caracteriza por tener un alumnado que además de la discapacidad motora se le considera de “contexto crítico” o “muy crítico” según nos comentaba la Directora.

A partir de esto nos preguntamos cómo interviene el otro y, en particular el maestro en el desarrollo de niños que plantean estas características.

Uno de los supuestos de los que parte este trabajo es la relevancia que tiene la interacción social en el desarrollo psicológico y en particular en las situaciones de discapacidad.

Rescatamos la perspectiva sociocultural sobre el papel de la educación en el desarrollo y en especial el concepto vygotskyano de “zona de desarrollo próximo” ya que éste nos parece particularmente interesante

para pensar las estrategias educativas que ponen en juego las docentes en la tarea con estos alumnos.

Esta "zona" es la distancia entre lo que el niño puede realizar en forma independiente (el nivel actual de desarrollo) y lo que puede llegar a hacer con la ayuda de otros (el nivel de desarrollo próximo).

De acuerdo con Vygotski (1979) el desarrollo va a "remolque" de la enseñanza por lo que para que ésta última sea realmente efectiva necesita apuntar a ese nivel potencial en el desarrollo del niño.

En este sentido, los resultados de algunas investigaciones que indagan este aspecto muestran que el nivel de exigencia de las tareas propuestas en el contexto de la educación especial suele ser muy bajo, y en su mayoría son tareas que implican habilidades que los alumnos ya dominan (García, Rosa, Montero y ETIEDEM, 1990).

Parece pertinente considerar aquí lo señalado por varios autores en relación al lugar que ocupan las expectativas del docente en relación al rendimiento de los alumnos (Vygotski, 1979; Palacios, Coll y Mirás, 1990 apud Rosa, 1993) y cómo esto se pone en juego en los contextos de educación especial (Torres, 1992) y en particular con estos niños (García Lorente e.a, 1993).

En el caso de la escuela decíamos que se plantean situaciones de gran dependencia como en el caso de alumnos "multimpedidos" donde el docente desarrolla una serie de estrategias psicopedagógicas con el fin

de “hacer contacto” con el niño y lograr “una atención conjunta” para la comunicación. Por ejemplo alguna de las docentes comentaba que a veces en niños tan severos no hay gestos, no hay una mirada, “¡no hay nada!”.

De esta forma queda planteada la necesidad de un apoyo permanente y la expectativa por parte del docente de un horizonte de autonomía limitado para muchos de los alumnos de la escuela.

Asimismo, observamos que el maestro tiene un papel muy activo en contra posición al lugar pasivo del niño. Por ejemplo todas las docentes coincidieron en señalar ciertas características de los alumnos como la “apatía” y “la pasividad”, entre otras.

Alguna de las docentes consultada señalaba que los alumnos de la escuela suelen estar muy comprometidos en sus posibilidades de interacción por lo que el “andamiaje” del docente es fundamental.

“(…) o sea que la interacción la tiene que hacer con una persona que ponga en él o active en él los pensamientos, que a su vez sea capaz de reproducir lo que quiere decir.” (P4).

Como vemos en el ejemplo, se plantean las ventajas de la interacción que puede ofrecer el adulto, en este caso el maestro, capaz de comandar la acción y dirigir la actividad.

A su vez, la tendencia a una modalidad personalizada del trabajo en el aula resulta justificada por las docentes a partir del argumento de la heterogeneidad de las “necesidades educativas” que plantean los

alumnos. Esto también se observa en la importancia otorgada a la adecuación de los contenidos y la metodología de trabajo en función de las características de cada alumno.

Es interesante notar aquí que esta modalidad de trabajo en aula es compatible con el tipo de objetivos educativos privilegiados y la evaluación que realizan las docentes.

En relación con los objetivos veíamos que estos son individuales y se concentran en aspectos asociados a la rehabilitación de funciones básicas y a la socialización de los alumnos. En esta misma dirección se observó que la evaluación que realizan las docentes se centra en el alumno y en especial en los aspectos cognitivos y comunicativos antes que en los curriculares.

Esto también parece guardar relación con las respuestas de las maestras acerca la autopercepción de su trabajo como “clínico”, teniendo en cuenta que éste es individualizado y está asociado a la rehabilitación del déficit.

Asimismo, se planteó el tener que abarcar diferentes tareas asociadas al cuidado y “contención” afectiva del niño así como el resolver diferentes situaciones que pueden plantearse en el trabajo con estos alumnos. Por ejemplo alguna docente se refería al maestro de la escuela como aquel “que no le hace asco a nada”.

Otro aspecto que suelen plantear las docentes como un factor muy influyente en el aprendizaje de estos niños son las dificultades para

entablar un vínculo social o “la falta de tolerancia a la frustración” derivadas de la “sobrepotección” familiar.

En este sentido ejemplificamos cómo planteaba una docente una tarea de evaluación.

“También la forma en que yo les presento las cosas, yo de repente me demoro mucho tiempo en poder evaluar algo porque si yo voy y les impongo de determinada manera algo y el niño se me pone a llorar se terminó la evaluación ahí (...)” (P1).

Como vemos en el ejemplo se señala la dificultad para salirse de ese patrón de interacción y cómo esto afecta los objetivos de trabajo del docente.

En este sentido observamos que la modalidad de interacción que privilegian las docentes en el aula es la diádica entre maestro y alumno.

Algunas docentes advirtieron el peligro de reproducir en la interacción con el maestro el tipo de comunicación y de relacionamiento que el niño tiene en su casa y la contradicción que esto supone en términos de las metas de la escuela con respecto al aprendizaje y la integración social futura del alumno.

Con respecto a la interacción y el trabajo en aula en relación con las tareas comunes si bien se mencionaron actividades que implican a todos los alumnos de la clase, se confirma que el grado de colaboración entre ellos es bajo.

En este sentido alguna docente manifestaba la tensión entre lo esperado o deseable desde un punto de vista pedagógico ideal, en términos de la interacción entre pares y las posibilidades de efectivizarla a partir de las características de los niños de la escuela.

Por otra parte las menciones a las propuestas de trabajo grupal resultaron mejor representadas en algunas clases (Prescolares 5, Primaria 4 y 6) aunque éstas suelen quedar restringidas a pocas actividades dentro de la jornada escolar siendo la mayoría de las veces combinada con formas individuales de trabajo. Cabe agregar que la participación del auxiliar aparece asociada a ambas modalidades de trabajo en clase.

Las maestras atribuyeron diferentes sentidos a la actividad o tareas comunes de trabajo en clase. En la mayoría de los casos este tipo de tareas solo se dirigen a promover una socialización entre los niños en cambio alguna docente le atribuyó un potencial para el trabajo con contenidos curriculares.

Por su parte, la maestra itinerante destacó la importancia social de una modalidad de trabajo grupal o en “parejas” en la integración de estos alumnos en la educación “común” aunque como veíamos el trabajo que ella realiza es individual.

Como ya fuera planteado por el propio Vygotski (1997) y también por otros investigadores (García Lorente e.a, 1993) entendemos que la

mediación social que puede ofrecer el contexto escolar resulta imprescindible en el desarrollo de estos niños.

En especial aquella que puede brindarle el maestro a partir de la posibilidad de “sintonizar” con las necesidades de estos alumnos y del establecimiento de situaciones de cooperación donde el adulto sirva como “mediador” de la intención del niño al menos en las situaciones más graves.

4. La integración de los recursos tecnológicos e informáticos en la educación de alumnos con PC

En consonancia con un abordaje educativo personalizado las docentes consideraron indispensable realizar adaptaciones tanto de materiales didácticos como de contenidos escolares.

Asimismo, vimos que las maestras otorgaron un papel relevante a la mediación docente y al empleo de recursos didácticos específicos en el abordaje educativo con estos alumnos.

Un aspecto destacado por las docentes en la enseñanza de estos niños fueron las adaptaciones de los materiales didácticos, los útiles y en especial los recursos asociados a la comunicación.

Hallamos que las docentes emplean principalmente recursos de baja tecnología como por ejemplo comunicadores, tarjetas con texturas, dibujos o diferentes imágenes, letras de madera, regletas, etc. los que se

usan para la comunicación, la recreación y también para trabajar con algunos contenidos escolares en especial los relacionados con el área de las matemáticas y la lengua.

Dentro de los recursos más significativos se encuentran los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. El más usado en la escuela es el sistema basado en pictogramas (SCP) el cual requiere de un soporte físico (tablero o librito). Estos comunicadores son individuales y por lo general los realizan fonoaudiólogos quienes además son los encargados de familiarizar al niño con los pictogramas y consensuar un significado a cada uno.

La mayoría de las veces estos instrumentos se construyen a partir de imágenes o fotos que el niño puede reconocer y que son provistas generalmente por los padres.

Estos comunicadores no solo le permiten al niño comunicarse en clase sino también en su casa por lo que la familia, como mencionamos arriba, suele participar en el proceso de construcción de los mismos.

En este sentido algunas docentes han desarrollado un proyecto que busca implementar este tipo de tecnología con los alumnos que tienen dificultades en el habla ya que hasta el momento dependen de los técnicos que atienden en forma particular a los niños.

Por otra parte también observamos que la maestra que trabaja con “multimpedidos” emplea un sistema de calendario a través de objetos lo que le permite trabajar en la planificación de actividades de la vida diaria.

En relación con este punto vale agregar que todas las maestras valoraron positivamente el empleo de diferentes tipos de tecnologías y en particular el potencial de los recursos informáticos en la educación de los alumnos con parálisis cerebral.

Sin embargo, observamos que la integración de los recursos informáticos en su práctica de enseñanza resulta bastante limitada.

Como mencionamos en la parte teórica el aporte de las nuevas tecnologías al campo de la educación especial podría subdividirse en ayudas a la comunicación y al control ambiental y ayudas al aprendizaje (King, 1990).

En este sentido se han destacado (King, 1990; Castellanos y Montoya, 2011) las ventajas de su aplicación a la educación especial dentro de las que se plantea la mejora en la capacidad de expresión de los alumnos y en particular para el trabajo con habilidades específicas relacionadas con la memoria, la coordinación perceptivo motriz, etc.

Además se ha planteado que su uso mejora la confianza en sí y la integración al grupo de clase. En especial esto se ha visto como la posibilidad de que estos niños asuman un papel más activo en el proceso educativo.

No obstante, varias investigaciones han demostrado que esto no se verifica ya que su uso resulta limitado y asociado a metodologías inadecuadas (García, Rosa, Montero y ETIEDEM, 1990; Junoy, 1997; Coll, 2004; Ramírez, Domínguez y Clemente, 2007).

Nuestros resultados coinciden con estas investigaciones confirmándose un uso limitado de las tecnologías informáticas en la escuela y en especial de la XO a partir del relato de las docentes.

En este sentido las maestras destacaron la falta de accesibilidad de las laptops para muchos de los alumnos a pesar de las adaptaciones realizadas por Ceibal. En otro lado comentábamos que las docentes referían a la ineficiencia de los programas adaptados y a la falta de formación tanto para el empleo de éstas como de otras adaptaciones (Viera, et al, 2012; Moreira y Viera, 2010; 2011).

De acuerdo con lo informado por las docentes los programas de la XO que más usan son: Hablar con Sara, Grabar, GCompris, Tam Tam Mini, Etoys, Memorizar, Navegar y usar juegos en línea.

La mayoría de estos programas se emplean para ejercitar ciertas funciones cognitivas como por ejemplo la memoria y la percepción. Aunque en algunos casos también los usan para trabajar contenidos escolares principalmente relacionados con el área de matemáticas, lengua y ciencias sociales.

Como ya hemos comentado en otra parte (Moreira y Viera, 2011) el Plan Ceibal parece haber abierto un nuevo horizonte para la educación especial de estos alumnos aunque también ha introducido nuevos desafíos en especial para los docentes.

Arriba señalábamos que si bien las maestras manifestaron una valoración positiva en relación con el potencial de esta tecnología para la educación de estos alumnos, su actual empleo parece bastante limitado.

Esto puede asociarse a que las docentes no consideran que éstas puedan ayudarlas a resolver los problemas que encuentran en su práctica sino más bien le agregan uno nuevo “tener que planificar con la XO” y por ende tener que adaptarlas a su estilo de trabajo con estos niños.

Asimismo, algunas de estas dificultades también se asocian a la falta de formación docente y de adecuaciones en las máquinas así como la carencia de programas específicos y adecuados a su alumnado.

Las docentes han puesto de manifiesto que su trabajo es personalizado y que las adaptaciones son individuales por lo tanto tampoco con la XO pueden generalizar su uso por lo que reclaman mayor apoyo técnico para el trabajo con este tipo de recurso.

En este sentido es interesante notar la necesidad de coordinación y colaboración que requiere este tipo de emprendimiento ya que la docente cuenta con el conocimiento didáctico-pedagógico pero el ingeniero tiene

el conocimiento técnico para realizar las adaptaciones pertinentes tanto en software como en hardware.

De lo anterior se concluye que para que estos recursos se transformen en un instrumento de trabajo para el docente se necesita más que contar con una valoración positiva por parte de éste.

5. CONCLUSIONES GENERALES

El estudio presentado no pretende ser un análisis definitivo en relación con la educación especial de las personas con parálisis cerebral en nuestro país, más bien intentó evidenciar cuáles son las concepciones y estrategias educativas presentes en las docentes de la Escuela No 200 “Dr. Ricardo Caritat”.

La muestra de este estudio se conformó por la casi totalidad de docentes que trabajan en el único centro público de educación especializado en la atención de niños con parálisis cerebral que existe en nuestro país.

El perfil de las docentes consultadas mostró que la mayoría de ellas cuenta con muchos años de trabajo con esta población y una formación específica relacionada con la discapacidad motriz y la multi discapacidad.

A partir de los resultados de la investigación podemos concluir que se identifican diferentes perspectivas o modelos de interpretación de la

discapacidad y por ende de educación especial en las concepciones y las estrategias educativas de las docentes de la escuela.

En este sentido observamos el predominio de una perspectiva individual de interpretación de la discapacidad asociada a concepciones educativas tradicionales, rehabilitadoras e integracionistas.

La coexistencia de estas diferentes concepciones de educación especial parece relacionarse con la diversidad que plantea la población que atiende la escuela, principalmente en términos de la severidad de la afección, la extracción de clase y el apoyo familiar.

Asimismo, entendemos que esto guarda relación con aspectos históricos vinculados con las transformaciones en la educación especial en nuestro país y en particular al tratamiento de la parálisis cerebral dentro de su alumnado.

En este sentido desde la década del '80 se plantea el objetivo de "normalización" para esta población a través de la implementación de "adaptaciones curriculares individuales" y la presencia de una maestra itinerante quien articula y coordina la integración educativa de estos alumnos.

A continuación destacamos algunos resultados que permiten ver esta dinámica entre aspectos de las diferentes concepciones en juego.

Todas las docentes subrayaron características del sujeto de aprendizaje relacionadas con el déficit aunque también señalaron como factores

determinantes para su desarrollo aspectos vinculados a las condiciones del entorno social y educativo.

Si bien propusieron al diagnóstico médico y psicológico como determinantes en la planificación curricular también privilegiaron el diagnóstico educativo que las propias docentes realizan a partir del conocimiento de los alumnos de la escuela.

La mayoría de las docentes atribuyó un origen individual a las dificultades educativas centrándose en el alumno o bien en la familia de éste, sin embargo, en algunos casos se plantearon dificultades del docente para repensar sus estrategias de trabajo a partir de formación docente recibida.

Los objetivos educativos priorizados por las maestras se centraron en la rehabilitación del déficit aunque también destacaron la importancia de la socialización para una integración social futura.

Por otra parte, las estrategias educativas informadas por las docentes permiten inferir una combinación de concepciones rehabilitadoras e integracionistas en educación especial.

En este sentido si bien desarrollan estrategias de atención personalizada en todos los casos también se pudo observar distintos niveles de trabajo grupal.

Asimismo, también se constató la convivencia de las diferentes concepciones en la autopercepción de las docentes sobre su trabajo. En algunos casos prevalecía el aspecto “clínico” y de rehabilitación en tanto

en otros se sesgaba hacia el cuidado y la “contención” afectiva del niño. En esto último observamos la subsistencia de una función más tradicional de la educación especial.

Concluimos que en la mayoría de los casos no se cumpliría con la expectativa de una “normalización” y de una integración escolar futura.

Esto se evidencia en que los objetivos educativos de los alumnos más grandes y los más pequeños no parecen diferenciarse demasiado en casi ninguna de las áreas comprendidas. Siendo admitido por las propias docentes las escasas posibilidades de una integración educativa.

Asimismo, se plantean pocas alternativas de autonomía personal y de una integración social plena para aquellos alumnos que permanecen en la escuela participando de los talleres.

Si bien las docentes realizan una evaluación diagnóstica a principio de año y retoman los informes escolares de los alumnos matriculados refirieron básicamente a la edad y la severidad sintomática como los más relevantes. Esto parece contribuir a la conformación de grupos homogéneos en términos del rendimiento escolar, potencial cognitivo e intereses. Nosotros encontramos que estos criterios no favorecen el trabajo colaborativo entre los alumnos y la posibilidad de asumir un rol más activo por parte de éstos.

Para finalizar, entendemos que tanto la mediación social como la tecnológica y en particular la informática configuran dos aspectos

fundamentales para la educación de estos niños y por lo tanto imprescindibles para su desarrollo.

Consideramos necesario implementar espacios dentro de la propia formación docente que colaboren en visualizar el potencial de estos recursos humanos y técnicos más allá de su asociación a metas u objetivos de rehabilitación del déficit. Esto permitiría trascender el marco de la especialidad para que puedan pensarse como recursos orientados a colaborar en la integración o inclusión educativa de estos alumnos.

Subrayamos la potencialidad de las TIC y en particular el desafío que configura el Plan Ceibal en la educación de estas personas. Estimamos que para que ello se efectivice es necesario que los docentes le encuentren un sentido en sus prácticas de enseñanza y puedan pensarlos como instrumentos psicológicos mediadores de los procesos de aprendizaje para estos niños.

El uso de estas tecnologías solo puede encontrar sentido en el marco de la participación en una actividad conjunta.

Para lograr esto consideramos necesario estrechar la coordinación y colaboración entre el conocimiento didáctico-pedagógico del docente y el conocimiento de los técnicos que realizan las adaptaciones pertinentes tanto en software como en hardware.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central (1991). *Programas de especialización en Preescolares y en Educación Especial*. ANEP-CDC. Montevideo.

Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central-Instituto Magisterial Superior (1986). *Proyecto Multinacional de Asistencia y Perfeccionamiento de Personal en Educación Especial*. ANEP-CDC. Montevideo

Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central-Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento docente (2003-2004). *La formación de profesionales en la educación de alumnos con necesidades múltiples. La experiencia de Uruguay*. Hilton Perkins Program-Perkins School for the blind. Centro de Capacitación y Perfeccionamiento docente Montevideo: Uruguay.

Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central-Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento docente (2010). Curso de Perfeccionamiento en educación de niños y adolescentes con discapacidad motriz. Centro de Capacitación y Perfeccionamiento docente Montevideo: Uruguay.

Aguilar, G. (2003). *La educación inclusiva como estrategia para abordar la diversidad*. Video conferencia presentada en el I Simposio de Educación: "Por una atención a la diversidad". Universidad Estatal a Distancia. (24-25 de setiembre 2003).

- Aguilar, G. (2004) Del exterminio a la Educación inclusiva. Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. V Congreso educativo internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana. Julio-2004, Recuperado de: <http://v1.dpi.org/files/uploads/education/DELEXTERMINIOcorregido.htm>
- Ahijovich, R. y Mora, S (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Bs. As. : Aique.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid : Narcea.
- Alexander, M.A. y Bauer, R.E. (1988). Cerebral palsy. En V.B. Hasselt, P.S. Strain y M. Hersen (Eds.), *Handbook of developmental and physical disabilities* (pp. 215-226). New York: Pergamon Press.
- Álvarez- Uría, F. (1996) La configuración de la infancia anormal En Franklin, B. *Interpretación de la discapacidad* (pp.90-120). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Armagno, G., M. Bonilla, S. Marichal y T. Lorenzo (2010). *Designing interfaces for children with motor impairments: An ethnographic approach*. 23 Conference of the XXIX International Conference of the Chilean Computer Society, SCCC 2010, Santiago de Chile, Chile
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España: Aljibe.
- Bagnato, M. (2007). *Calidad de Vida y Discapacidad. Teoría y práctica*. Primeras Jornadas Institucionales sobre discapacidad de la Facultad de Ciencias Sociales “De-construyendo mitos para construir inclusión” , 25 de Octubre de 2007, Montevideo.
- Barton, L. (comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

- Bell, R. (1997). En torno a la comprensión socio - histórico -cultural. En *Educación especial: razones, visión actual y desafíos*, Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Bell, R. (2006) La atención de los niños con necesidades educativas diferentes. La experiencia cubana; en: *Suplemento Digital de la Revista La Educación en nuestras manos*, N° 32.
- Bralich, J. (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. Documento para la discusión. ANEP-CEP. Montevideo-Uruguay.
- Brandao, J. S. (1985) Tratamiento precoce na paralisia cerebral En Lianza, S. *Medicina de reabilitação*, (pp. 241-265). Rio de Janeiro : Guanabara- Koogan,.
- Buira, N., García, M y Mauri, C. (2005). *Parálisis cerebral y nuevas tecnologías: ayudas técnicas basadas en visión artificial*. Recuperado de <http://www.crea-si.com/papers/AspaceHuelva2005.pdf>
- Cancho Candela R, Fernández Alonso, J.E. , Lanza Fernández, E., Lozano Domínguez, M.A. , Andrés de Llano, J.M,. Folgado Toranzo, I. (2006) Estimación de la prevalencia de parálisis cerebral en la comunidad de Castilla y León *An Pediatr (Barc)*. 65(2), 97-100
- Castellano, R. y Montoya, R. (2011). *Laptop, andamiaje para la educación especial: guía práctica. Computadoras móviles en el currículo*. Montevideo: Unesco.
- Cervera-Mérida, J y Fernández, A. (2003). Intervención logopédica en los trastornos fonológicos. *Rev Neurol*, 36 (Supl 1), 539-553.

Consejo Nacional de Educación- Instituto Nacional de Docencia- Centro III (1979). *Programa: Curso de Especialización para maestros en el Área Dificultades de Aprendizaje*. RI 15/195/979. Uruguay.

Chango, L. y Colombo, S. (2002). *Una propuesta de educación inclusiva*. Montevideo: Asociación Down del Uruguay, Unesco

CIDDM-2: Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad. Borrador Beta-2, Versión Completa. Ginebra : OMS, 1999.

Coll, C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 1988, 41, 131-142.

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En *Desarrollo psicológico y educación*. (Vol. 2). Madrid: Alianza.

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24.

Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. (Vol. 2). Madrid: Alianza.

Dehoff, E. e. a. (1951). Parálisis cerebral. *Anales de Medicina y Cirugía* XXXII (85), 53-65.

- Díaz Barriga, F. y Hernández R., G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Duarte, J.P. (1985). Parálisis cerebral. En Lianza, S. *Medicina de Reabilitação* (pp. 230-240). Rio de Janeiro : Guanabara-Koogan.
- Escoín, J. y Bascuñan, M. (1993). Mejora de la velocidad de lectura en jóvenes con discapacidad motora. *Infancia y Aprendizaje*, 64, 49-60.
- Fernández, C y Torres, C. (1994). *¿Qué lugar me dejan para ser? Clausuras, límites y renunciaciones en el vínculo en niños con retardo mental*, Ponencia leída en el 1er Congreso Regional de Atención temprana y Psicomotricidad, Montevideo, Uruguay. (no publicado)
- Fierro M. y Martín, M. (1993). Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el niño con parálisis cerebral. En Rosa, A., Montero, García-Celay, I. y García Cruz, M. *El niño con parálisis cerebral enculturación, desarrollo e intervención* (pp. 165-218). Madrid: CIDE.
- Franklin, B. (Comp.)(1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gallardo, M. (1996). *La integración de niños con necesidades especiales de educación en la escuela común*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. Servicio de REDUC. Número Rae 00.127-24
- García Lorente, M. (e.a) (1993). *Instrucción y progreso escolar en niños con parálisis cerebral, de preescolar y ciclo inicial. Un estudio de seguimiento*. Madrid: CIDE.

García Teske, E. (2003). *La Inclusión educativa: Un paradigma a construir en el Uruguay de hoy*. Recuperado de <http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/biblioteca.htm> Consultado 10 de noviembre 2004.

García, M, Rosa, A., Montero, I. y ETIEDEM (1990). Instrucción, aprendizaje e interacción profesor-alumno. Un estudio de observación en el aula. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 79-97.

Giné, C. (2003). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO)..

Gómez Viñas, P. y Romero, E. (2004). *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar*. Madrid: Departamento de Recursos Culturales de la Dirección de Cultura y Deporte, ONCE.

Grau, C. (1998). *Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.

Instituto Interamericano del Niño (1996). *Derechos humanos e Inclusión. Una nueva visión hacia el cambio en políticas y servicios*. Montevideo: I.I.N.

Instituto Nacional de Estadística (2004). *Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.cnhd.org/encuesta.php>

Itard, J. (1982). *Victor de L’Aveyron*. Madrid: Alianza.

Junoy (1993). La o ayuda en la educación de los niños con parálisis cerebral En Rosa, A., Montero, García-Celay, I. y García Cruz, M.

El niño con parálisis cerebral enculturación, desarrollo e intervención (pp. 307-391). Madrid: MEC-CIDE.

King, D. (1990). La aplicación del software en la Educación Especial. Informática y Educación Especial, (pp 10-31). Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona.

Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. y Anastasiow, N. (2009). *Educating exceptional children*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Lane, H. (1984). *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza.

Ley de Educación General No 14. 101 (1973).

Ley de Creación del Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas No 16. 095 (1989).

Ley de Protección Integral a los Derechos de las Personas con Discapacidad No. 18.651 (2010).

López Melero, M. (1995) Competencia cognitiva, autonomía y calidad de vida en las personas Síndrome de Down. I Congreso Uruguayo sobre Síndrome de Down. Montevideo.

López Melero, M. (1997). La educación (especial): ¿hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? *Educar* 21 ,7-17.

Martín-Caro, L. (1993). Parálisis cerebral y sistema neuromotor. Una aproximación educativa En Rosa, A., Montero, García-Celay, I. y García Cruz, M. *El niño con parálisis cerebral enculturación, desarrollo e intervención* (pp.17-80). Madrid: MEC-CIDE.

Martínez, M. (1993). Contexto familiar y desarrollo psicológico. Orientaciones para la evaluación e intervención En Rosa, A., Montero, García-Celay, I. y García Cruz, M. *El niño con parálisis cerebral enculturación, desarrollo e intervención* (pp. 393- 452). Madrid: MEC-CIDE.

Míguez, M. (2003) *Construcción social de la discapacidad a través del par dialéctico integración - exclusión*. Recuperado de <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Gedis/miguezuba706.pdf>

Ministerio de Educación de Guatemala (2000). *Integración escolar de niños con discapacidad motriz*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/discapacidadm_guatemala.pdf

Montero, I., Calvo, R., Gracia, B. (1993) Orientaciones para la evaluación del desarrollo y la educación del niño con parálisis cerebral. En Rosa, A., Montero, García-Celay, I. y García Cruz, M. *El niño con parálisis cerebral enculturación, desarrollo e intervención* (pp.219-306). Madrid: MEC-CIDE.

Moreira, N. y Viera A. (2010). Ponencia “Aproximación diagnóstica sobre el funcionamiento del Plan Ceibal en la educación especial. El caso de la discapacidad motriz”. En *IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. FCS, Montevideo, 13-15 de setiembre de 2010. Recuperado de http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_16_Moreira%20y%20Viera.pdf

Moreira, N. y Viera A. (2011). Ponencia “Diagnóstico e intervención en escuelas especiales. El Plan Ceibal y la discapacidad motriz”. IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de Facultad

de Humanidades y Ciencias de la Educación. FHCE, Montevideo, 8, 9, 10 y 11 de noviembre de 2011.

Moreno, J., Montero, P. y García-Baarmonde, M. (2004). *Intervención educativa en la parálisis cerebral*. Mérida: Secretaria General de Educación

Mukherjee, S y Gaebler-Spira, D. (2007). *Cerebral Palsy* En: Buschbacher, R. M. [et al.] *Physical medicine y rehabilitation*. Philadelphia : Saunders Elsevier.

Narbona, J. y Chevrie-Muller, C. (2003). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson

Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1998). La influencia de la mediación social, en el cambio cognitivo”. En Newman, D., Griffin, P. y Cole, M., *La zona de construcción del conocimiento* (pp.103-123). Madrid: Morata.

Peluso, L. (2011). *Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros.

Peluso, L. y Torres, C. (2000). Acerca de la identidad social de las personas con organizaciones deficitarias y de las personas sordas, en: Peluso, L. y Torres C. (Comps.). *Indagaciones en los márgenes. Cuestiones sobre el lenguaje, psicología y educación* (pp. 111-126). Montevideo: Trilce.

Ponte, J. P. (1994). Mathematics teachers' professional knowledge. En J. P. Ponte y J.F. Matos (Eds.), *Proceedings PME XVIII* (Vol. I, pp. 195-210). Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://www.bib.uab.es/pub/ensenanzadelasciencias/02124521v21n1p27>

- Pozo, J. Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. y Martín, E. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona : Graó
- Pueyo-Benito, R. y Vendrell-Gómez, P. (2002). Neuropsicología de la parálisis cerebral . *Rev Neurol* 34 (11), 1080-1087.
- Puyuelo, M (1986). Las sesiones de logopedia en la integración de la parálisis cerebral infantil. Un aporte funcional *Rev. Logop. Fon. Audiol.*, VI (1), 14-22.
- Puyuelo, M. (2001). Psicología, audición y lenguaje en diferentes cuadros infantiles. Aspectos comunicativos y neuropsicológicos” *Rev Neurol*, 32(10), 975-980.
- Puyuelo, M., Póo, P., Basil,C. y Le Métayer (1997). *Logopedia en la parálisis cerebral. Diagnóstico y tratamiento*. Barcelona: Masson.
- Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje En Sepulveda y Rajadell. *Didáctica General para Psicopedagogos* (pp. 465-525). Madrid: UNED.
- Ramírez Orellana, E., Domínguez Gutiérrez, A. B. y Clemente Linuesa, M. (2007). Cómo valoran y usan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) los profesores de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). *Revista de Educación*, 342, 349-372.
- Roca, N. (1992). Desarrollo del aprendizaje de la escritura en alumnos discapacitados. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 61-82.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento disciplinar*. Madrid: Visor.

- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*. [online]., 10, (33), 347-356. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200019&lng=es&nrm=iso>. Consultado 14 Diciembre 2011
- Rosa, A. (1993). Hacia la normalización desde la heterogeneidad. Desarrollo psicológico y educación en el niño con parálisis cerebral En Rosa, A, Montero, I, García-Celay, M. (1993). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. (pp. 87-164). Madrid: MEC-CIDE.
- Salvo, J. (1998) *El niño con parálisis cerebral y su familia recuperado de* <http://www.centroadleriano.org/publicaciones/paraliscerebral.pdf>
- Skliar, C. (2000) Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. En: Gentili, P., *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. (pp. 1-13). Recuperado de http://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf
- Skritic T. (1997). La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva En Franklin, B., *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Soro, E. y Basil, C. (1993). Estrategias para facilitar las iniciativas de interacción en los hablantes asistidos. *Infancia & Aprendizaje*, 64 , 29 - 48.

- Tamarit J. (1989). Uso y abuso de los sistemas aumentativos de comunicación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1, 81-94.
- Tanhausser, M., Rincón, M., Feldman, J. (1996). *Problemas de aprendizaje perceptivo motor*. Bs As: Médica Panamericana.
- Torres, C. (1991). *Aspectos lingüísticos, cognitivos y educativos en los niños con retardo*. Monografía no publicada de la Licenciatura de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, Montevideo. Uruguay.
- Torres, C. (1992). *Análisis de la interacción pedagógica y discursiva en la situación de clase en escuelas de Recuperación Psíquica*. Tesina no publicada de la Licenciatura de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, Montevideo. Uruguay.
- Torres, C. (1994a). Concepciones y manejo de la escritura por las muestras en las escuelas de recuperación psíquica de Montevideo. En Behares, L. E. y Brovotto, C. (Comps), *Lo Oral y lo escrito en la Sociedad Uruguaya*, (pp. 53-176). Montevideo: Banda Oriental.
- Torres, C. (1994b). *Derechos a usar la mente. La interacción pedagógica en instituciones de enseñanza especial para 'discapacitados intelectuales'*. Ponencia presentada en el Encuentro universitario de Psicología "Temas y problemas de la psicología hacia el siglo XXI", Rosario, Argentina.
- Torres, C. (2000). Lenguaje y organizaciones deficitarias: algunas aproximaciones a la discusión de sus relaciones; En: Peluso, L. y Torres C. (Comps.). *Indagaciones en los márgenes. Cuestiones*

sobre el lenguaje, psicología y educación (pp. 111-126)
Montevideo: Trilce.

UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Tema 6: El desarrollo de un curriculum inclusivo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
Consultado el 9 de julio de 2010

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Verdugo, M. A. (2003). La concepción de la discapacidad en los modelos sociales, *En Mesa Redonda ¿Qué significa la discapacidad hoy? Modelos conceptuales* Recuperado de <http://www.um.es/discatif/TEORIA/Verdugo-ModelosSoc.pdf>.

Viera, A. e.a. (2012) Accesibilidad, Inclusión y discapacidad motriz. Una experiencia de intervención en escuelas especiales. (En prensa). Artículo que se integra al Informe final de Actividades del Proyecto Flor de Ceibo 2012.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Vygotski, L. (1997). Problemas generales de defectología. En *Obras escogidas* (Tomo V). Madrid: Visor.

Vygotski, L. V. (1931). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En Vygotski, L. V. *Obras escogidas* (Tomo III). Madrid: Visor, 1983.

Wertsch, J. (1991). Un enfoque sociocultural de la acción mediada. En Carretero, M. (Comp.), *Desarrollo y aprendizaje*. Bs.As.: Aique.

Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Yelin, B. (1997). Diagnóstico temprano de la parálisis cerebral. *Rev Neurol*, 25 (141): 725-727.